



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Três pontos de vista sobre avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias:
governo, escolas e sindicato.

Leane Rodrigues Martins

Rio de Janeiro
Março/2015

Leane Rodrigues Martins

**Três pontos de vista sobre avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias:
governo, escolas e sindicato.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Institucionais.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato. Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Pires do Prado.

Rio de Janeiro Março/2015

Leane Rodrigues Martins

Três pontos de vista sobre Avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias:
governo, escolas e sindicato.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Institucionais.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato. Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado.

Examinada por:

Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Cynthia Paes de Carvalho – PUC-RIO

Prof.^a Dr.^a Mariane Campelo Koslinski – UFRJ

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de Mestrado é uma experiência enriquecedora e de plena superação. Se você está lendo esta página é porque eu consegui. E não foi fácil chegar até aqui. Do processo seletivo, passando pela aprovação até a conclusão do Mestrado, foi um longo caminho percorrido. Nada foi fácil, nem tampouco tranquilo. E, no meio do caminho, ainda tive um bebê lindo! Para aqueles que compartilham comigo desse momento, pareceu uma tarefa interminável e enigmática que só se tornou realizável graças a muitas pessoas que participaram, direta ou indiretamente, mesmo sem saber realmente como e para que me envolvi em pesquisa tendo três filhos pequenos. E é a essas pessoas que gostaria de agradecer:

Preliminarmente, gostaria de agradecer a Deus e aos meus Orixás pelo dom da vida e pela oportunidade de exercer uma encarnação plena de conquistas. Aos meus pais pela educação e incentivo. Ao meu pai Manoel (in memoriam) pelas várias vezes em que todo bobo recortou o jornal com meu nome na lista de aprovados. A minha mãe Terezinha, pois sem o seu constante apoio em todos os aspectos e seu amor incondicional, nada disso seria possível, à senhora minha eterna gratidão.

Em especial, ao meu marido Leonardo (Amor de Vida) e a minha extensa prole, David, Melissa e Yuri, por entenderem minha ausência durante o tempo dedicado aos estudos e aceitarem minhas escolhas.

Não poderia me esquecer da minha mãe Eliana de Iansã, pelo sustento em orações e licença dos trabalhos religiosos para dedicação aos estudos.

Às queridíssimas Wânia Balassiano, Maitê Lopes de Almeida e Amanda Morgana Moreira por dividirem comigo minhas angústias, dúvidas e esperanças.

Agradeço imensamente ao Prof.º Dr.º Rodrigo Rosistolato, meu orientador mais do que presente, e à Prof.ª Dr.ª Ana Pires do Prado, minha co-orientadora, por terem me acolhido desde o curso de especialização e por sempre atenderem aos meus apelos em tempo e à hora e, principalmente, por não terem permitido que eu interrompesse o processo e pela confiança de que juntos conseguiríamos.

Aos professores que aceitaram compor a minha banca examinadora. E, por fim, a todos aqueles que, por um lapso, não mencionei, mas que colaboraram para esta pesquisa: abraços fraternos a todos!

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES	1
LISTA DE TABELAS	2
LISTA DE FIGURAS	2
RESUMO	3
ABSTRACT	4
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1 – O DEBATE TEÓRICO SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA.	8
1.1 Três Gerações de Avaliação da Educação Básica	15
1.2 As Políticas de Responsabilização: considerações	16
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	19
2.1 O Contexto da Pesquisa: o Município de Duque de Caxias	19
2.2 O Sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias	20
2.3 O Desenho do Estudo	23
CAPÍTULO 3 – A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM FOCO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA	26
3.1 A estrutura burocrática da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias	26
3.2 Políticas educacionais em Duque de Caxias com foco nas avaliações em larga escala. 27	
3.2.1 Projeto (Con)-seguir, Projeto Conseguir e Projeto Con-seguir:	30
3.2.2 - PME – Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias	46
CAPÍTULO 4 – O PONTO DE VISTA DOS GESTORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DUQUE DE CAXIAS	52
4.1 – Trajetórias na gestão e perfil dos profissionais	52
4.2 Tipos de envolvimento com a execução de políticas educacionais	53
4.3 Visões sobre as avaliações externas em larga escala e expectativas sobre o sistema educacional de Duque de Caxias	54
CAPÍTULO 5 - A AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR	68

5.1 Visões e opiniões sobre as avaliações em larga escala.	68
5.2 O conhecimento técnico dos gestores de escolas sobre as avaliações externas em larga escala.	75
5.3. As percepções sobre mudanças no cotidiano da gestão escolar.....	75
5.3.1 O Projeto Conseguir e a Prova Caxias na visão dos gestores de escolas municipais...	82
CAPÍTULO 6 - O PONTO DE VISTA DOS SINDICALISTAS.....	86
6.1 – Trajetórias no Sindicato e perfil profissional	86
6.2 - Visões e percepções sobre as avaliações externas em larga escala e expectativas sobre o sistema educacional de Duque de Caxias.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABAVE - Associação Brasileira da Avaliação Educacional
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APAEP-DC Associação dos Pais e Amigos da Escola Pública de Duque de Caxias APEPMDC -
Associação de Profissionais da Educação da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
A SME - Secretaria Municipal de Educação
CEPE – Centro Estadual dos Profissionais de Educação
CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola
CONFEDUC – Conferência Municipal de Educação de Duque de Caxias
CME - Conselho Municipal de Educação
EDURURAL – Projeto de Educação Rural
ENADE – Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudantes
FUNDEC – Fundação do Desenvolvimento da Educação e Cultura de Duque de Caxias
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS - Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERIO – Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
IEGRS – Instituto de Educação Governador Roberto Silveira

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
METRO –V - Coordenadoria Regional da Região Metropolitana V
MUB/FEMAMDUC – Movimento Urbano da Baixada/Federação Municipal das
Associações de Moradores de Duque de Caxias;
O SME – Sistema Municipal de Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PME – Plano Municipal de Educação
PNAIC – Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro
SAEB – Sistema Avaliação da Educação Básica
SAERJ - Sistema da Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Primária
SEP – Sindicato Estadual dos Professores
SEPE/Caxias - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro - Núcleo
Duque de Caxias
SEPE/CAXIAS - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação/núcleo Duque de Caxias
SINEPE-DC - Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Duque de Caxias
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
UEDC - União dos Estudantes de Duque de Caxias
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERJ FEBEF – Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense
UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio

LISTA DE TABELAS

A SME - Secretaria Municipal de Educação	7
Tabela 1- Distribuição das escolas por distrito	21
Tabela 2- Resultados e metas do IDEB da 4ª série/5º ano.....	22
Tabela 3- Resultados e metas do IDEB da 8ª série/9º ano.....	22
Tabela 4- Comparação entre o IDEB (Ensino Fundamental I).....	23
Tabela 5- Materiais mapeados sobre o Projeto Conseguir e Prova Caxias	31
Tabela 6- Disposição dos Professores inscritos no Projeto Professor Garantia de.....	35
Sucesso 2011.....	35
Tabela 7- Material didático utilizado no Projeto (Con)seguir, Conseguir e Con-seguir	41
Tabela 8- Modificações no Projeto Conseguir no período 2011-2013.....	43
Tabela 9 - Características da Prova Caxias.....	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Outdoor de Divulgação das Melhores Escolas no IDEB 2009	29
---	----

RESUMO

MARTINS, L. R. Três pontos de vista sobre avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias: governo, escolas e sindicatos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

As avaliações em larga escala são algumas das principais novidades da política educacional posterior ao ano de 1990 no Brasil. Há avaliações nacionais, estaduais e municipais. A partir do momento em que foram implementadas, gestores de todos os níveis dos sistemas educacionais passaram a conviver com essas políticas e, em tese, orientar professores e alunos. O objetivo dessa dissertação é descrever e analisar a recepção das avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro. O município possui um programa de formação para o trabalho com avaliações externas em larga escala e uma avaliação em larga escala municipal. Esta é chamada Prova Caxias. Optamos por privilegiar o ponto de vista dos gestores educacionais, tanto aqueles localizados na gestão central do município quanto os responsáveis pela gestão das escolas. Além deles, também buscamos o ponto de vista dos dirigentes sindicais. Nós os inserimos porque o sindicato local é contrário às avaliações e organiza debates públicos em que essa posição é apresentada e defendida. Para a realização da investigação, utilizamos grupos focais e entrevistas em profundidade. A pesquisa permite indicar que as visões sobre as avaliações externas em larga escala, tanto as favoráveis quanto as contrárias, não são construídas, necessariamente, com base em conhecimento técnico sobre os modelos de avaliação. Também descrevemos certos desencontros entre os níveis de gestão, de forma que a gestão central cobra resultados dos gestores das escolas que, por sua vez, entendem que a gestão central deveria auxiliá-los mais diretamente no que concerne apropriação desses resultados. Na outra linha do debate, está o sindicato local, que se apresenta como radicalmente contrário a qualquer tipo de avaliação externa em larga escala, mesmo tendo alguns dirigentes que são, pessoalmente, favoráveis a elas. Descrever e analisar esse cenário de recepção de políticas de avaliação externa em larga escala é o principal objetivo dessa dissertação.

Palavras-chave: avaliações em larga escala, gestão escolar, política educacional, Duque de Caxias.

ABSTRACT

MARTINS, L. R. Three views on large-scale assessments in Duque de Caxias city: Government, schools and unions. 2015. Dissertation (Master's Degree in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2015.

The large-scale assessments are one of the main innovations of education policy after the 1990s in Brazil. There are national, state and local assessments. From the time they were implemented, managers at all levels of education systems began to live with these policies and, in theory, to guide teachers and students. The objective of this dissertation is to describe and analyze the receipt of large-scale assessments in the municipality of Duque de Caxias, located in the metropolitan region of Rio de Janeiro. The city has a training program for the work with external evaluations and a municipal assessment, called “Prova Caxias”. We chose to focus on the point of view of educational managers, both those located in the central management of the municipality as responsible for the management of schools. Besides them, we also seek the views of union leaders. We inserted them because the local unions are contrary to assessments and organize public debates in which this position is presented and defended. To carry out the research we used focus groups and in-depth interviews. The research indicates that the views of external learning assessments, both the favorable and the unfavorable, are not built necessarily based on technical knowledge of valuation models. We also describe certain disagreements between the management levels, so that the central management charges the school managers who, in turn, believe that the central management should help them more directly. On the other end of the debate are the unions, who present themselves as radically opposed to any kind of external evaluation, even though some leaders who are personally favorable to them. Describe and analyze this scenario of receiving external evaluation policies is the main objective of this dissertation.

Keywords: large-scale assessments, school management, educational policy, Duque de Caxias.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a essa dissertação foi realizada no âmbito do projeto Observatório Educação e Cidade, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Um dos objetivos do Observatório é analisar a recepção das avaliações em larga escala em contextos municipais. O objetivo dessa dissertação é descrever e analisar esse processo no Município de Duque de Caxias, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro. O município foi escolhido porque realiza a prova Brasil, possui um processo de formação de professores para o trabalho com avaliações externas e uma avaliação municipal chamada prova Caxias. Optamos por focalizar a visão dos gestores da Secretaria Municipal de Educação (SME) e dos gestores das escolas. Além deles, também investigamos o ponto de vista do sindicato local, por manifestar-se publicamente contra qualquer tipo de avaliação externa em larga escala.

A consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil provocou mudanças significativas no campo educacional (BONAMINO, 2002; BONAMINO e SOUSA, 2012; COELHO, 2008; CASTRO, 2009), modificando o espaço de reflexões classificado como avaliação educacional. A avaliação educacional passou a ser identificada a partir de duas vertentes: uma interna, avaliação da aprendizagem realizada pelo professor como parte do seu trabalho docente; e outra externa, que é a avaliação do desempenho escolar, de natureza sistêmica, em larga escala e realizada por agente externo à escola.

Em função dos embates políticos envolvidos nesta questão educacional, é importante mapear os argumentos apresentados nesta arena de debates porque revelam as dinâmicas do campo educacional brasileiro. Rosistolato e Viana (2012) afirmam que os discursos são estruturados a partir das posições sociais dos indivíduos. Por isso, cabe analisar as visões dos agentes escolares diretamente envolvidos no processo de recepção das políticas de avaliação em larga escala.

Autores como Bonamino e Sousa (2012), Coelho (2008) e Castro (2009) demonstram que a ausência de consensos nesta arena não impediu a consolidação dos sistemas nacionais de avaliação, como também a criação de novos sistemas de avaliação, municipais e estaduais (CASTRO, 2009; BROOKE; CUNHA, 2011). O objetivo desses estados e municípios seria, a partir da instituição de sistemas locais de avaliação, gerar informações e índices próprios que possam dialogar com aqueles gerados em âmbito nacional e, assim, orientar políticas educacionais (SOUSA e OLIVEIRA, 2010).

Nesta pesquisa, indagamos sobre os processos de recepção das avaliações externas em larga escala e dos índices por elas produzidos. Buscamos as visões de três categorias de sujeitos sociais envolvidos diretamente com a realização de avaliações em larga escala em Duque de Caxias: a) profissionais da gestão central da Secretaria Municipal de Educação (SME) b) gestores de escolas municipais e c) militantes do sindicato dos professores de Duque de Caxias.

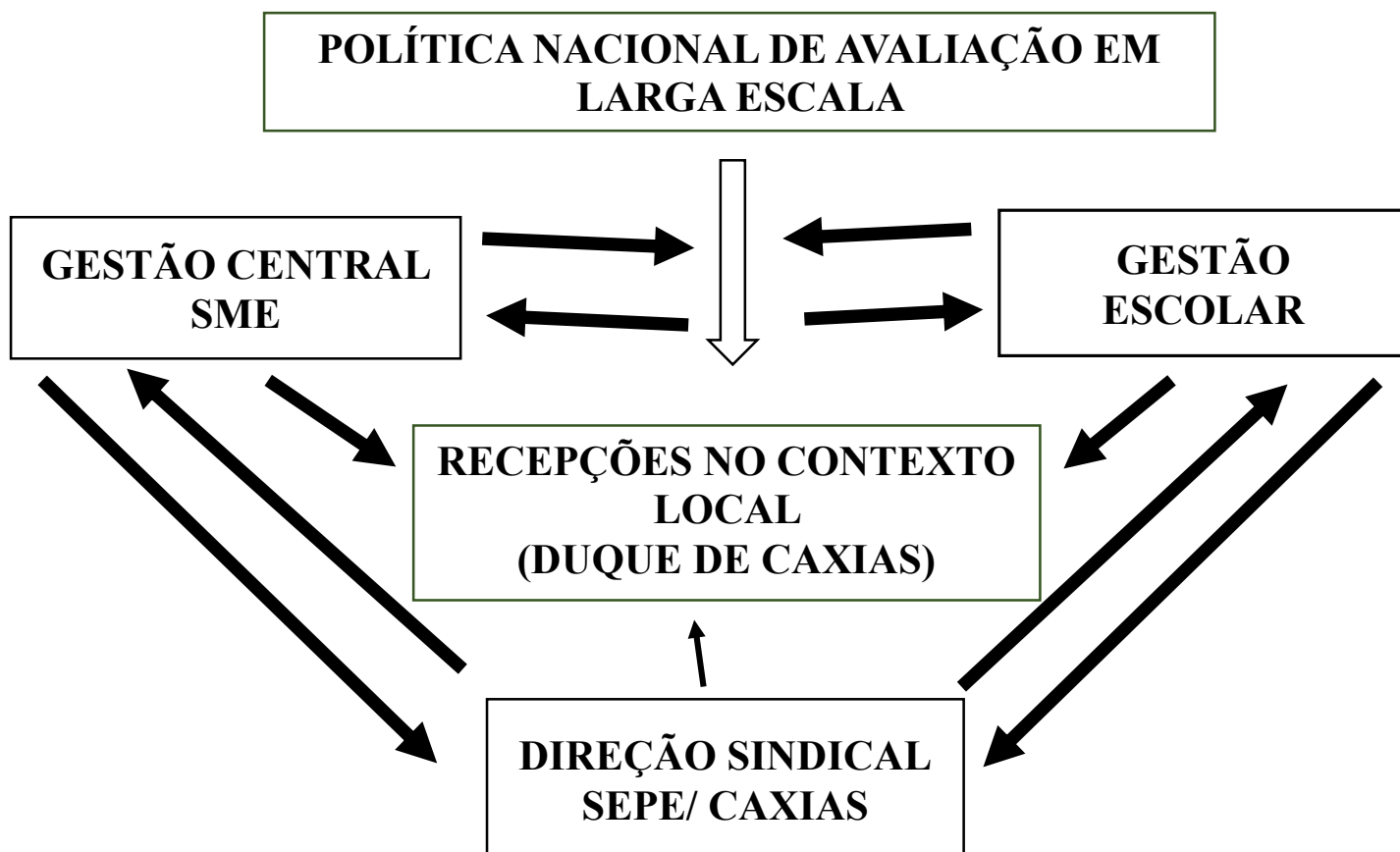
Esta dissertação está organizada em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta o debate teórico sobre as avaliações externas em larga escala, com foco no histórico da consolidação das políticas nacionais de avaliação. O segundo capítulo apresenta o contexto da pesquisa: o município de Duque de Caxias, em que descrevemos o sistema municipal de ensino público e os dados pertinentes ao desenho do estudo. No terceiro capítulo, apresentamos a estrutura da gestão central da rede pública municipal de Duque de Caxias a fim de discutirmos as políticas educacionais cujo eixo central é o conjunto de avaliações externas em larga escala propostas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação.

O quarto capítulo apresenta o ponto de vista dos profissionais responsáveis pela proposição/implementação das políticas educacionais em Duque de Caxias. Através de sete entrevistas, analisamos também as visões desses profissionais. No quinto capítulo, deslocamos o olhar para o cotidiano da gestão escolar. Então, analisamos dados sobre a opinião, o conhecimento técnico e as percepções sobre mudanças no cotidiano da gestão escolar a partir da implementação das políticas de avaliação em larga escala.

No sexto capítulo, apresentamos o contraponto do sindicato local no que concerne à implementação das políticas de avaliação externa em larga escala. Para tanto, descrevemos a estrutura e o funcionamento do único sindicato dos professores com sede no município e as atividades sindicais tendo como ponto central o debate sobre as avaliações em larga escala em Duque de Caxias. Através de sete entrevistas, mapeamos opiniões, conhecimentos técnicos, levando em consideração tanto o posicionamento pessoal quanto o institucional dos entrevistados acerca das avaliações externas em larga escala.

A pesquisa permite indicar que as visões sobre as avaliações em larga escala, tanto as favoráveis quanto as contrárias, não são construídas, necessariamente, com base em conhecimento técnico sobre os modelos de avaliação. Também descrevemos certos desencontros entre os níveis de gestão, de forma que a gestão central cobra dos gestores das escolas que, por sua vez, entendem que a gestão central deveria auxiliá-los mais diretamente. Na outra linha do debate, está o posicionamento sindical, que se apresenta como radicalmente contrário a qualquer tipo de avaliação externa, mesmo tendo alguns dirigentes que são, pessoalmente, favoráveis a

elas. Descrever e analisar esse cenário de recepção de políticas de avaliação externa é o principal objetivo desta dissertação. A seguir, apresentamos o organograma que representa o desenho da pesquisa:



CAPÍTULO 1 – O DEBATE TEÓRICO SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA.

Este capítulo tem o intuito de apresentar de que forma as políticas de avaliações externas em larga escala vem se consolidando no cenário educacional brasileiro. As avaliações externas em larga escala fazem parte das políticas educacionais nacionais dos anos 1990 (BONAMINO, 2002; BONAMINO; SOUSA, 2012; COELHO, 2008; CASTRO, 2009). Organizadas e centralizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), as avaliações em larga escala são apresentadas pelo Governo Federal como instrumentos de diagnóstico do sistema educacional brasileiro, capazes de fornecer indicativos sobre a qualidade do ensino que é oferecido. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação afirma que estas avaliações visam:

“Subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.”¹

Embora a década de 1990 seja considerada o marco inicial da aplicação de avaliações externas em larga escala no Brasil, Bonamino (2002) indica que a proposição do SAEB já estava articulada às demandas educacionais em períodos anteriores à década de 1990. Exemplo disso é o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro - EDURURAL² (1985) e o Sistema de Avaliação da Educação Primária, SAEP³ (1988). A autora identifica que um conjunto de atores sociais, diretamente envolvidos nessa arena de debates, contribuiu para as discussões sobre a construção dos instrumentos nacionais de avaliação externa em larga escala. (BONAMINO, 2002; SOUSA, 2005). Dentre eles, destacamos, por proximidade ao objeto desta pesquisa, de um lado os formuladores de políticas públicas, que enfrentavam os desafios do campo educacional pós-universalização (OLIVEIRA b, 2007), e de outro os que defendiam a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação (SOUSA, 1994).

Analisando o processo histórico de institucionalização do SAEB, Bonamino (2002) aponta que, originalmente, o mesmo pautava-se em um princípio de descentralização operacional e organizativa. A autora indica, inclusive, que, em um primeiro momento, houve participação do

¹ Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/historico>, acessado em 14 de outubro de 2013.

² Programa de Educação Rural, financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. (Pernambuco, Piauí e Ceará) ³ Paraná e Rio Grande do Norte.

segmento Educação³ do Banco Mundial⁴ no arranjo institucional do SAEB, demandada pela “necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste”. (BONAMINO, 2002, pag. 93). Todavia, Bonamino (2002) e Oliveira (2007) afirmam que a intervenção do Banco Mundial não se consolidou como única orientadora das concepções de implementação dos denominados “ciclos de avaliação nacional”⁵, haja vista esta demanda ir “de encontro ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação”. (BONAMINO, 2002, pag. 93). Nessa perspectiva, ainda segundo Bonamino (2002) e Bonamino e Sousa (2007), outros agentes sociais⁶, conforme descreveremos a seguir, também contribuíram na caracterização e na formulação das avaliações nacionais desde os primeiros ciclos do SAEB.

O primeiro ciclo de avaliação, em 1990, como indicam Sousa (2005) e Bonamino (2002), ficou caracterizado pela participação da Fundação Carlos Chagas como responsável técnica e orientadora das principais definições e operações das provas. Esse processo contou também com a participação massiva e ativa de professores e técnicos das secretarias estaduais de educação. Por determinação do Ministério da Educação, a partir de 1992, o processo de consolidação do SAEB, no campo da avaliação nacional, passou a ser de responsabilidade do INEP⁸. Bonamino (2002) indica que a convocatória realizada pelo órgão acima citado, de uma nova categoria de agentes sociais foi algo que caracterizou esse período. Foram convocados professores e pesquisadores das Universidades. Desta feita, confirma-se, por conseguinte, o caráter até então descentralizado do campo da avaliação. Segundo a autora, essa convocação seria uma estratégia do INEP para dotar o nascente campo da avaliação educacional de legitimidade acadêmica com vistas à edição do SAEB - 1993.

Dois anos depois, a edição do SAEB (1995) introduziu uma nova perspectiva na coleta de informações sobre os alunos avaliados. Além de mensurar o desempenho dos alunos nas provas, foram coletadas informações sobre as características dos mesmos e da equipe escolar, através de questionários destinados aos professores, alunos e diretores, denominados questionários

³ BRASIL, MEC, IICA (1988) *Proposta de Avaliação do Programa de Educação Básica para o Nordeste* (VI Acordo MEC/BIRD, Brasília).

⁴ Surgido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. A agenda traçada pelo Banco Mundial, por exemplo, inclui, dentre outras diretrizes, a busca do uso mais racional dos recursos, estipulando que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomenda que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de que se implementem sistemas de avaliação; reforça a ideia da busca da eficiência e maior articulação entre os setores públicos e privados, tendo em vista ampliar a oferta da educação. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>, acessado em 21 de novembro de 2013.

⁵ Na década de 90, cinco ciclos de avaliação nacional compuseram o SAEB: 1990,1993,1995,1997, 1999.

⁶ Universidades, Fundações, Agências de fomento e Secretarias de educação. ⁸.

Disponível em www.inep.com.br, acessado em 25.11.13

contextuais. Além disso, todas as escolas participantes forneceram informações sobre a infraestrutura e equipamentos disponíveis na escola. Desde então, conforme estudo de Bonamino e Franco (1999), foi possível considerar os fatores contextuais das escolas no Sistema de Avaliação da Educação Básica. Os autores ressaltam que, nas edições anteriores a 1995, não existiam itens que pudessem identificar o nível socioeconômico dos alunos. Sendo assim, não era possível identificar se o desempenho desigual dos alunos poderia ser atribuído às características socioeconômicas dos mesmos.

Em 1997, o INEP foi transformado em autarquia e sua estrutura reformulada. O órgão transformou-se em um centro especializado em avaliações e informações educacionais, objetivando, segundo o site⁷ oficial do instituto, “subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional”. À vista disso, é possível afirmar, segundo Bonamino (2002), que o INEP transformou-se concomitantemente com a consolidação das avaliações externas em larga escala.

O principal desdobramento dessa nova organização do INEP, para a configuração do SAEB, foi a introdução de modificações metodológicas que permitiram a comparabilidade dos resultados ao longo do tempo. O exame tornou-se bienal, as provas passaram a ser aplicadas a 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e a 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, Veloso (2011) aponta que, neste mesmo período, houve a inclusão das escolas privadas, aumentando a abrangência do exame e criando um parâmetro de referência para a avaliação das escolas públicas.

Contudo, a particularidade determinante do SAEB é o seu caráter amostral e os seus resultados agregados⁸. Mesmo sendo uma ferramenta importante de avaliação da educação básica, que é parte do sistema nacional de avaliação em larga escala, ele não permite que sejam monitorados o rendimento e o desempenho de cada unidade escolar (VELOSO, 2011). Sousa e Oliveira (2010) indicam que esse direcionamento amostral pode ter contribuído para que alguns municípios apontassem para um movimento de criação de seus próprios sistemas locais de avaliação externa em larga escala, visando atingir todas as escolas e alcançar resultados mais fidedignos com as suas realidades.

Sendo assim, em 2005, com intuito de avançar na coleta de informações sobre a educação nacional, o SAEB passou a ser entendido como um sistema nacional de avaliação e subdividiu-se em dois momentos distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), termo pelo

⁷ Disponível em: www.inep.com.br, acessado em 26/11/13.

⁸ Consultando o site do INEP, atualmente, é possível observar os resultados do SAEB desagregados. Contudo, é necessário conhecimento técnico específico para fazer essa observação.

qual me referirei a partir de agora ao que anteriormente chamava de SAEB, mantendo as características até aqui descritas, e a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) conhecida como Prova Brasil, para avaliar o aprendizado dos alunos de escolas públicas urbanas e rurais de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental em Matemática e Língua Portuguesa. Vale destacar que as escolas rurais passaram também a ser avaliadas a partir da edição da Prova Brasil de 2011, sendo necessário que as turmas das séries avaliadas possuíssem mais de 20 alunos. E que, na edição de 2013, em caráter experimental, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino médio, também respondessem a questões de Ciências naturais⁹.

A diferença fundamental da Prova Brasil em relação à ANEB é o seu caráter censitário, ou seja, todas¹² as escolas urbanas e rurais de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental são avaliadas e os resultados são divulgados publicamente pelo INEP. Assim, a Prova Brasil possibilita observar o resultado de cada escola que participa do exame e compará-lo com os resultados de qualquer outra escola pertencente ao sistema público brasileiro. Esse desdobramento permite diversas consequências no cotidiano das escolas em função dos seus resultados, como por exemplo: a) utilização dos resultados pelos governantes na formulação de políticas públicas que visem à melhoria do rendimento das escolas; b) acompanhamento e pressão por parte da comunidade escolar para que o resultado da escola dos seus filhos melhore qualitativamente; c) monitoramento pela própria escola (gestores, professores e equipe) do seu rendimento em comparação com outras escolas do entorno (KLEIN; FONTANIVE, 1995; LEE, 2004).

Na perspectiva de monitoramento de resultados, em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁰, lançado em conjunto com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e estabelece metas crescentes de desempenho no IDEB para o país, as redes de ensino estaduais, municipais e federais e as escolas públicas até 2021.

Seguiremos, agora, a descrição desse índice e de alguns apontamentos sobre o que vem sendo pensado sobre as suas implicações no campo educacional. O discurso oficial do MEC afirma que o IDEB objetiva exercer a função de “termômetro da qualidade da educação básica em todos os Estados, Municípios e escolas no Brasil”¹¹. Segundo Veloso (2009), o IDEB é um indicador que combina os resultados da Prova Brasil e a taxa de aprovação obtida a partir de dados do Censo

⁹ Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>, acessado em 28/02/2015. ¹² Desde que a escola possua no mínimo 20 alunos matriculados em cada série avaliada. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/nota_explicativa_resultados_saeb_prova_brasil_2011.pdf, acessado em 15/02/2013.

¹⁰ Instituído pelo Decreto nº 094/2007 de 24/04/2007 do Ministério da Educação.

¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf, acessado em 28/02/2014

Escolar. O autor indica que o IDEB, por ser um indicador que se utiliza de uma avaliação externa nacional (e censitária) em larga escala, pode dialogar comparativamente com os índices produzidos pelas avaliações externas locais em larga escala.

Fernandes (2007) explica a relação do índice com o desempenho dos estudantes e com o tempo de permanência na escola. O autor assevera que “o IDEB é crescente com a proficiência média dos estudantes e decrescente com o tempo médio de conclusão” (FERNANDES, 2007, p. 10). Em outras palavras, na perspectiva desse autor, para uma escola obter boa nota no IDEB, é preciso que a média do desempenho dos alunos na Prova Brasil seja igual ou superior à prevista na meta do IDEB. Ademais, da mesma forma, é preciso que os alunos fiquem menos tempo percorrendo os anos de escolaridade básica, pois o número de retenções penaliza diretamente a nota do IDEB. Nesse contexto, Franco, Alves e Bonamino (2007) apresentam um modo analítico de compreensão da medição do referido índice: $\{ \text{IDEB} = (1/T) \cdot \text{Nota} \}$, em que:

T é o número de anos que, em média, os alunos de uma rede de ensino, de um município, de um estado ou do país levam para completar uma série. Quando o fluxo escolar é perfeito, $(1/T)$ assume o valor 1 e o IDEB equivale à Nota; quanto maior a reprovação e o abandono, maior será T e $(1/T)$ assumirá valores menores do que a unidade, penalizando o IDEB. Para o cálculo do IDEB da 4ª série (5º ano); e para o cálculo do IDEB de 8ª série T, com base no fluxo escolar da 5ª série à 8ª série (6º ao 9º ano); Nota é a média da Prova Brasil para a escola, o município, o estado ou o país, transformada de modo a ser expressa por valores entre zero e 10. (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007, p. 991-992).

Além de autores que se dedicam ao entendimento da construção do IDEB, observamos também estudos com foco na compreensão das possíveis implicações do uso de um indicador nacional de qualidade na gestão de políticas públicas educacionais e no cotidiano escolar. (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007; VELOSO, 2007; FERNANDES, 2007). Soares e Xavier (2013), por sua vez, analisam os pressupostos e os processos de construção do IDEB. Segundo os autores, o indicador é particularmente interessante, pois agrega a medida de dois resultados: aprendizagem e rendimento. A aprendizagem é calculada com base no desempenho do estudante nas avaliações padronizadas (Prova Brasil) e o rendimento expresso pelas taxas de aprovação pautadas no Censo Escolar. Leva-se em consideração, igualmente, o tempo que um aluno leva para completar as séries do Ensino Fundamental. Ainda segundo Soares e Xavier (2013), há uma alteração do olhar sobre a avaliação nacional:

“A introdução do IDEB colocou no centro do debate educacional a ideia de que os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos”. (SOARES; XAVIER, 2013, pág.904).

É possível considerar que, se por um lado, essa é uma análise positiva do indicador, por outro, Soares e Xavier (2013), do mesmo modo, sinalizam como contraproducente o risco de exclusão educacional inerente ao uso sistemático do IDEB. Na visão desses autores, essa exclusão se consolida quando o sistema deixa de lado o direito igualitário de todos à educação. Diante do exposto, apresentam duas formas de exclusão: a primeira é o fato de apenas os alunos presentes no dia da prova serem avaliados, permitindo que as escolas, de alguma forma, impeçam seus alunos “mais fracos”¹² de fazerem a prova.¹³ A segunda forma de exclusão, trazida pelos autores, é que a definição do indicador de desempenho como uma média do desempenho dos alunos permite que o excelente resultado de um aluno compense o resultado ruim de outro aluno. Sendo assim, os autores assinalam o risco de a escola concentrar esforços nos alunos que possam dar retorno no resultado esperado, deixando de lado aqueles alunos que necessitariam de um acompanhamento mais próximo do professor.

Oliveira (2007) ainda discute as implicações do indicador nacional de qualidade. Segundo ele, o IDEB representa importante contribuição para o acompanhamento de resultados das escolas; porém aponta algumas de suas restrições: “há limitações resultantes de procedimentos de aplicação (a possibilidade de fraudes é sempre uma preocupação difícil de limitar) e mais complicadas, como a possibilidade de se reduzir a educação a processos de “preparação para os testes” (Ibid., 2007, p. 33, grifo do autor).

Seguindo com os estudos sobre o uso dos resultados, encontramos autores que detiveram-se em analisar as políticas de financiamentos do PDE já que são atrelados aos resultados do IDEB. Nesse contexto, Camargo, Guimarães e Pinto (2008) analisam situações passíveis de incidirem no encaminhamento do IDEB:

Da maneira como o índice está montado, ao invés de investir em medidas de longo prazo que sabidamente melhorariam a qualidade do ensino, os municípios, para não verem minguar o repasse de recursos do governo federal, tendem a adotar medidas cosméticas, ou mesmo a valer-se de fraude. A imprensa noticiou casos de escolas que diziam a determinados alunos, aqueles que tinham as maiores dificuldades, que não precisariam vir à escola no dia da Prova Brasil, por exemplo. (CAMARGO; GUIMARÃES; PINTO, 2008, pág. 832).

¹² Termo utilizado pelos autores.

¹³ Na edição do IDEB 2013, o INEP baixou a seguinte Norma Informativa: “Escolas em que o número de alunos participantes da Prova Brasil 2013 foi inferior a 10 ou não alcançaram 50% dos alunos matriculados na série avaliada, posto que, do ponto de vista metodológico, tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola.” Dessa forma, mesmo que a escola tente burlar o sistema de avaliação impedindo que alguns alunos participem da prova, deve pelo menos respeitar os limites impostos pela Norma do INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb.pdf, acessado em 11/01/2015.

Outros dois problemas foram apontados na pesquisa dos autores acima citados (Ibidem, 2008): a) os indicadores que compõem o IDEB estão dissociados de outros indicadores essenciais na educação, como qualificação dos professores, recursos colocados à disposição dos alunos, entre outros e b) a divulgação pública dos resultados do IDEB pelo INEP provoca significado competitivo (*ranking*) entre municípios e entre escolas, desconsiderando aspectos de perfil socioeconômico dos alunos e o tamanho das escolas, critérios esses adotados em outros países.

Esta última crítica é também compartilhada por Soares e Xavier (2013). Eles ressaltaram que empregar o exame para avaliar a qualidade de ensino de uma instituição resulta em um indicador frágil, "o uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas fará, naturalmente, com que as escolas busquem maximizá-lo e, como isso pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional". (Ibidem, 2013, p. 916)

Ainda no contexto de consolidação das políticas nacionais de avaliações externas em larga escala, o MEC realiza sua mais recente avaliação nacional: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Em julho de 2012, o MEC lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através da Portaria nº867 de 04 de julho de 2012. Realizado entre municípios, distrito federal, estados e governo federal, o objetivo do pacto é alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, segundo o MEC, o Pacto fundamenta sua atuação nos seguintes eixos:

1. Infraestrutura das Instituições;
2. Formação de Professores;
3. Gestão;
4. Organização do Trabalho Pedagógico;
5. Nível de Alfabetização e Letramento:
 - LP - Leitura e Produção Escrita
 - Matemática

Então, no contexto do eixo número 5, que se destina a avaliar a qualidade do aprendizado, no começo de junho de 2013, o Ministério da Educação oficializou a ANA. Sob a responsabilidade do INEP, a avaliação é anual e censitária para crianças que terminam o Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas.

Todo o processo histórico acima descrito tem sido amplamente pensado pelo campo acadêmico. A seguir, apresentamos a trajetória dos sistemas de avaliação educacional no Brasil

seguinto a proposta de Bonamino e Sousa (2012). As mesmas apresentam as avaliações externas em larga escala em três gerações de avaliação nacional da educação básica.

1.1 Três Gerações de Avaliação da Educação Básica

Bonamino e Sousa (2012), ao fracionarem a avaliação nacional da educação básica em três gerações, basearam-se, especialmente, no nível de interferência dos resultados para as escolas. Utilizaram este recurso metodológico como forma de classificação e organização do pensamento. Entretanto, apresentam de forma clara que uma geração não se sobrepõe a outra cronologicamente, assim como o princípio de uma geração não determina o final da anterior.

Sendo assim, na classificação das autoras, a primeira geração de avaliação educacional foi a que inicialmente permitiu acompanhar a qualidade da educação nacional. A aplicação das provas e a divulgação dos resultados a cada dois anos seriam a marca dessa geração. Seu caráter amostral emite resultados agregados, ou seja, para estados, regiões e país apresentando, assim, baixo nível de interferência na vida das escolas.

A segunda geração de avaliação, na configuração pensada por Bonamino e Sousa (2012), toma forma a partir da implementação da Prova Brasil em 2005. A peculiaridade dessa geração de avaliação consiste em seu desenho censitário, na divulgação dos resultados por Unidade Escolar e possíveis consequências no trabalho escolar. Tal diferencial passou a permitir a comparação entre os resultados das escolas e abrir espaço para possíveis interferências governamentais e questionamentos da comunidade escolar acerca dos fatores intra e extraescolar que possam vir a influenciar os resultados obtidos.

Quanto à terceira geração de avaliação, as autoras a descrevem como a de maior consequência e interferência no cotidiano escolar. A característica geral dessa geração reside na responsabilização atribuída aos professores e gestores pelo desempenho dos alunos em avaliações externas em larga escala. Essa responsabilização consiste na formulação de metas para cada escola, e na possibilidade de concessão de sanções ou recompensas financeiras decorrentes dos resultados obtidos pelos alunos nessas avaliações.

Enfim, Bonamino e Sousa (2012) utilizam a ideia de responsabilização para pensar as três gerações de avaliação e o que cada avaliação acarreta sobre as escolas e sobre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Cabe então pensar como estas políticas de avaliações e, principalmente, os seus resultados têm sido recebidos, interpretados, aceitos ou rejeitados por estes sujeitos no cotidiano escolar.

1.2 As Políticas de Responsabilização: considerações

Pensando na recepção dos resultados pelos envolvidos no processo educacional, descreveremos neste item alguns desdobramentos observados nas políticas educacionais e, especialmente, no cotidiano escolar, a partir das avaliações externas em larga escala. Como visto anteriormente no histórico sobre a consolidação das avaliações externas em larga escala, a partir de 2007, o PDE, numa perspectiva de monitoramento da qualidade dos Sistemas Educacionais Brasileiros, determina que os resultados da Prova Brasil passem a integrar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Esse indicador definiu metas a serem alcançadas gradualmente pelas redes públicas de ensino até 2021, criando, como afirma Veloso (2009), um sistema de *accountability* nacional. O mesmo autor define a ideia de *accountability* como um mecanismo de “responsabilização” dos atores envolvidos com o processo educacional pelos resultados obtidos e divulgados, criando, desse modo, incentivo para a melhoria do desempenho escolar.

Brooke (2006) analisa detalhadamente a implantação de Políticas de Responsabilização ou *accountability* no cenário internacional. Segundo o autor, os sistemas de responsabilização têm origem na Reforma Educacional Inglesa, implementada a partir de 1980. Tal reforma consistiu na criação de um “currículo comum nacional e de um sistema de avaliação de desempenho de alunos ao final de cada etapa curricular” (Brooke, 2006, p.379). A inovação ocorreu, do mesmo modo, pela comparação entre escolas cujo eixo central reside no resultado da aprendizagem dos alunos. Entretanto, segundo o autor:

Os exageros dos primeiros “ranqueamentos” das escolas, que não levaram em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia entre os alunos, provocaram reações negativas e perda de entusiasmo pela política de responsabilização por parte da comunidade acadêmica e das autoridades educacionais locais. (BROOKE, 2006, p. 379, grifo do autor)

A filiação à política de responsabilização educacional em território brasileiro também foi investigada por Brooke (2006) em três estados: a) no Ceará, com o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (1991) e o posterior Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio (2001); b) no Rio de Janeiro, com o Programa Nova Escola; c) no Paraná, com o Projeto Boletim da Escola (2001). O autor caracteriza a responsabilização em forte e branda, conforme o grau de consequência gerada pelo uso dos resultados.

Para Brooke (2006), as políticas de responsabilização criadas nos estados do Rio de Janeiro, Paraná e Ceará ratificam expressiva complexidade de se avaliar o desempenho escolar com o objetivo de promover premiações em instituições de ensino, haja vista a dificuldade de se apropriar dos mecanismos utilizados como indicadores da qualidade na educação. Já Sousa

(2003) critica o panorama de iniciativas de avaliação em larga escala empregadas pelo Poder Executivo Federal. A autora relata desdobramentos negativos como: competição entre e nas unidades escolares, inclusive pertencentes ao mesmo sistema educacional, interferência nas conduções da gestão escolar e redução/orientação do currículo trabalhado pelas escolas:

Tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios. (SOUSA, 2003, p. 187-188)

Semelhante crítica é realizada por Araújo (2007) que manifesta a seguir sua descrença em relação à proposta transformadora do PDE com relação às políticas educacionais:

Concluo que o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante oito anos de FHC. (ARAÚJO, 2007, p. 27)

Oliveira (2007), embora critique o PDE, entende que este veicula um elemento que traz inovação às ações na área educacional. De acordo com o autor, há vantagens e desvantagens em provocar mecanismos para monitoramento de resultados dos sistemas de ensino por meio do IDEB: se, por um lado, podem conduzir políticas de financiamento, por outro lado, podem promover iniciativas escusas de diversas ordens. O Governo Federal tem concedido primazia às avaliações externas em larga escala nas políticas educacionais. No Brasil, o Ensino Superior que, segundo a LDBEN vigente, é de responsabilidade federal, já experimenta impactos oriundos de políticas de responsabilização forte, como a redução de vagas e, até mesmo, descredenciamento de cursos e Institutos de Ensino Superior no MEC, baseando-se nos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Consideramos o estudo sobre responsabilização importante para esta pesquisa porque podemos observar mecanismos de responsabilização em alguns municípios brasileiros. É o caso do Rio de Janeiro em que há políticas de bonificação, aplicação de avaliação externa municipal em larga escala, além da construção de um índice municipal de desempenho (Andrade; Koslinski, 2013). Em Duque de Caxias, não existe esse tipo de responsabilização associada à bonificação, mas há a publicação dos melhores resultados, treinamento dos professores e dos alunos para os testes, além da aplicação de uma avaliação externa municipal em larga escala. Entendemos que a publicação dos melhores resultados pode ser classificada como uma responsabilização branda.

Por motivo de recorte metodológico, para esta pesquisa, focalizamos a Prova Brasil e o IDEB pelo desenho destes e às possíveis comparações e implicações com a avaliação externa local identificada em Duque de Caxias. À vista disso, neste capítulo, apresentamos o histórico do processo de consolidação das políticas de avaliação nacional em larga escala. O próximo capítulo será destinado à localização da nossa pesquisa no contexto apresentado.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na realização desta dissertação. Primeiramente, descreveremos o contexto de realização da pesquisa e os motivos para sua escolha. Em seguida, a estrutura organizacional do Sistema Municipal de Educação, e, por fim, as técnicas utilizadas.

2.1 O Contexto da Pesquisa: o Município de Duque de Caxias

O município de Duque de Caxias está localizado na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Criado em 14 de março de 1931, denominado de Distrito de Caxias, e formado pelo território desmembrado do Distrito de Meriti, pertencente ao então Município de Iguazu. Em divisão territorial datada de 1960, o município é constituído atualmente de quatro distritos: Duque de Caxias, Campos Elísios, Imbariê e Xerém.

O município foi escolhido para a realização da pesquisa por fazer parte da região metropolitana do Rio de Janeiro e ter um sistema próprio de avaliação externa: a Prova Caxias. Fazia parte dos objetivos do Observatório Educação e Cidade comparar a cidade do Rio de Janeiro com outro município que também tenha políticas de avaliação. Duque de Caxias tem esse perfil, com uma diferença: enquanto o Rio de Janeiro realiza avaliações e possui uma política de responsabilização, Duque de Caxias realiza avaliações, mas não possui um sistema de responsabilização. De início, faríamos apenas a comparação entre os dois sistemas e seus resultados. Porém, logo no início do trabalho de campo, decidimos aprofundar o olhar sobre Duque de Caxias por conta das pluralidades de interpretações sobre as avaliações externas e das disputas que envolviam os sindicatos, a gestão central e a gestão das escolas.

Os dados do Censo Populacional de 2010¹⁴, elaborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que o município abrange uma área de 467,62 km², com a terceira maior população do estado, de 855.048 habitantes¹⁵. Ainda segundo o IBGE, o município de Duque de Caxias registrou, em 2010, o 15º maior Produto Interno Bruto (PIB) do país¹⁶ e o segundo maior do estado do Rio de Janeiro, em um total de 18,3 bilhões de reais. Em

¹⁴ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?codmun=330170>, acessado em: 24.02.2014.

¹⁵ Divididos em 852.138 na zona urbana e 2.910 na zona rural.

¹⁶ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?codmun=330170>, acessado em 24.02.2014.

2010, a cidade ocupou o segundo lugar no ranking de arrecadação de Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do Estado, perdendo somente para a capital.

2.2 O Sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias

O Sistema Municipal de Ensino foi instituído legalmente pelo decreto municipal 4238/2003¹⁷, disciplinando a educação escolar de Duque de Caxias. Tal instrumento legal define que o Sistema Municipal de Ensino é constituído pelas seguintes instituições: (I) instituições de educação infantil e ensino fundamental, mantidas pelo Poder Público Municipal; (II) pelas instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e/ou conveniadas; (III) pela Secretaria Municipal de Educação, órgão executivo com atribuições de planejamento, coordenação, administração, supervisão e avaliação da rede municipal de ensino; (IV) pelo Conselho Municipal de Educação, órgão consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador, no âmbito da educação pública e privada em Duque de Caxias, tendo suas competências definidas nesta lei e com regimento próprio.

De acordo com o decreto anteriormente citado, o Sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias tem autonomia para atuar desde a educação infantil até o ensino fundamental, devendo para tanto organizar sua rede de escolas, baixar normas para seu funcionamento, supervisão e avaliação da sua própria rede. Além disso, é responsável também por supervisionar e avaliar as escolas de educação infantil da rede privada, localizadas em seu território. O município, em 2014, contava com 461 escolas¹⁸. Desse total, a rede federal participava com duas escolas que ofereciam o ensino médio, a estadual com 88, ofertando o ensino fundamental e médio; a municipal com 209, atendendo à educação infantil e ao ensino fundamental; e o segmento particular com 178 escolas, da educação infantil ao ensino médio.

A Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias é composta, atualmente, por 178 unidades escolares, atendendo ao Ensino Fundamental e a 31 creches. Segundo dados do site¹⁹ oficial da prefeitura de Duque de Caxias, aproximadamente seis mil professores atendem às 209 Unidades Escolares que se encontram distribuídas nos quatro distritos do município, conforme a tabela abaixo:

¹⁷ Decreto municipal nº 4238 de 22 de maio de 2003.

¹⁸ Informações sobre número de escolas foram obtidas no censo educacional de 2013, do INEP. Desse total, 28 são CIEPS, sendo 7 municipais e 28 estaduais. Disponível em: www.inep/resultadosfinaisdocensoescolar2013.

¹⁹ Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index>, acessado em 12.06.2013

Tabela 1- Distribuição das escolas por distrito

Distrito	Denominação	Características	Número de Creches	Número de escolas municipais	Nº de escolas municipais de 2º segmento	Total de unidades escolares
1º	Duque de Caxias	Região central, urbana e populosa	16	69	14	85
2º	Campos Elysios	Região industrial e urbana	07	53	18	60
3º	Imbariê	Região que agrega parte urbana, industrial e rural	04	31	13	35
4º	Xerém	Região predominantemente rural	04	25	7	29
Total			31	178	52	209

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos na Divisão de Estatística da SME/DC

Vale salientar que, das 178 escolas da rede municipal que atendem ao ensino fundamental, apenas 52 escolas oferecem o segundo segmento do Ensino Fundamental. Em 2014²⁰, estas 52 unidades escolares obedeciam a seguinte distribuição geográfica: a) 1º distrito com 14 unidades escolares; b) 2º distrito com 18 unidades escolares; c) 3º distrito responsável por 13 unidades escolares; d) 4º distrito composto por 7 unidades escolares. Sendo assim, é possível afirmar que, ao final do primeiro segmento, os alunos das escolas municipais de Duque de Caxias precisam dirigir-se, em sua maioria, para outras redes de ensino.

Por isso, em termos de avaliação em larga escala, os alunos das escolas municipais de Duque de Caxias vêm participando, em particular, da Prova Brasil e, mais recentemente, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). No que concerne ao IDEB apresentado pelas escolas da rede municipal, pode-se afirmar que, ao compará-lo aos municípios brasileiros, em termos de desempenho nas avaliações externas nacionais, os dados do IDEB²⁴ revelam que Duque de Caxias, em 2011, estava na 3.548ª posição, entre os 5.570 do Brasil, quando avaliados os alunos do 5º ano (4ª série), e na 4.975ª, no caso dos alunos do 9º ano (8ª série). Os dados detalhados do IDEB 2013 ainda não foram totalmente disponibilizados. A fim de maior

²⁰ Informação cedida pela Chefe da Divisão de Estatística da SME/Duque de Caxias em 09.01.2015. ²⁴ Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> acessado em 25.02.2014

compreensão, as tabelas 2 e 3 demonstram os resultados e metas projetadas para o município de Duque de Caxias entre os anos de 2005 e 2013.

Tabela 2- Resultados e metas do IDEB da 4ª série/5º ano

4ª série/5º ano	IDEB Observado	Metas Projetadas
2005	3,3	***
2007	3,7	3,4
2009	3,8	3,7
2011	4,3	4,2
2013	4,4	4,4

Fonte: Município de Duque de Caxias/Portal IDEB (adaptado)

Tabela 3- Resultados e metas do IDEB da 8ª série/9º ano

8ª série/9º ano	IDEB Observado	Metas Projetadas
2005	2,5	*** ²¹
2007	2,7	2,5
2009	2,7	2,7
2011	3,5	3,0
2013	3,3	3,6

Fonte: Município de Duque de Caxias/Portal IDEB (adaptado)

Com base nos dados das tabelas 2 e 3, podemos concluir que o desempenho da rede pública municipal de Duque de Caxias tem avançado, embora timidamente, no aspecto de melhoria do IDEB no primeiro segmento. No segundo segmento, contudo, a situação se agrava, pois, em 2013, o município, além de regredir o próprio índice observado em 2011, não atingiu a meta estipulada para o segmento em questão.

Em 2013, dos sete municípios que compõem a Baixada Fluminense, quatro ultrapassaram as metas estabelecidas para o IDEB. Os outros três municípios da Baixada Fluminense tiveram regressão do IDEB observado, e Duque de Caxias, embora tenha aumentado apenas 0,1 décimo, mesmo assim atingiu a meta estipulada para o IDEB, conforme veremos a seguir:

²¹ *** Metas não observadas.

Tabela 4- Comparação entre o IDEB (Ensino Fundamental I) dos Municípios da Baixada Fluminense

Municípios	2005	2007	2009	2011	2013
Duque de Caxias	3,3	3,7	3,8	4,3	4,4
Mesquita	3,7	3,9	4,1	4,1	4,5
São João de Meriti	3,7	3,6	4,0	4,2	4,5
Nilópolis	3,0	3,9	3,6	4,4	4,3
Belford Roxo	3,5	3,6	3,7	3,8	3,7
Queimados	3,5	3,6	3,7	3,8	4,0
Nova Iguaçu	3,6	3,9	4,0	4,1	3,9

Fonte: Portal IDEB (adaptado)

Embora tenha crescido e atingido a meta estipulada para o primeiro segmento, o IDEB da rede municipal de ensino ainda está longe de alcançar o índice ideal de 6,0. Deste modo, pode-se considerar que, tanto a qualidade do ensino oferecido nas escolas municipais quanto outros fatores que também influenciam na composição do índice de educação nacional, devem fazer parte da agenda da gestão central do Sistema de Ensino Municipal de Duque de Caxias.

2.3 O Desenho do Estudo

O objetivo central deste estudo é mapear e compreender as visões dos profissionais de educação envolvidos com as avaliações externas em larga escala no município de Duque de Caxias. Primeiramente, apresentamos a visão da Gestão Central da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Para tal, foram realizadas sete entrevistas com gestores da SME (Secretários e ex-Secretários de Educação, Subsecretários de Educação, Chefes de Departamentos e Coordenadores) de modo a mapear suas percepções sobre as avaliações externas em larga escala. Eles foram escolhidos devido ao envolvimento dos cargos que ocupavam com o processo de implementação das avaliações municipais em larga escala. Foram convidados a apresentar suas visões sobre as políticas de avaliações realizadas durante sua gestão. Os sete entrevistados alocados na gestão central apresentaram suas participações nas políticas educacionais, considerando inclusive as gestões e os cargos ocupados. É importante indicar que, no planejamento inicial desta pesquisa, a Diretora do Departamento de Acompanhamento e Avaliação da Educação Municipal seria entrevistada. Contudo, em agosto de 2014, quando iniciamos o trabalho de campo, fomos informados, na SME, que o departamento em questão havia sido extinto. A responsabilidade pela avaliação do sistema municipal voltou a ficar a cargo do

Departamento de Educação Básica, e não tivemos maiores esclarecimentos sobre esse acontecimento. Buscando informações sobre os motivos da extinção do departamento, recebemos algumas indicações de que teria sido uma reorganização da estrutura organizacional da Secretaria, sem nenhuma justificativa formal.

Analizamos também os documentos produzidos pela SME no que concerne a: i) implantação de formação para os professores sobre as avaliações externas, ii) a elaboração de material didático específico para ser utilizado com os alunos no formato das avaliações externas e iii) a avaliação municipal em larga escala (Prova Caxias).

Com intuito de compreender o modo como as avaliações externas foram recebidas no trabalho cotidiano de gestão das unidades escolares, foram realizados dois Grupos Focais com gestores de escolas com alto e baixo desempenho em avaliações em larga escala. Os grupos acima citados foram realizados em 2012 pela equipe de pesquisadores do Observatório de Educação e Cidade. A utilização de Grupos Focais se justifica pelo seu potencial de emissão de opiniões e percepções, por meio do debate orientado²². Foram realizados dois grupos focais: um com nove gestores de escolas de alto desempenho e outro com seis gestores de escolas de baixo desempenho. Ao todo, foram 15 gestores lotados em escolas de primeiro segmento, localizadas no primeiro e no segundo distritos de Duque de Caxias. Todos os gestores estavam em efetivo exercício em escolas municipais há pelo menos cinco anos. A justificativa para escolha destes distritos é a alta concentração de Unidades Escolares que atendem alunos de nível socioeconômico equivalente. O roteiro utilizado na aplicação dos dois grupos focais foi o mesmo, ou seja, consistiu em blocos de questões iniciados pelas opiniões dos participantes sobre as avaliações em larga escala, seguindo por conhecimento, experiência, relacionamento entre as avaliações nacionais e municipais em larga escala e o funcionamento da escola, consequências no cotidiano da gestão escolar e opiniões sobre a divulgação pública dos resultados.

O terceiro momento da pesquisa se dedicou a analisar o discurso apresentado pelos Sindicatos. Para tanto, realizamos observações participantes em encontros promovidos pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação/núcleo Duque de Caxias (SEPE/Caxias) sobre o tema das avaliações externas em larga escala e sete entrevistas com representantes tanto da gestão central do Sindicato como com os sindicalistas responsáveis pelos projetos de formação propostos pelo SEPE/Caxias, relacionados às avaliações externas em larga escala.

²² Segundo Morgan (1997), Grupo Focal é uma técnica de pesquisa que consiste na reunião de pequenos grupos de pessoas necessariamente relacionadas ao tema de pesquisa para uma conversa semi-estruturada por um roteiro pré-estabelecido, com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre determinado tema. Entendo a validade desta metodologia no atendimento aos objetivos da pesquisa. Ela permite mapear opiniões, valores e impressões dos agentes escolares sobre as avaliações externas.

Participamos de cinco eventos promovidos pelo SEPE/Caxias: Semana de Educação (2011), Semana de Planejamento (2012) de uma escola municipal de Duque de Caxias, que contou com o apoio e presença de gestores sindicais; Encontro do mês de junho-2013 com os Representantes das escolas e também aberto ao público; e a Aula Inaugural de 2014, realizada pelo SEPE/Caxias em um teatro do município. Essas observações nos permitiram sistematizar algumas visões apresentadas pelo SEPE/Caxias acerca das avaliações externas em larga escala.

Sintetizando, o capítulo apresentou a metodologia utilizada no percurso desta dissertação. Pretendemos, assim, situar o leitor com relação às nossas escolhas metodológicas para a análise do objeto de estudo. Utilizamos grupos focais para mapear o ponto de vista dos gestores das escolas, entrevistas em profundidade para analisar o ponto de vista da gestão central e dos sindicatos e observação participante para mapear as interações entre o sindicato e os professores quando as avaliações em larga escala são apresentadas. Também analisamos documentos e materiais didáticos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação para o debate e formação de professores para o trabalho com as avaliações em larga escala. O próximo capítulo analisará os dados produzidos com base nas entrevistas realizadas e nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, relacionados às avaliações externas em larga escala.

CAPÍTULO 3 – A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM FOCO NAS AVALIAÇÕES

EXTERNAS EM LARGA ESCALA

Este capítulo descreve a organização burocrática da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias. Primeiramente, apresenta a estrutura funcional da SME e, em seguida, analisa as políticas públicas educacionais implementadas pela SME com foco nas avaliações externas em larga escala.

3.1 A estrutura burocrática da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

A Secretaria Municipal de Educação (SME) administra a rede pública municipal de ensino mediante a formulação, implementação e gestão de políticas públicas educacionais e diretrizes gerais. O Portal da Secretaria de Educação²³ informa que o trabalho da SME/Duque de Caxias visa à “otimização e à garantia de padrões de qualidade do modelo educacional municipal e o consequente aumento dos índices de escolaridade” da população de Duque de Caxias.

O Secretário (a) de Educação²⁴ é o responsável geral pela pasta e é indicado (a) diretamente pelo prefeito. A divisão hierárquica da SME pode mudar por opção da gestão central. Em 2012²⁵, hierarquicamente, abaixo do Secretário de Educação, seguiam as Subsecretarias de Planejamento Pedagógico, de Infraestrutura e de Gestão de Pessoal. Respectivamente, ligadas a cada Subsecretaria, estavam os Departamentos de Educação Básica, de Planejamento e Projetos Educacionais e de Planejamento e Controle.

Cada Departamento era responsável por uma série de Coordenadorias, Divisões e Equipes técnicas: Coordenadoria de Administração (Equipe de Estatística), Coordenadoria de Ensino Fundamental, Coordenadoria de Assistência ao Educando, Coordenadoria de Tecnologia e Coordenadoria de Infraestrutura e Recursos Educacionais, Divisão de Infância e Juventude, Divisão de leitura, Divisão de Educação Especial, Divisão de Supervisão e Orientação Escolar, Divisão de Transporte escolar e Divisão de abastecimento e suprimento.

Com a mudança política do Governo municipal (2012-2013), ocorreram mudanças na estrutura hierárquica da SME. Em fevereiro de 2013, a gestão de secretaria municipal da época decidiu pela criação de mais um departamento para a pasta da Educação. Tratava-se do

²³ Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.59>, acessado em 07.12.2013.

²⁴ Para detalhes das atribuições do cargo de Secretários, ver Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias.

²⁵ Vide organograma em anexo A.

Departamento de Acompanhamento e Avaliação da Educação Básica²⁶. Na gestão política anterior, o acompanhamento da qualidade da rede municipal era uma das atribuições da Subsecretaria de Planejamento Pedagógico, através do Departamento de Educação Básica²⁷.

Quando o Departamento de Acompanhamento e Avaliação da Educação Básica foi criado, a chefia do recém-criado setor ficou a cargo de uma professora da rede municipal, que também trabalhava na rede estadual e que já havia assumido o cargo de subsecretária de educação em outra gestão. A equipe contava também com um assistente administrativo e duas professoras que foram realocadas de outros setores. Nas entrevistas realizadas para esta dissertação, fomos informados que a SME possui autonomia para criar ou extinguir setores da gestão central²⁸.

O curioso é que, conforme percebemos ao montar os organogramas de cada gestão, quando os Secretários assumem, eles tendem a mudar o organograma, mas manter as pessoas que assumiam os cargos. Em alguns casos, os funcionários saem de um setor para outro (exemplo: em 2013, assistentes administrativos da Subsecretaria de Infraestrutura foram alocados no Departamento de Avaliação e Acompanhamento da Educação Básica; em 2009, professores que trabalhavam na Divisão de Nutrição escolar foram alocados na Divisão de Transporte escolar). Em outros, permanecem no mesmo setor, com as mesmas funções, mas o nome do setor muda completamente (Subsecretaria de Planejamento Pedagógico foi extinta em 2013 e substituída pela Subsecretaria de Ensino e Subsecretaria de Planejamento Escolar)²⁹.

Assim como encontramos mudanças na organização burocrática da SME, encontramos também mudanças nas propostas de políticas educacionais municipais. A seguir, descreveremos as políticas educacionais propostas e implementadas pela SME/Duque de Caxias com foco em avaliações externas em larga escala em nível municipal.

3.2 Políticas educacionais em Duque de Caxias com foco nas avaliações em larga escala.

No final de 2009, o resultado da rede municipal de Duque de Caxias no IDEB foi discutido na imprensa local³⁰. O baixo rendimento do município foi divulgado e questionado principalmente quanto ao emprego dos insumos financeiros municipais e verbas federais em educação, infraestrutura e na formação de professores. Seguem abaixo dois exemplos de

²⁶ Decreto nº 12.023 PMDC de 25 de abril de 2013.

²⁷ Informação obtida nas entrevistas aos gestores centrais em agosto de 2013.

²⁸ Organograma em anexo B.

²⁹ Informações obtidas nas entrevistas concedidas para esta pesquisa.

³⁰ Em 2011 e 2013, não encontramos reportagens com críticas aos resultados do IDEB municipal.

reportagens veiculadas na época, que consistem em críticas ao resultado apresentado pelas escolas municipais no IDEB 2009³¹:

“Uma das cinco cidades com melhor salário de professores no estado, Duque de Caxias também é um dos municípios que mais arrecadam e tem o segundo Produto Interno Bruto (PIB) fluminense. Apesar disso, a educação não ganhou nota azul no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). [...] Os números relativos ao município como um todo não foram muito animadores.” (Duque de Caxias, On line, DDC online, 18/08/10)

“Os dados divulgados pelo Ministério da Educação sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam um verdadeiro caos nas escolas municipais. E não é de agora. Em 2005, por exemplo, entre 88 municípios do estado avaliados, a nota dos anos iniciais da educação (até a 4ª série) colocou o município em 76º lugar. Em 2007, o município ficou na 73ª posição entre os 91 avaliados. O fosso se ampliou em 2009: Duque de Caxias ficou quase em último lugar no IDEB de 2009.” (Caxias Digital, 24/05/10)^{32,33}

Em resposta às matérias divulgadas em 2010, o então Prefeito saiu em defesa de sua administração ao afirmar que os resultados apresentados em 2009 refletiam o descaso de seu antecessor. Tal discurso foi sustentado no decorrer de todo o seu mandato. Ainda em 2009, em entrevista a um jornal local, o mesmo afirmou:

“Recebemos uma herança educacional difícilíssima, com os prédios caindo aos pedaços”. Deixamos a cidade entre as 10 primeiras colocadas e a recebemos entre as 10 piores no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Ou seja: está em 82º lugar. ”

³⁷

Observando as ações que se seguiram, entendemos que a divulgação pública dos resultados do IDEB e as consequentes críticas e opiniões da sociedade provocaram mudanças nas políticas educacionais de Duque de Caxias. A seguir, descreveremos algumas ações da Secretaria Municipal de Educação com objetivo de melhorar os índices apresentados.

A figura 1 apresenta um dos outdoors colocados em lugares estratégicos da cidade, tais como: praças, pontos de ônibus e estações de trens. Eles traziam fotos de crianças uniformizadas e os nomes das escolas que tiveram melhores resultados no IDEB 2009. Podemos observar que o texto afirma que, em 2011, o município estaria entre os dez melhores do Estado. Essa afirmação é apresentada como um desafio de todos.

³¹ Disponível em: <http://www.ddconline.com.br/blog/duque-de-caxias-2%2c2%ba-maior-pib-do-estado-leva> <http://www.ddconline.com.br/blog/duque-de-caxias--maior-pib-do-estado-leva-bomba-no-ideb>, acessado em 18 agosto 2012.

³² Disponível em: <http://www.caxiasdigital.com.br/blog/duque-de-caxias-maior-arrecadador-de-icms-tem-omenor-idh/>, acessado em 18 de agosto de 2012.

³³ Disponível em: <http://odia.ig.com.br/porta/rio/pronto-para-brigar-zito-critica-falta-de-uniao-de-prefeitos-da-baixada-1.426215>, acessado em 19/12/2014.

Figura 1- Outdoor de Divulgação das Melhores Escolas no IDEB 2009



Fonte: Arquivo pessoal

Pode-se constatar que o outdoor parabeniza um grupo de escolas em função dos resultados alcançados no IDEB. Ao mesmo tempo, afirma que, em 2011, Duque de Caxias estaria entre as 10 melhores cidades do Estado no IDEB. É interessante observar que a Secretaria Municipal não assume a total responsabilidade pela proposta descrita no cartaz porque o próprio cartaz afirma que o compromisso é de todos. Se levarmos em consideração os debates sobre responsabilização, a publicação desse cartaz seria, de acordo com os estudos de Brooke (2006), uma responsabilização branda através da parabenização pública dos melhores resultados e a proposição pública de um compromisso, também chamado de “desafio”, que deveria ser vencido por todos. Uma vez que o sistema público educacional reúne aspectos trazidos pelos alunos, professores, gestores escolares e gestores centrais da SME, e que todos de alguma maneira percebem as políticas educacionais implementadas, é possível afirmar que a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala gera também posicionamentos pessoais e coletivos sobre essa implementação.

No final de 2010 e início de 2011, a Secretaria Municipal de Educação - em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ- FEBEF) - criou um projeto de formação de professores e estagiários para o trabalho com as turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Os objetivos, em síntese, eram preparar professores para que eles pudessem orientar os estudantes para a prova Brasil e treinar os alunos através da Prova Caxias, a avaliação municipal que também estava em fase de criação. O projeto original passou por várias modificações, inclusive no nome.

Inicialmente denominado “Projeto (Con)seguir”, foi, posteriormente, rebatizado como “Projeto Con-seguir” e, na última edição, em 2013, passou a ser chamado de “Projeto Conseguir”. Entender a lógica e as mudanças pelas quais esse projeto passou nos permite perceber algumas discontinuidades presentes na visão da Secretaria Municipal de Educação com relação às avaliações em larga escala. Apresentaremos, inicialmente, a primeira configuração do projeto. Na sequência, descreveremos as mudanças pelas quais ele passou quando se transformou em “Projeto Conseguir”. Ao final, argumentaremos que a terceira versão, que usa o mesmo nome, mas com hífen e sem parênteses, “Projeto Con-seguir”, pode ser lida como uma versão reduzida da mistura das edições anteriores.

3.2.1 Projeto (Con)-seguir, Projeto Conseguir e Projeto Con-seguir:

Em 2011, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e o IDEB do município, a SME de Duque de Caxias criou o “Projeto (Con)seguir”. O projeto tem várias ações³⁴ interligadas. Em resumo, é possível afirmar que envolviam: a) preparo dos alunos e professores através da atuação de estagiários de diversas licenciaturas nas turmas que realizariam a Prova Brasil; b) treinamento dos alunos que realizariam a prova, através da utilização de recursos como o cartão-resposta; c) formação para os professores das turmas que realizariam as provas, como o projeto Professor Garantia de Sucesso; d) confecção e uso de material didático específico: os Cadernos Pedagógicos; e) implementação de uma avaliação externa em larga escala em nível municipal, a Prova Caxias. Seguiremos com a descrição detalhada do projeto³⁹ em suas duas fases.

Durante o trabalho de campo, buscamos em todas as fontes disponíveis – internet, Secretaria Municipal de Educação, diário oficial – documentos oficiais (portarias, leis, decretos, entre outros) sobre a proposição e implementação do projeto Conseguir e da Prova Caxias. Não encontramos nenhum documento oficial sobre a implementação do Projeto Conseguir, nem mesmo da Prova Caxias. Quando solicitamos esses documentos aos nossos entrevistados da gestão central, eles também disseram que não tinham como nos fornecê-los porque nunca os tinham visto. Ao mesmo tempo, todos conheciam e tinham participado da implementação desse projeto. Ao final, conseguimos mapear um conjunto de textos, materiais didáticos, livros, entre outros, que foram usados na implementação do projeto. Esse material será utilizado para reconstruirmos a trajetória do Projeto Conseguir. Sabemos que essa reconstrução terá algumas limitações, mas, com ela, será possível acompanhar a proposta inicial e as mudanças sofridas pelo

³⁴ As informações deste capítulo foram concedidas nas entrevistas realizadas durante esta pesquisa e nos textos iniciais do “Manual do Monitor”: livro de orientações aos monitores do Projeto Conseguir. ³⁹ Idem 29.

projeto durante sua execução. A tabela abaixo apresenta todo o material mapeado sobre o projeto conseguir.

Tabela 5- Materiais mapeados sobre o Projeto Conseguir³⁵ e Prova Caxias

Tipo de Material	Objetivo	Ano de Divulgação
Folder do Projeto Professor Garantia de Sucesso (Vertente do Projeto Conseguir destinada ao oferecimento de formação)	Convidar professores e gestores para participarem do projeto que seria realizado em agosto do ano em questão.	2011
Ofício Circular GS/SPP/SME nº169/11	Dar ciência às unidades escolares sobre o Projeto Professor Garantia de Sucesso.	2011
Material didático Módulo I,II e III Volume I e II	Preparar alunos e professores para a Prova Brasil e Prova Caxias.	2010, 2011, 2012, 2013.
Pauta de reunião de diretores de escolas municipais de Duque de Caxias	Informar a agenda de atendimento aos professores das turmas avaliadas pela Prova Caxias em 2012.	2012
Convite informativo sobre a edição do Projeto Conseguir	Convidar, para formação, os professores do 5º ano e do 9º ano de Língua Portuguesa e Matemática e também aos monitores do Projeto Mais Educação sobre atividades que ajudam a desenvolver as habilidades (descritores) da Prova Brasil, além de orientações para utilização dos módulos e Provas Caxias anteriores.	2012
Ofício nº: 221/13-SPP/SME	Encaminhar às Unidades Escolares o cronograma da formação do Projeto Conseguir.	2013
Prova Caxias: O feedback.	Oferecer a gestores e professores das turmas que realizaram a Prova Caxias a tabulação numérica e gráfica do desempenho dos alunos.	2011, 2012.

Fonte Elaboração própria

Esses materiais foram coletados nas visitas à SME, escolas, nas formações do projeto, em entrevistas com os gestores da SME e nas reuniões de diretores de escolas municipais.

O Projeto (Con)-seguir foi implementado pela SME em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ- FEBEF, em agosto de 2010. No primeiro momento, o Projeto consistia na formação de estagiários de diversas

³⁵ Em todas as suas fases: (Con) seguir; Conseguir e Con-seguir

licenciaturas para atuarem nas turmas que realizariam a Prova Brasil no ano seguinte. Eram os chamados monitores do Projeto Conseguir.

Fazia parte do desenho do projeto também a produção e distribuição de materiais didáticos específicos, elaborados com base nos seus objetivos e que deveriam ser utilizados por professores, monitores e estudantes. Os chamados Cadernos Pedagógicos consistiam em coletâneas de questões elaboradas com base nos descritores da Prova Brasil. A finalidade era servir de instrumento para os alunos e de modelo para os professores criarem questões semelhantes às contidas no material. Dentre os entrevistados da gestão central da SME, um deles classificou o processo como treinamento. Outros, falaram em preparo dos alunos, um contato que serviria para os alunos não se assustarem com o formato das avaliações em larga escala.

A primeira edição do material didático foi disponibilizada em 2010 e denominada de Módulo I. O material tem questões comentadas, estruturadas no formato múltipla escolha, nas quais são apontadas as habilidades a serem mensuradas em Matemática e Língua Portuguesa. Ainda constam, no material, sugestões de atividades com foco em leitura e escrita; textos de fundamento teórico para leitura complementar e a referência bibliográfica utilizada na elaboração das questões. Estas orientações estão destinadas aos monitores da seguinte maneira:

Monitor,

As 56 questões que constam destas *Orientações Pedagógicas* apresentam o seguinte formato:

- Texto
- Enunciado
- Quatro alternativas, sendo uma delas o gabarito e as outras três distratores (respostas erradas)
- Tópico e descritor da Matriz de Referência da Prova Brasil. (Conteúdo de Língua Portuguesa relativo à competência leitora e habilidade em relação à leitura) a ser mensurados.
- Comentário sobre os distratores do enunciado
- Sugestão de possíveis intervenções
- Em algumas, a biografia do autor do texto.

(CON)SEGUIR, 2010)

Em 2011, ano de aplicação da Prova Brasil, a configuração do projeto foi modificada e, além do trabalho dos estagiários, os professores regentes das turmas que realizariam a Prova Brasil foram convidados a participarem de formações. Nesse momento, essa vertente do Projeto (Con)seguir foi denominada de Professor Garantia de Sucesso.

Ainda em 2011, com o mesmo objetivo acima descrito, a SME decidiu implementar a primeira edição de avaliação externa em larga escala em nível municipal, a Prova Caxias. Sendo assim, o Projeto (Con)seguir ficou estruturalmente subdividido em: Projeto Professor Garantia

de Sucesso e Prova Caxias. Descrevemos, a seguir, as principais características de cada vertente em 2011.

a) Professor Garantia de Sucesso

Conforme o discurso público da Secretária de Educação, Professora Roberta Barreto³⁶, no lançamento oficial do Projeto Professor Garantia de Sucesso³⁷, ele tinha o objetivo explícito de melhorar as notas das escolas municipais nas avaliações externas em larga escala, mais precisamente na Prova Brasil.

“Neles [encontros do Projeto] serão trabalhadas as matrizes e descritores (aquele que descreve detalhadamente) do IDEB junto aos docentes da Rede. O objetivo é desenvolver dinâmicas e práticas que possam ser vivenciadas em sala de aula e que contribuam para uma maior assimilação destes conteúdos por parte dos alunos e, conseqüentemente, num melhor rendimento na Prova Brasil”. (Duque de Caxias Online/DDC Online, 2011)

O Projeto Professor Garantia de Sucesso aconteceu em 2011, idealizado e implementado na terceira gestão da professora Roberta Barreto³⁸. Consistia em oferecer aos professores do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental aulas de formação sobre a Prova Brasil, sua matriz de referência e os descritores disponíveis no site do INEP. Além disso, as aulas propunham que os professores aprendessem a formular questões nos moldes da Prova Brasil, a aplicação de simulados para prova e treinamento para os alunos aprenderem a utilizar o cartão-resposta.

A proposta de apresentação do projeto, evidenciada na fala da secretária acima descrita, era oferecer aos professores da rede municipal conhecimento técnico que possibilitasse desenvolver dinâmicas e práticas que fossem vivenciadas em sala de aula, a fim de contribuir para uma maior assimilação dos conteúdos da Prova Brasil, por parte dos alunos. Nesse sentido, contribuiria também para um melhor rendimento nas avaliações externas em larga escala.

Em 2011, a divulgação do Projeto Professor Garantia de Sucesso ocorreu por intermédio do Ofício Circular GS/SPP/SME nº169/11³⁹, encaminhado às escolas para dar ciência aos professores do oferecimento desta formação. No corpo do ofício, lia-se que o público-alvo era o conjunto de professores de 5º e 9º anos de escolaridade. Não havia menção sobre a

³⁶ Secretária Municipal de Educação de Duque de Caxias nos períodos de 1997-2004 e 2011 a 2012.

³⁷ Disponível em: <http://www.dnnews.com.br/blog/formacao-continuada-de-professores-em-duque-de-caxias>. Acessado em 10 de dezembro de 2014)

³⁸ Informação obtida em entrevista com a gestora no dia 19 de agosto de 2014.

³⁹ O ofício saiu com a numeração do Gabinete da Secretária (GS) junto com a assinatura da Subsecretária de Planejamento Pedagógico (SPP).

obrigatoriedade da participação destes professores nem informações sobre a possibilidade de outros profissionais participarem. O ofício informava também que a formação aconteceria semanalmente entre os meses de agosto e novembro de 2011, em 13 encontros realizados às terças-feiras à noite e aos sábados pela manhã.⁴⁰ Nesta época, a frequência às aulas deste curso garantia aos professores uma gratificação no valor de duzentos reais nos seus proventos mensais.

“O curso será oferecido em vários horários, com o propósito de garantir a participação dos docentes na formação, sem comprometer o desenvolvimento de suas atividades nas unidades escolares. O professor regente poderá optar pela realização do curso fora de seu horário de trabalho, tendo garantida uma bonificação por estas horas excedentes.”
(Ofício Circular GS/SPP/SME nº169/11)

A aula inaugural do Projeto Professor Garantia de Sucesso aconteceu em uma das salas de cinema de um Shopping da cidade. Contou com palestras das professoras convidadas Sandra Bozza - da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), cuja comunicação centrou-se na temática letramento - e Ana Ruth Sterapravo, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que trabalhou os conteúdos voltados para área de Matemática⁴¹. Também fizeram-se presentes ao evento, mas sem nenhuma fala, a assessora Especial da SME, professora Ângela Lomeu; as Subsecretárias de Planejamento Pedagógico, professora Myriam Medeiros; e de Administração e Gestão de Pessoal, professora Sonia Pegoral; a professora Edite Viana, presidente da Fundação para o Desenvolvimento educacional tecnológico e cultural de Duque de Caxias (FUNDEC); e a professora Rachel Barreto, vice presidente da FUNDEC e de representantes da Superintendência da Juventude. O encontro também foi divulgado na imprensa local, no jornal Diário Democrático⁴², em versão impressa e digital.

Ainda participaram conjuntamente desta formação: a) monitores do projeto Conseguir, que eram alunos de cursos de Pedagogia, Letras e Matemática da (UERJ-FEBEF) e da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO); b) Normalistas do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), que haviam sido encaminhados pela SME para as escolas, visando trabalharem e/ou estagiarem nas turmas com material didático do Projeto (Con)seguir.

Os Monitores atuaram em 2010 e 2011 nas turmas do quinto ano de escolaridade. Em entrevista com a equipe gestora do projeto, fomos informados que, idealmente, o projeto deveria contar com dois monitores em cada turma de 5º ano, contudo essa distribuição nem sempre obedecia ao plano ideal, pois o número de monitores era inferior à demanda de turmas de 5º ano⁴³.

⁴⁰ Ofício Circular GS/SPP/SME nº169/11

⁴¹ Os anexos C e D desta dissertação referem-se ao folder recebido na Aula Inaugural.

⁴² Disponível em <http://www.dcnnews.com.br/blog/formacao-continuada-de-professores-em-duque-de-caxias>. Acessado em 10 de dezembro de 2014.

⁴³ Informação verbal, concedida em entrevista à Diretora do Departamento responsável pelo recrutamento dos monitores.

Eles utilizaram o material didático específico do Projeto (Con)seguir, os chamados “Cadernos Pedagógicos” que serão descritos, de maneira pormenorizada, na próxima seção. Entre agosto de 2010 e maio de 2011, os monitores foram remunerados com uma bolsa-auxílio em parceria com o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). O setor responsável pelo encaminhamento desses monitores para as escolas era o Departamento de Educação Básica⁴⁴.

Em 2011, a formação do Projeto Professor Garantia de Sucesso teve início e terminou conforme previsto em seu calendário. Cabe ressaltar que muitas das informações aqui apresentadas foram obtidas com base em documentos presentes em meu arquivo pessoal, uma vez que participei, na qualidade de ouvinte, da formação oferecida. Quando iniciei a pesquisa para o mestrado, busquei dados referentes ao curso junto à Secretaria Municipal de Educação. A Diretoria de Educação Básica da SME nos forneceu os dados referentes ao número de inscritos. A tabela 4 apresenta o quantitativo de professores inscritos no curso oferecido pela SME. Não temos informações se todos os inscritos concluíram ou não a carga horária total da formação.

Tabela 6- Disposição dos Professores inscritos no Projeto Professor Garantia de Sucesso 2011

	Ano	Horário	Total
Turma 1 (Língua Portuguesa)	5º ano	Terça Noite	59
Turma 2 (Língua Portuguesa)	9º ano	Terça Noite	9
Turma 3 (Língua Portuguesa)	9º ano	Sábado manhã	15
Turma 4 (Matemática)	9º ano	Sábado manhã	25
Turma 5 (Língua Portuguesa)	5º ano	Sábado manhã	33
Turma 6 (Matemática)	5º ano	Sábado manhã	32
Turma 7 (Língua Portuguesa)	5º ano	Sábado manhã	32
Turma 8 (Matemática)	5º ano	Sábado manhã	32
Total geral			237

Fonte: Diretoria de Educação Básica - SME

O material didático utilizado em 2011 foi denominado de Módulo II e apresentou significativas mudanças em suas características, quais sejam: a) na apresentação do material deixou de constar as “Orientações ao monitor”; b) foi suprimida qualquer menção aos monitores; c) as questões não são comentadas, d) inexistência de sugestão de intervenção, seja no que tange às questões ou a qualquer seção do material.

⁴⁴ Informação concedida em entrevista à secretária de educação do período.

É válido salientar que os módulos I e II foram elaborados para serem ministrados pelos monitores do Projeto Conseguir nas turmas a que eram destinadas. Eles entrariam nas turmas, especificamente, para trabalharem com esse material. Tal informação consta no Manual do Monitor, parte introdutória, que acompanhou o módulo I dos Cadernos Pedagógicos.

No módulo I, consta, em suas páginas iniciais, as explicações para a utilização do material, denominadas de “Orientações pedagógicas para o monitor”. Conforme descrito no documento, o objetivo da equipe elaboradora do material didático consiste em preparar os alunos da rede municipal que fariam a Prova Brasil, explícito no seguinte trecho:

“Nesse material, pretendemos focalizar habilidades e competências relativas à proficiência leitora de nossos alunos, de acordo com os Tópicos e Descritores da Prova Brasil, e com base nas concepções de língua e texto que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.” (CONSEGUIR, 2011)

Prosseguindo nosso panorama histórico, consta que, em 2012, a SME fez novo ofício/convite às escolas para participarem do Projeto Conseguir. Contudo, nesta edição, a SME propôs modificações no desenho do Projeto apresentado, mas não as justificou.

Os monitores foram dispensados devido às dificuldades enfrentadas para o pagamento do auxílio financeiro. Tal informação foi repetida por todos os entrevistados que trabalharam na SME nesse período. E foram concedidas durante as entrevistas realizadas para esse trabalho. As análises completas das entrevistas seguem no capítulo 5.

O novo modelo do projeto Professor Garantia de Sucesso tinha as seguintes características: a) o público alvo seria o conjunto de professores do quarto ano, além dos docentes que ministravam Língua Portuguesa e Matemática no oitavo ano do Ensino Fundamental. b) os encontros eram quinzenais, aos sábados, durante os meses de maio, junho, agosto e setembro. c) elaboração de uma coletânea de Cadernos Pedagógicos com atividades de letramento e escrita, baseados nos descritores da Prova Brasil, para cada ano-do ciclo de alfabetização⁴⁵. Porém, neste ano, o sindicato dos professores organizou uma greve de quinze dias consecutivos⁴⁶. No retorno dos professores grevistas⁴⁷, o SEPE/Caxias e a SME acertaram repor as aulas nos sábados do segundo semestre. Isto inviabilizou a frequência dos professores no curso de formação que fora

⁴⁵ O Coordenador de projetos da SME informou⁵¹ que cada unidade escolar da Rede recebeu, em formato de CD-ROM, um exemplar dessa coletânea, que deveria ser compartilhado entre os professores.

⁴⁶ De 05 de maio de 2012 a 25 de maio de 2012.

⁴⁷ Segundo o SEPE-Caxias, cerca de 90% do total dos professores da rede. Informação disponível na página oficial do SEPE-Caxias, no site de relacionamento Facebook. <https://www.facebook.com/pages/SepeCaxias/161300497262784>, acessado em 12 de dezembro de 2013.

proposto pelo projeto Professor Garantia de Sucesso da SME. Diante o exposto, ocorreram, portanto, oito encontros.

Em meados de 2012, sem qualquer explicação oficial, o Projeto Professor Garantia de Sucesso foi interrompido e sua nomenclatura extinta. O material didático⁴⁸ que, neste período, denominava-se módulo III, destinava-se aos alunos de 4º e 8º anos. No módulo III, os elaboradores explicaram que as duas edições anteriores já haviam cumprido o papel de atender a todos os descritores previstos na Prova Brasil. Sendo assim, o módulo destinar-se-ia a fixar o aprendizado através de exercícios. Ele manteve o formato de questões sem orientação, comentários ou sugestões, mas contou com a breve apresentação na seção de Língua Portuguesa transcrita a seguir:

Caros professores, monitores e alunos, a equipe do Projeto Conseguir, que idealizou todos os módulos, concluiu que os principais descritores apresentados na matriz de referência do Saeb já foram trabalhados nos outros dois módulos anteriores a este. Por isso, dividiremos os capítulos desse módulo como pré-simulados que farão um apanhado de todos os assuntos trabalhados nos módulos anteriores. Sugerimos aos professores e/ou monitores que cada simulado seja aplicado num período de tempo pré-determinado e corrigido logo após. Aproveitamos o espaço para agradecer a todos o empenho e dedicação concedidos ao projeto até o exato momento. (Conseguir, Módulo III)

Os exemplares do módulo III foram encaminhados pela SME, no segundo semestre de 2012, às escolas para que os professores regentes das turmas de 4º e 8º anos, mesmo os que não haviam participado do Projeto Professor Garantia de Sucesso. Vale ressaltar que este período coincidiu com o pleito eleitoral de 2012.

b) Prova Caxias

A segunda vertente do Projeto Conseguir, ocorrida nos anos 2011 e 2012, caracterizou-se pela elaboração e implementação de um sistema municipal de avaliação em larga escala: a Prova Caxias. Descreveremos, a seguir, a estrutura, a elaboração e a logística da Prova Caxias 2011. Aplicada em outubro de 2011, nas turmas de 5º e 9º ano de escolaridade, a Prova Caxias caracterizou-se como o primeiro movimento da SME/ Duque de Caxias na construção de um instrumento local de avaliação externa em larga escala. Os profissionais que trabalhavam na sede

⁴⁸ Observe tabela 7, descritiva do material didático do Projeto Conseguir.

da SME se envolveram na aplicação das provas de modo que todas as unidades escolares pudessem receber um aplicador externo, tal como acontece com a Prova Brasil⁴⁹.

No discurso de apresentação dos objetivos da Prova Caxias, representantes da gestão central da SME, em 2011, afirmaram que fazia parte do planejamento de implantação da Prova Caxias a utilização dos resultados do desempenho dos alunos pelas escolas, sem que houvesse, contudo, divulgação pública desses resultados.

É interessante perceber que, apesar da Secretaria Municipal de Educação acreditar que as avaliações em larga escala são um instrumento eficaz para mensurar a aprendizagem dos alunos da rede municipal, ao ponto de decidir ter a sua própria avaliação externa local, a gestão central da SME, conforme veremos na análise das entrevistas, não concorda plenamente com o modelo de avaliação externa adotado pelo governo federal, uma vez que, apesar de utilizar o mesmo formato, os mesmos descritores e a mesma matriz de referência da Prova Brasil, o município de Duque de Caxias optou por não divulgar publicamente o resultado das escolas na Prova Caxias.

Segundo Sousa e Oliveira (2010), a proposta da Prova Brasil entende que, quando o resultado de escolas geograficamente próximas e que atendem ao mesmo público são por demais divergentes, é possível verificar se uma delas está trabalhando de forma diferenciada e por isso seus alunos se saíram melhor ou, ao contrário, se a escola está deixando de cumprir o mínimo necessário para que os alunos tenham boa performance em uma avaliação igualitária. A análise da devolutiva dos resultados da Prova Caxias segue no próximo item. O retorno dos dados dos resultados do desempenho das escolas foi chamado de “devolutiva da Prova Caxias”⁵⁰ e/ou “feedback da Prova Caxias”.

Em 2011, a equipe do Projeto Conseguir foi responsável pela tabulação dos resultados de todas as turmas das escolas que participaram da Prova Caxias. Cerca de um mês depois da aplicação da primeira edição da Prova Caxias, as diretoras das escolas municipais foram convocadas para uma reunião em que a Subsecretária de Planejamento Pedagógico da época falou da importância da avaliação em larga escala e entregou a cada diretor um envelope lacrado com os resultados de cada escola.

A devolutiva/feedback da Prova Caxias era composta por três páginas⁵¹: a primeira continha uma tabela contendo a identificação da escola, quantidade de alunos da turma, quantidade de alunos presentes e faltosos, continham também vinte linhas que correspondiam às questões do caderno de prova e sete colunas que discriminavam os seguintes quesitos:

⁴⁹ Informação obtida através de entrevista com representantes da gestão central da SME em julho de 2014.

⁵⁰ Vide anexos F e G.

⁵¹ Segue exemplar no anexo I.

1. Questão: Determina de 1 a 20 as questões da prova;
2. Número de acertos: do total de alunos, quantos acertaram cada questão.
3. Porcentagem de acertos: a partir do número de acertos, foi dada a porcentagem de alunos que acertaram cada questão.
4. Porcentagem de erros: a partir do número de erros, foi dada a porcentagem de alunos que erraram cada questão.
5. Análise:

A partir da observação da porcentagem de erros e acertos de cada questão foram estabelecidos os seguintes parâmetros de avaliação:

Abaixo de 50%: INSUFICIENTE, escrito na cor vermelha;

Entre 51 e 79%: RAZOÁVEL, escrito na cor verde; E

acima de 80%: BOM, escrito na cor azul.

6. Sugestão:

A coluna seguinte era a corresponde à sugestão da SME. Se a turma estivesse com o conceito BOM, ficava subentendido que a turma já teria alcançado a habilidade correspondente ao descritor analisado naquela questão;

Se a turma tivesse o conceito RAZOÁVEL, a sugestão da SME é de que a escola precisaria reforçar, naquela turma avaliada, o aprendizado do descritor correspondente à questão;

E se a turma tivesse o conceito INSUFICIENTE, a SME entendeu que a turma precisaria de muito reforço no aprendizado do descritor corresponde àquela questão.

7. Descritor: a última coluna da tabela de devolutiva demonstrava exatamente qual o descritor da matriz de referência da Prova Brasil estava sendo trabalhado em cada questão da Prova Caxias.

A segunda e a terceira páginas que compunham a devolutiva da Prova Caxias eram idênticas. Elas continham dois gráficos em forma de barras tridimensionais que representavam a quantidade de acertos e erros das turmas avaliadas. Uma página apresentava o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e, a outra, em Matemática.

É igualmente importante lembrar que, em 2012, aconteceu a segunda edição da Prova Caxias. Tal qual a primeira edição, a Prova Caxias 2012 foi aplicada também em outubro, mas nas turmas de 4º e 8º ano. No anexo L, consta um exemplar da Prova Caxias 2012. Em ambas foram, ao todo, 20 questões de Língua Portuguesa e Matemática, descritas a seguir:

Questão 1: Interpretação de um texto jornalístico;

Questão 2: Interpretação de uma receita culinária;

Questão 3: Interpretação de uma história em quadrinhos;

- Questão 4: Interpretação de uma tirinha de jornal;
- Questão 5: Interpretação de um diálogo;
- Questão 6: Reconhecimento da figura geométrica triângulo;
- Questão 7: Conhecimento sobre os dias da semana;
- Questão 8: Escrita numérica por extenso;
- Questão 9: Conhecimento do sistema monetário;
- Questão 10: Princípio multiplicativo;
- Questão 11: Idem à questão 6;
- Questão 12: Idem à questão 7;
- Questão 13: Conhecimento da forma geométrica círculo;
- Questão 14: Idem à questão 9;
- Questão 15: Idem à questão 10;
- Questão 16: Interpretação de tabela de jogos de futebol;
- Questão 17: Noção de subtração;
- Questão 18: Noção de subtração;
- Questão 19: Noções de soma;
- Questão 20: Idem à questão 10.

Percebe-se que algumas questões foram repetidas: (11, 12, 14, 15 e 20). Na primeira edição da Prova Caxias, foi aplicada a mesma prova para todos os alunos pertencentes ao público alvo. Na segunda edição, as escolas foram perguntadas sobre o quantitativo de alunos com alguma deficiência para que fossem enviadas provas diferentes. Contudo, o único diferencial da prova enviada para esses alunos era o tamanho maior da fonte utilizada. Após a aplicação da Prova Caxias 2012, a orientação da gestão do Projeto era que os aplicadores retornassem para a SME apenas com os cartões resposta⁵², deixando na escola as provas feitas pelos alunos. A ideia era que, a partir da semana seguinte, os professores das turmas pudessem utilizá-las em suas aulas com os alunos e ter uma noção de como os alunos se saíram nessa avaliação.

Em 2012, a SME utilizou o mesmo modelo de devolutiva/feedback de resultados. A diferença é que, além dos diretores receberem o resultado das suas escolas, os professores das turmas que foram avaliadas puderam pegar os resultados das suas turmas. O atendimento aos professores aconteceu na SME pela equipe do Projeto Conseguir e da Subsecretaria de Planejamento Pedagógico, individualmente e obedecendo a um calendário pré-estabelecido. Isto

⁵² Vide anexo J.

justifica-se pelo fato da equipe do projeto querer explicar a cada professor como tinha sido o desempenho da sua turma na Prova Caxias. Trata-se, portanto, na classificação de Bonamino e Sousa (2007), da implantação de uma política pertencente à segunda geração de avaliação educacional, ou seja, uma responsabilização branda, ou de baixa consequência, baseada em uma avaliação em larga escala, retorno de resultados para as escolas, mas sem atrelamento de bônus ou sanções às unidades escolares (BROOKE, 2006).

Com a mudança no governo municipal (2012-2013), a nova gestão da SME decidiu retomar o projeto de formação de professores, criando uma nova edição do Projeto Conseguir. A edição de 2013 dispensou a denominação do governo anterior (Professor Garantia de Sucesso) e manteve o nome “Projeto Conseguir”, retirando o hífen/parênteses para diferenciá-lo do projeto do governo anterior⁵³. Além do abandono do hífen, houve mudanças no público alvo.

Segundo o ofício⁵⁴ enviado às escolas com informações sobre o Projeto Conseguir 2013, o público alvo eram os professores do 5º e 9º anos, os gestores escolares, orientadores pedagógicos e os Monitores do Programa Federal Mais Educação⁵⁵. Em 2013, também houve produção de material didático, denominados de Volume I e II.

Tabela 7- Material didático utilizado no Projeto (Con)seguir, Conseguir e Con-seguir

Material didático	Ano de edição	Público alvo
Módulo I	2010	Para os alunos do 4º e 8º anos de escolaridade
Módulo II	2011	Para os alunos do 5º e 9º anos de escolaridade
Módulo III	2012	Para os alunos do 4º e 8º anos de escolaridade
Volume 1 ⁵⁶	2013	Para os alunos do 5º e 9º anos de escolaridade
Volume 2 ⁵⁷	2013	Para alunos do 5º e 9º anos de escolaridade

Fonte Elaboração própria

⁵³ Ver estudo sobre políticas de zig-zag em Cunha (1994)

⁵⁴ Ofício nº Ofício Circular nº 221/13-SPP/SME

⁵⁵ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16689&Itemid=1113. Acessado em 14.01.15.

⁵⁶ O Volume 1, publicado em 2013, reeditou e agrupou os Módulos I e II de 2010 e 2011

⁵⁷ O Volume II, publicado em 2013, reeditou o Módulo III de 2012 e acrescentou o conteúdo do Módulo IV, que não havia sido impresso na gestão anterior.

O Volume I afirma, na sua folha de apresentação, tratar-se de uma reedição das questões dos módulos I e II. Vale salientar que questões, comentários, sugestões e orientações constantes no módulo I original foram suprimidas.

O Volume II é a reedição do Módulo III, somada a apontamentos da equipe idealizadora do Projeto Conseguir. Em entrevista ao Coordenador do Projeto, este afirmou que, nessa fase do Projeto Conseguir, a equipe sentiu-se contemplada em seu desejo de montar um material voltado para o que poderia ou não constar nas edições da Prova Brasil, mas também um material que atendesse às demandas que a equipe julgava importante para um bom aprendizado dos alunos.

“O volume dois foi aquilo que a gente enxergou como o que é mais importante: aquilo que a prova Brasil não enxerga. Que tipo de habilidade a prova Brasil não contempla e que a gente acha importante um aluno de Caxias trabalhar em sala de aula? Então o módulo quatro foi pensado nisso.” (Coordenador de Projeto, entrevista realizada em agosto de 2014)

Com esse novo viés, a apresentação do material perdeu o foco de apenas preparar os alunos para a Prova Brasil para, segundo a folha de apresentação do Volume II: “primar pelo objetivo de garantir um aprendizado de qualidade”.

Em 2013, quatro encontros aconteceram no primeiro semestre, no mês de junho (dias 20, 21, 27 e 28), e quatro no segundo semestre, nos meses de setembro e outubro (dias 30/09, 1/10, 8/10 e 9/10). Os professores foram informados da edição da formação do Projeto Conseguir 2013 através do Ofício Circular nº 221/13-SPP/SME e pelo anúncio no Portal da SME⁵⁸, em que os interessados poderiam fazer sua inscrição.

O documento oficial acima descrito, que pode ser observado na íntegra no anexo deste trabalho, afirma que objetivo do projeto da SME é:

“Oferecer formação aos professores do 5º ano e do 9º ano de Língua Portuguesa e Matemática e também aos monitores do Projeto Mais Educação sobre atividades que ajudam a desenvolver as habilidades (descritores) da Prova Brasil, além de orientações para utilização dos módulos e Provas Caxias anteriores.” (Ofício Circular nº 221/13-SPP/SME).

Os oito encontros foram realizados em uma escola particular da cidade. Havia disponibilidade de horário matutino e vespertino (9h às 12h ou 13h30m às 16h30m). O documento informava que os professores deveriam comparecer no seu contra turno, ou seja, no horário em que não estivesse em turma para garantir o dia letivo dos seus alunos. A frequência

⁵⁸ Disponível em: www.smeduquedecaxias.gov.br, acessado em 10 de dezembro de 2014, segue anexo E.

não foi obrigatória e os Monitores de Língua Portuguesa e Matemática do Programa Mais Educação também puderam participar. Não houve menção de gratificação⁵⁹ aos professores participantes. Em entrevista ao coordenador do projeto, este não me forneceu informações sobre a participação dos professores nessa edição. Segundo o mesmo, essa listagem extraviou-se entre as mudanças de gestores centrais da SME.⁶⁶

Em 2013, não houve aplicação da Prova Caxias. Em março de 2014, a Diretora do Departamento de Acompanhamento e Avaliação da Educação Municipal informou que o ano seria dedicado à estruturação do recém-criado setor; embora pudesse afirmar que a SME manteria o Projeto Conseguir. No novo formato, ele consistiria em oferecer uma formação aos professores dos quintos e nonos anos, o que se concretizou como descrito na tabela 8.

Em 2014, não foram encontrados registros de atividades concernentes ao Projeto Conseguir ou à Prova Caxias. Em entrevista com o gestor central da SME, em agosto de 2014, ele afirmou:

“A ideia nossa é construir algum mecanismo... a gente ainda não debateu se retorna com os projetos ou com a prova Caxias, ou não, mas construir um sistema de identificação dessas debilidades nos anos iniciais e no final de cada ciclo, essa é uma ideia. Esse processo ainda está em estudos”.
(Entrevista realizada em 13/08/14)

O gestor disse ainda que 2014 seria um ano dedicado à reestruturação da Secretaria. Devido à diversidade de informações acerca da proposição, bem como da implementação do projeto Conseguir, descreveremos, por meio da tabela 8, as modificações observadas neste Projeto.

Tabela 8- Modificações no Projeto Conseguir no período 2011-2013

Ano	Nome	Características	Ações	Público alvo	Materiais produzidos
2010	Projeto (Con)seguir	Formação para estagiários trabalharem com o material produzido	Formação dos chamados de Monitores	Turmas de 4º e 9º anos	Cadernos Pedagógicos Módulo I
2011	Projeto (Con)seguir	Implementação do projeto Professor Garantia de Sucesso entre os meses de agosto e novembro.	Formação continuada e aplicação da Prova Caxias nas turmas do 5º e 9º ano.	Professores de 5º e 9ºanos e Monitores do Projeto	Cadernos Pedagógicos Módulo II

⁵⁹ Para saber mais sobre políticas de bonificação, ver Brooke (2006). ⁶⁶ Prática descrita também nos estudos de Cunha (1994).

2012	Projeto Conseguir	Projeto Professor Garantia de Sucesso entre os meses de maio/junho e agosto/setembro.	Formação continuada e Prova Caxias	Professores de 4º e 8º anos e Monitores do Projeto Mais Educação	Cadernos Pedagógicos Módulo III
2013	Projeto Conseguir	Oito encontros: Entre os meses de junho e setembro e outubro.	Formação continuada e planejamento da Prova Caxias. (Não realizada)	Professores do 5º e 9º anos, e Monitores do Projeto Mais Educação.	Cadernos Pedagógicos Volume I e II

Fonte: Ofícios da SME D.C, Apresentação dos Cadernos pedagógicos e entrevistas realizadas nesse estudo.

À vista disso, pode-se observar que o Projeto Conseguir passou por vários momentos que ocasionaram mudanças, inclusive, na escrita da sua denominação. Entretanto, a partir deste ponto, trataremos o projeto em questão como Projeto Conseguir. Também a título de melhor compreensão dos dados descritos, a tabela 9 ilustra as semelhanças e diferenças entre as duas edições da Prova Caxias.

Tabela 9 - Características da Prova Caxias

Ano	Público alvo	Formatação	Devolutiva/feedback
2011	Alunos do 5º e 9º anos de escolaridade	20 questões: 10 de Língua Portuguesa e 10 de Matemática	Envelope lacrado entregue, em mãos, às diretoras de escolas municipais.
2012	Alunos do 4º e 8º anos de escolaridade	20 questões: 10 de Língua Portuguesa e de matemática	Envelope lacrado entregue, em mãos, às diretoras de escolas municipais com o resultado da escola como um todo. Encontro entre os professores regentes das turmas avaliadas e os profissionais da gestão do Projeto Conseguir.

Fonte: Elaboração própria

Percebemos que, por um lado, o modelo de avaliação em larga escala - proposto pelo município de Duque de Caxias - aproxima-se da avaliação nacional em larga escala, a Prova Brasil, tabulando os dados e transformando as respostas dos alunos em dados mensuráveis e comparáveis. Por outro lado, afasta-se, por exemplo, do modelo de divulgação do IDEB, que é publicado na página oficial do INEP. Em Caxias, a SME teve a iniciativa de entregar esse resultado nas mãos dos gestores e professores das turmas. Dessa forma, garantiu a esses profissionais o acesso às informações com relação ao desempenho de seus alunos. Consideramos necessário pensar em que medida o acesso concedido aos profissionais da educação pode ser

entendido como um tipo de efeito das avaliações externas em larga escala. E como esses profissionais percebem esses efeitos em suas práticas.

Em síntese, esta seção pretendeu traçar um panorama histórico das ações propostas pelas políticas educacionais implementadas pela SME, com vistas às avaliações em larga escala, mais precisamente o Projeto Conseguir. Analisamos as ações com objetivo de oferecer formação aos profissionais da educação sobre os conteúdos da Prova Brasil; a elaboração de material didático específico; e a implementação de uma avaliação municipal em larga escala. Não há relatos de documentos que, oficialmente, implementem a Prova Caxias como uma política educacional permanente, reforçando as considerações de Cunha (1994), sobre as políticas de zig-zag. Assim, não há como determinar se haverá, ou não, novas edições da Prova Caxias ou de outro instrumento avaliativo em larga escala em nível municipal. Outrossim, através de lei específica, o município implementou o Plano Municipal de Educação (PME). Esse sim, com caráter de política pública educacional permanente. A seguir, analisaremos o PME com foco no que concerne ao instrumento avaliativo instituído pelo plano.

3.2.2 - PME – Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias

Em 06 de maio de 2014, o prefeito em exercício da cidade de Duque de Caxias, Alexandre Aguiar Cardoso, enviou uma mensagem à Casa Legislativa do município, onde solicitava apreciação dos membros constituintes acerca do projeto de Lei nº 05/GP/2014, cuja ementa aprovava a instituição do Plano Municipal Decenal de Educação (PME). O texto de apresentação do Projeto de Lei traz a seguinte afirmação:

“A Secretaria Municipal de Educação (SME) realizou um trabalho de extrema e profunda pesquisa, acerca das atualizações e adequações do texto em relação ao PNE - Plano Nacional de Educação, apresentadas e posteriormente apreciadas pelo CME - Conselho Municipal de Educação.” (PME,2014, pag..15)

Em primeiro de julho de 2014, a Câmara Municipal de Duque de Caxias aprovou a Lei nº 2640/14, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, sancionada pelo referido prefeito e em vigor a partir da mesma data.

A Comissão Organizadora Inicial do Projeto do PME no período de 2010/2011 era composta pelos seguintes representantes:

- ✓ Associação dos Pais e Amigos da Escola Pública de Duque de Caxias - APAEP-DC;
- ✓ Conselho Municipal de Educação - CME;
- ✓ Coordenadoria Regional da Região Metropolitana V – METRO V;
- ✓ Federação Municipal das Associações de Moradores de Duque de Caxias - MUB;

- ✓ Secretaria Municipal de Educação – SME (Gestão 2010/2011 e 2012/2013);
- ✓ Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro - Núcleo Duque de Caxias - SEPE-DC;
- ✓ Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Duque de Caxias – SINEPE-DC;
- ✓ União dos Estudantes de Duque de Caxias – UEDC;
- ✓ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FEBEF;

O PME é apresentado como um documento construído coletivamente e que reflete os anseios da cidade pelo direito à educação. Nesse sentido, afirma que: “a sociedade duquecaxiense se mobilizou para registrar, em um Plano de Estado da área educacional, as ações a serem implementadas tanto no mandato legislativo e executivo atual como nos próximos”.

O texto do plano afirma que houve uma intensa participação da sociedade civil organizada e do governo de Duque de Caxias na elaboração de propostas com vistas à participação da cidade nas Conferências Municipal, Intermunicipal, Estadual e Nacional de Educação que traziam como objetivo a construção do Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, destaca a Primeira Conferência de Educação de Duque de Caxias – I CONFEDUC - em setembro de 2009, como início do percurso de discussões que proporcionariam um diagnóstico sobre a educação na cidade e o estabelecimento de metas e diretrizes para os próximos dez anos. O documento afirma que, para a construção do texto, foram realizados, em síntese, os seguintes movimentos:

a- Reuniões da Comissão de Elaboração do Plano, composta por membros do governo estadual, municipal e da sociedade civil organizada.

b- Elaboração de um questionário respondido pelas escolas e outras entidades da sociedade duquecaxiense.

c- Incorporação de textos afins.

O objetivo do PME fica explícito em sua introdução. Nessa, observa-se que o mesmo consiste em “atender às questões que garantam a educação como direito público e de qualidade, de acordo com os interesses da maioria da população”. Afirma tratar-se de um Plano de Estado e não somente de um Plano de Governo, pois aprovado pelo legislativo e transformado em Lei, garantiria o poder de ultrapassar diferentes gestões e a continuidade das políticas públicas educacionais municipais. Seria, nesse caso, uma tentativa de superar o zig-zag de políticas educacionais descrito por Cunha (1994). Analisamos este documento buscando indícios sobre avaliação do sistema público municipal a partir de avaliações externas em larga escala.

A questão principal, apontada pelos seus elaboradores, corresponde ao planejamento e participação conjunta entre governo e sociedade civil. Esta participação implica não somente na visão mais próxima de um todo, como também indica o firmamento de um “compromisso e responsabilidade não só do governo, mas também da sociedade com aquilo que foi planejado”.

O documento encontra-se subdividido em 17 seções numeradas. Depois da introdução do objetivo, estas seções desenvolvem e tratam os seguintes apontamentos:

1. Introdução
2. A elaboração do PME e as concepções de sociedade, educação e formação humana;
3. Diagnóstico do Município;
4. Caracterização física
5. Abastecimento de água;
6. Aspectos populacionais;
7. Saúde;
8. Aspectos socioeconômicos;
9. Aspectos culturais;
10. Conselhos e Movimentos Sociais;
11. Aspectos educacionais;
12. Educação infantil;
13. Breve sistematização do levantamento de dados para a elaboração do Plano;
14. Eixos norteadores;
15. Metas e estratégias orçamentárias;
16. Gestão democrática;
17. Bibliografia.

Todas as seções do PME – Duque de Caxias possuem subitens que demonstram suas fundamentações teóricas. Como o objetivo desta dissertação é verificar as visões sobre as avaliações externas em larga escala, destacamos que, na elaboração e desenvolvimento do PME, houve discussões acerca da construção de um instrumento de avaliação da qualidade do sistema educacional público municipal. No PME, há dois momentos específicos que refletem esse debate:

Na página 74, na seção 14, dos Eixos Norteadores, letra “a”, “papel do Município na garantia do direito à educação de qualidade para todos”, o documento cita trechos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse ainda indica que o PME tem, nessa perspectiva, grandes desafios a serem considerados. Entre eles, o da diminuição das desigualdades sociais, étnicas, regionais, de gênero, da violência, de acesso e permanência. Assim, ressalta os objetivos que deverão permear as

propostas inclusas no documento. Dentre os oito objetivos que compõe o documento, destacamos por pertinência a letra “e”, ou seja, o quinto objetivo. Este determina especificamente que o município deverá:

“**Abrir debate**⁶⁰ acerca dos instrumentos de avaliação diagnóstica interna e externa, sem vínculo salarial, em todos os segmentos, com a participação dos envolvidos no processo educacional através de uma dinâmica democrática, legítima e transparente que parta das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar aos resultados socialmente significativos.” (PME, 2014, pág. 51)

Outro momento verifica-se na seção 16, Gestão Democrática, no item 16.2, Democratização do acesso e permanência, subitem 16.2.2, Ensino Fundamental. Essas são diretrizes para o ensino fundamental da rede municipal. O texto destaca como desafios a serem ultrapassados pela educação municipal três diretrizes com vistas à universalização da educação municipal: o acesso, a permanência e o sucesso na educação escolar.

A institucionalização dessas diretrizes corrobora a ideia de que o sistema municipal de ensino de Duque de Caxias entende como necessário, para obtenção de uma educação de qualidade, o acompanhamento dos índices educacionais do município, quer seja número de matrículas, taxa de aprovação e retenção e da qualidade do ensino oferecido. Nessa perspectiva, o PME, mais uma vez, indica a necessidade da implantação de uma avaliação sistêmica.

“Cabe também refletir coletivamente (Secretaria Municipal de Educação, CRRMV, Coordenadoria Regional da Região Metropolitana V, profissionais de educação e comunidade escolar) na construção de um instrumento avaliativo de todo o processo pedagógico e institucional, podendo dimensionar as necessidades e qualidade do Ensino Fundamental oferecido pelos sistemas de ensino. **Ressaltando, entretanto, que os resultados dessas avaliações não podem ser usados como meios para premiação ou punição das Unidades Escolares, tampouco como critério de remuneração para os profissionais de educação**” (PME, 2014, p.58)

É possível considerar que os debates e discussões promovidos quando da elaboração do PME- Duque de Caxias tenham apontado para a necessidade de avaliar o sistema público de ensino municipal. Entretanto, é possível dizer também que houve, entre os participantes, um pensamento convergente que determinava que as avaliações externas em larga escala não poderiam servir de instrumento para a institucionalização de políticas de responsabilização brandas ou fortes⁶¹ das escolas, dos professores e dos gestores. Essa informação nos foi confirmada pelos entrevistados que participaram da nossa pesquisa, tanto gestores quanto sindicalistas. Durante as entrevistas, perguntei, primeiramente, se eles haviam participado dos

⁶⁰ Os grifos são nossos.

⁶¹ De acordo com a classificação de Brooke (2007).

debates e, em seguida, o que eles achavam da proposta de avaliação do sistema municipal descrita no PME.

“Na elaboração do PME, a gente fez barba, cabelo e bigode... O PME fala em avaliação, com relação à avaliação externa é claro que assim, você tem o plano nacional, que você não tem como fugir não, a gente até fugiu, mas o governo vai trabalhar dentro dessa perspectiva de avaliação externa, porque já anunciou. Lá na disputa da elaboração, a gente conseguiu avançar, entendeu, tentou tirar qualquer resquício da meritocracia dentro do plano municipal, isso a gente conseguiu fazer, mas o que vai acontecer...” (Sindicalista 3)

“Consta no PME recém-aprovado, a aplicação de uma avaliação, desde que isso não esteja vinculado a nenhum aumento do salário. Primeiro, eu acho que você deve ter avaliação, eu não sou contra a avaliação, mas eu acho que você precisa ver essa formatação dessa avaliação, o projeto de meritocracia, eu não gosto da ideia porque eu acho que ele não resolve nenhum problema, o que ele faz é construir barreiras.” (Secretário 3)

Porém, o documento não informa como se daria a construção de um instrumento de avaliação do sistema municipal como um todo, seu desenho, sua formatação, suas peculiaridades e possíveis desdobramentos. Trata-se apenas do que não se pode fazer, mais precisamente. De acordo com o documento, não se pode responsabilizar os profissionais da educação a partir dos resultados apresentados.

Sendo assim, analisando o PME, é possível afirmar que, desde 2009, houve debates sobre a formulação das políticas públicas municipais e discussão sobre as avaliações externas em larga escala. Gestores, professores e sociedade civil tiveram a oportunidade de participar desse debate. No entanto, a execução/implementação de avaliações em larga escala ocorreu independente do debate. Ao mesmo tempo em que se discutia, a Prova Caxias era implementada no sistema municipal de ensino. Não encontramos nenhum trabalho acadêmico sobre o processo de elaboração e implementação do PME de Duque de Caxias.

É curioso observar o próprio texto do PME, porque ele indica que é necessário “abrir o debate”, mas não cita, em nenhum momento, qualquer edição do Projeto Conseguir e/ou da Prova Caxias. Considerando todos os grupos de interesse que participaram da construção do plano, é possível dizer que alguns deles – principalmente sindicatos, SME, CME e UERJ – estiveram diretamente envolvidos com a formulação e/ou implementação do projeto Conseguir e da Prova Caxias. Portanto, não é possível saber por que motivos essas iniciativas não foram citadas e/ou consideradas.

Este capítulo pretendeu analisar as ações e políticas educacionais propostas pela SME de Duque de Caxias no que concerne às avaliações em larga escala. Analisamos o Projeto Conseguir em suas duas vertentes: preparo de professores e alunos através do oferecimento de formação profissional e material didático sobre os conteúdos da Prova Brasil e a implementação da Prova Caxias, a primeira experiência municipal de implementação de uma avaliação externa em larga escala em nível local.

Na sequência do trabalho, apresentaremos e analisaremos o ponto de vista dos profissionais responsáveis pela execução/implementação de políticas educacionais em Duque de Caxias. Eles foram indagados sobre as avaliações em larga escala e também sobre o próprio Plano Municipal de Educação.

CAPÍTULO 4 – O PONTO DE VISTA DOS GESTORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DUQUE DE CAXIAS

Neste capítulo, analisaremos sete entrevistas realizadas com gestores da administração direta da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, que atuam ou atuaram entre os anos de 1997 a 2014. Todos os gestores trabalham ou trabalharam na gestão central da Secretaria Municipal de Educação; estão ou estiveram à frente da gestão das políticas educacionais em Duque de Caxias.

4.1 – Trajetórias na gestão e perfil dos profissionais

Os entrevistados serão apresentados com foco em suas trajetórias profissionais, acadêmicas e políticas. Todos os entrevistados foram nomeados pelo Poder Executivo para exercerem cargos de confiança na pasta da educação municipal. São três Secretários de Educação, uma Subsecretária, uma Diretora de Departamento, um Coordenador de Projetos e uma Chefe de Coordenadoria.

Os entrevistados concordaram em conceder as entrevistas porque, logo nos primeiros contatos, informamos que o anonimato seria garantido. Por isso, classificamos os secretários de educação com números e apresentamos os outros gestores pelos seus cargos.

Secretário de Educação 1 – 49 anos. Residente em Duque de Caxias. Pedagogo e professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Duque de Caxias. Pós-graduado em Metodologia do Ensino e em Gestão Pública. Exerceu cinco cargos diferentes entre os anos de (1997 a 2012), três deles na Secretaria Municipal de Educação.

Secretário de Educação 2 – 43 anos. Residente em Duque de Caxias. Pós-graduado em Gestão Pública. Professor de História da rede municipal de Duque de Caxias e da Rede estadual do Rio de Janeiro. Exerceu cargos de gestão no governo do Estado e em outros municípios da Baixada Fluminense. Em Duque de Caxias, além de ter sido Secretário de Educação, também exerceu outros cargos.

Secretário de Educação 3 – 40 anos. Residente no Rio de Janeiro. Professor de História da rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Gestão Pública. Exerceu cargos de gestão no governo do Estado e um cargo na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Subsecretário - 37 anos. Residente no Rio de Janeiro. Pedagogo, Mestre em Educação, professor da rede municipal de Duque de Caxias e de um colégio federal. Já exerceu cargos de gestão em escolas e em Sindicatos.

Diretor de Departamento - 61 anos. Residente em Duque de Caxias. Graduado e Doutor em Psicologia, Mestre em Educação, professor formado na Escola Normal. É Psicólogo educacional na rede municipal de Duque de Caxias, professor aposentado na Rede Estadual e professor do ensino superior em uma universidade privada do Rio de Janeiro. Trabalha na gestão central da rede municipal desde 1997 em diversos cargos, foi Diretor do Departamento de Educação Básica.

Chefe de Coordenadoria - 53 anos. Residente no Rio de Janeiro. Graduado em Letras, Pós-graduado em Linguística e em Gestão para o trabalho pedagógico, Mestre em Educação e Doutor em Educação. Tem duas matrículas na rede pública municipal de Duque de Caxias. Tem uma matrícula na docência do ensino superior público em uma Universidade Federal há 8 anos. Também trabalha na rede privada de ensino superior há 12 anos. Atua na gestão há 3 anos.

Coordenador de Projetos - 35 anos. Residente no Rio de Janeiro. Professor de Matemática da rede pública municipal de Duque de Caxias e de um colégio federal. Mestre em Educação, especializado em Formação de Gestores. Trabalha em turmas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em uma escola da rede privada.

4.2 Tipos de envolvimento com a execução de políticas educacionais

A estrutura burocrática da SME já foi descrita no capítulo 3 desta dissertação. Cabe, no entanto, descrever as atribuições⁶² de cada setor em que os entrevistados estão alocados e gerenciam políticas educacionais, assim como o tipo de envolvimento destes setores com a execução de políticas educacionais, especificamente aquelas relacionadas às avaliações em larga escala.

Secretaria de Educação: o Secretário Municipal de Educação é o principal responsável pela pasta da educação. Este cargo é indicado diretamente pelo Poder Executivo municipal.

Subsecretarias: em Duque de Caxias, há mais de uma Subsecretaria, sendo um subsecretário para cada uma delas. Isso se deve às atribuições específicas que cada uma é responsável. Há mais de uma década são três subsecretarias de educação: a primeira é responsável pelos setores pedagógicos da SME, ou seja, setores voltados especificamente para o ensino e a aprendizagem. A segunda subsecretaria engloba os setores responsáveis pela estrutura física,

⁶² Informações concedidas pelos entrevistados.

funcionamento e material das escolas; e a terceira trata especificamente dos recursos humanos, ou seja, dos profissionais da educação e de todas as pessoas que trabalham nas escolas.

Os Departamentos da SME: Os Departamentos que compõem a SME são, hierarquicamente, subordinados às Subsecretarias de Educação. Eles têm responsabilidades específicas que os ligam a estes setores. Eles são responsáveis pelas Coordenadorias ou, diretamente, por Divisões técnicas.

Inicialmente, entrevistaríamos os responsáveis por dois Departamentos, um que foi criado especificamente para tratar das questões acerca da avaliação da educação municipal- o Departamento de Acompanhamento e Avaliação da Educação Básica; e outro que é um Departamento que trata de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da rede municipal. Entretanto, o Departamento de Acompanhamento e Avaliação da Educação Básica, embora criado em fevereiro de 2013, foi extinto em agosto de 2014. Dessa forma, não houve tempo hábil para realizarmos entrevistas com representantes deste Departamento, pois isto foi antes do início do trabalho de campo desta dissertação. Procuramos, então, o Departamento que passou a ser responsável pelo acompanhamento da qualidade da educação municipal e pelo oferecimento e implementação de formações continuadas aos professores da rede municipal.

Coordenadorias - São subordinadas aos Departamentos. Foram entrevistados dois representantes da Coordenadoria responsável pelos processos de ensino - aprendizagem do ensino fundamental. Essa Coordenadoria era responsável também pela logística das formações e pelo material escrito que era fornecido nas formações. Dentro dessa Coordenadoria, havia um segmento que, devido à especificidade do Projeto Conseguir, passou a dedicar-se exclusivamente às demandas desse projeto em particular. Sendo assim, entrevistamos também representantes dessa Coordenação.

4.3 Visões sobre as avaliações externas em larga escala e expectativas sobre o sistema educacional de Duque de Caxias

O roteiro de entrevistas foi formulado para que se pudesse mapear (i) as opiniões, (ii) o conhecimento técnico e (iii) as percepções sobre as mudanças no trabalho escolar trazidas pela implementação das avaliações externas em larga escala. Ele foi adaptado de acordo com o cargo ocupado pelo entrevistado. Mantivemos as temáticas centrais e formulamos questões que permitissem que os entrevistados expusessem suas visões a partir do cargo que ocupavam.

i. Opiniões:

Todos os entrevistados acreditam que existe necessidade de se avaliar a rede pública municipal de ensino como um todo. Contudo, divergem quanto ao formato proposto pelo Sistema

de Avaliação da Educação Básica, as avaliações externas nacionais em larga escala. Se, por um lado, apontam vantagens do uso dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala no trabalho escolar, por outro lado, traçam críticas ao atual modelo de avaliação externa em larga escala.

Os entrevistados destacaram três aspectos positivos: a) o primeiro deles remonta à possibilidade de uso dos resultados; b) o segundo, à visão da rede municipal como um todo; c) o terceiro, ao preparo dos alunos para futuras avaliações que lhes sejam propostas.

Eles argumentaram que a partir da publicação dos resultados das escolas são possíveis dois movimentos: primeiro, o poder público passa a traçar políticas públicas, baseando-se nos problemas evidenciados pelos dados obtidos nas avaliações em larga escala; e segundo, a escola, gestores, professores e alunos podem observar o seu desempenho longitudinalmente.

“Então, eu acho que essas avaliações, de uma certa forma, assinalam publicamente que não, não tá bom, que precisa ser melhorado. Esses dados têm feito com que as políticas públicas ganhem aí um incentivo a pensar o que está errado. Porque as pessoas não estão aprendendo aquilo que deveriam estar aprendendo ao final do quinto ano, ao final do nono ano e outras.” (Secretário 1)

“[...]A partir do momento que tem uma nota externa, pensar também nas relações internas, a partir até dessa nota, essa nota pode ajudar a escola, o que é que tá acontecendo? O que tá acontecendo aqui com a gente? Com nossos alunos que não estão dando conta de aprender aquilo que deveriam aprender ao final de um percurso.” (Diretora de Departamento)

“Ele (governo federal) disponibiliza dados muito relevantes para prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à proficiência de cada escola na Prova Brasil. Então, o professor pode se apropriar desses dados e conseguir perceber o que a turma que fez a prova Brasil no ano anterior, que ele está pegando, por exemplo, nesse ano essa série, tem esse tipo de deficiência dentro da matéria dele ou tem ou já construiu essa estabilidade dentro do que foi avaliado pela Prova Brasil.” (Coordenador de Projetos)

“A avaliação externa, ela vem para a escola, mas ela é da escola. Aquela escola, ela vai fazer para ela, aquela avaliação é para ela. [...] na minha cabeça, está assim: vem os resultados e a escola se apropria daquele resultado. E a própria escola vai tentando descobrir, dentro da sua própria equipe diretiva, os caminhos necessários para poder equilibrar, talvez não sanar, ninguém faz milagre de um dia para o outro, mas equilibrar e perceber aonde é que tá o foco. É ali que eu tenho que mexer.” (Coordenadora de Projetos)

Na última fala, observa-se que a gestora transfere, para a escola, a responsabilidade de lidar com os dados. Tal gestora percebe a questão dos dados obtidos com as avaliações em larga

escala como sendo uma questão para a escola resolver. Ela acredita que esses dados sejam uma contribuição das avaliações externas em larga escala para os sistemas educacionais.

O segundo aspecto positivo remonta à possibilidade das avaliações em larga escala fornecerem dados dos sistemas educacionais em uma perspectiva global. Os dados apontariam as deficiências do sistema público municipal e a qualidade da educação oferecida pelo sistema. Dessa forma, há possibilidade do poder público traçar intervenções de curto, médio e longo prazo para melhoria da qualidade. As falas a seguir são as opiniões expressas pelos entrevistados sobre o sistema nacional de avaliação externa:

“Eu acho perfeita. É claro que nós não estamos discutindo a metodologia da avaliação, mas nós estamos falando da iniciativa. Sem essa iniciativa, seria impossível termos um mapa da educação no país.” (Secretário 2)

“É importante, na minha opinião, a nível do Brasil, porque ela cria um norte que não tinha anteriormente, um norte que define uma unidade do Brasil como um país único. No início, a gente pensou, pelo menos na visão que eu tenho, é que achava que os PCN iam dar conta de unificar o que cada estado trabalha nas suas redes a nível de conteúdo, e não foi o que ocorreu. Então, acho que a avaliação de larga escala, uma das frentes dela é de nortear realmente o que realmente é importante para o nosso aluno aprender, uma matéria de conteúdo.” (Coordenador de Projetos)

O terceiro aspecto positivo, apontado pelos entrevistados, afirma que as provas aplicadas nas avaliações em larga escala seguem os mesmos moldes das propostas observadas por outras bancas avaliativas, nas quais os alunos, em algum momento de sua vida escolar e profissional, deverão ser submetidos. Sendo assim, consideram positivo que os alunos da escola pública estejam sendo preparados para esse tipo de avaliação.

“Eu considero que é positiva no sentido que já prepara este aluno para as outras avaliações que ele vai ter na vida. Porque todos têm perspectivas do vestibular, todos têm expectativas de concurso público...” (Secretário 1)

“A vida é feita de avaliações. Quando você sai da escola, você é avaliado em qualquer concurso que você tente fazer. Para ingresso em uma empresa, no mercado de trabalho, sua qualificação profissional, então a avaliação é uma constante em sua vida, porque a avaliação é uma porta de acesso para qualquer momento da sua vida.” (Secretário 2)

Ao mesmo tempo em que indicaram aspectos positivos, os entrevistados também citaram pontos que consideram negativos. São questões relativas a: a) uso dos resultados, b) ao déficit de aporte técnico dos profissionais da educação, c) críticas ao formato padronizado das questões da Prova Brasil, d) comparação de resultados e, e) a orientação do trabalho com vistas, unicamente, ao crescimento de resultados.

A divulgação pública e os usos dos resultados das avaliações em larga escala foram alvo de críticas pelos entrevistados. Eles acreditam que a imprensa, ao apresentar rankings com os resultados das escolas e das redes, contribui para a desvalorização do indicador pelos profissionais da educação e para um reducionismo do trabalho escolar. Observe as falas a seguir:

“A avaliação tem sempre um lado positivo. Como é que ela é usada é que é o problema. Se ela for usada para constatar e para marcar, até negativamente, aí eu acho péssimo, usar isso politicamente também eu acho péssimo, tem muita gente com interesse. ” (Diretora de Departamento)

“Achar que isso (as avaliações externas) está avaliando de maneira completa uma rede educacional, até mesmo uma escola, a resposta é não, não está. ” (Coordenador de Projetos)

“Aquele tratamento por exemplo que a imprensa, que a mídia hoje dá para isso, [resultado das escolas e alunos] é que ficou saturada. Eu acho que o IDEB tinha que ser algo que cada escola de alguma maneira pudesse controlar, pudesse olhar para ele e dizer: estou me vendo aqui, né...” (Subsecretária)

Sob este prisma, apontam a falta de um trabalho de esclarecimento, por parte do governo federal, aos professores e gestores das escolas, dos conceitos técnicos quanto à utilização dos resultados em suas práticas pedagógicas. Sendo assim, os profissionais das escolas são tidos como expectadores do processo de avaliação e não como participantes. Entendem que o ideal seria que os sujeitos envolvidos no processo educacional percebessem a avaliação como instrumento a ser utilizado pela escola no sentido de melhoria da qualidade.

“A gente percebe isso! Eu sei também que esses resultados, eles não me mostram exatamente o que eu deveria fazer para ter outros resultados. Então, eu acho, e aí, pessoalmente, eu não acho que seja... que a avaliação seja uma organização, eu acho que é um esforço, eu acho que é um investimento financeiro muito grande para um dado que ele é muito pequeno. ” (Subsecretária)

“Mas, o problema é que não se trabalha, a nível de Brasil, com o professor. As formações continuadas, na maioria das vezes, elas não abordam esse tipo de apropriação de dados... Então, os dados ficam lá com o gestor do INEP. E acredito que o gestor, até mesmo da própria Secretaria, acredita que nenhum professor tenha tempo de sentar, buscar esses dados e interpretá-los. Por que não é uma interpretação tão simples assim, demanda tempo, demanda leitura, demanda entender o processo. ” (Coordenador de Projetos) “Os professores não aprenderam a ensinar, eles não aprenderam a usar as matrizes de referência. Como é que eles vão usar os descritores que a Prova Brasil fala se, na verdade, eles não

aprenderam a utilizar isso? O nosso professorado, os gestores não sabem ainda interpretar os dados da Prova Brasil, depois de mais de oito anos de Prova Brasil. Infelizmente, é uma realidade.” (Secretária 2)

Portanto, fica claro que os gestores criticam o Governo federal, depois culpam as escolas e, ao final, assumem que não conseguem interpretar os dados e, por conseguinte, orientar as escolas. Nessa perspectiva, podemos considerar que há um desconhecimento técnico por parte dos profissionais da gestão central, fenômeno já apontado no debate sobre a recepção das avaliações externas (ROSISTOLATO; VIANA, 2012; OLIVEIRA, 2013; ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO; FERNANDEZ, 2014). O mais curioso é que, em nenhum momento, os gestores discutem suas próprias responsabilidades com relação à divulgação/formação dos gestores das escolas e dos professores. De certa forma, é possível dizer que a gestão central também se apresenta como expectadora passiva diante das avaliações.

Outro ponto apontado pelos gestores é uma consideração crítica sobre a padronização. Eles acreditam que a padronização das questões da Prova Brasil prejudique, em algum sentido, umas escolas em relação às outras. Enfatizam que as avaliações em larga escala priorizam alguns conteúdos em detrimento de outros.

“A minha crítica em relação à prova Brasil é justamente a elaboração das questões, de vir de cima [...], sem conhecer a realidade local. Eu acredito que, se fosse algo regional, o resultado seria melhor, porque as questões, elas vêm muito voltadas para determinado autor, para determinado segmento de pensamento. Então, eu não concordo nesse sentido”. (Secretária 1)

“Agora, por exemplo, os descritores, eles vão me dizer onde é que eu deixei e onde é que eu não deixei de ensinar, mas isso é a partir de uma seleção de quem monta a prova, que diz o que a criança deve saber. Então, também tem uma série de outros conhecimentos que a prova não avalia. Nem a provinha, nem a Prova Brasil. Então, ela desconsidera uma série de outros conhecimentos. Então, é uma questão muito subjetiva. [...]. Se eu levar em consideração que tudo funcionou perfeitamente. Ainda assim, eu tenho um dado que eu já sei, que não me diz pra onde caminhar, e mesmo que me diga, ele desconsidera que, quando a gente faz uma avaliação pensando que é para todos, e aí eu tenho que levar em consideração que é um país muito grande, mas, mesmo assim, quando eu faço uma avaliação e eu faço uma seleção do que a criança deveria saber, eu desconsidero o que ela sabe” (Subsecretária)

Percebe-se que os gestores criticam um dos aspectos que fazem com que a avaliação seja externa em larga escala: a padronização das provas e conteúdo. Se fosse local, feita pelos professores da escola, não seria uma avaliação externa em larga escala. Este é outro apontamento

que corrobora a percepção de uma visão truncada, por parte dos gestores da SME, sobre os aspectos relativos às avaliações em larga escala.

Outro ponto criticável, na opinião dos entrevistados, diz respeito ao foco exclusivo das escolas e das redes na produção de indicadores. Houve entrevistados que disseram desconsiderar um trabalho com foco na melhoria dos índices nacionais. Um dos entrevistados condenou a comparação de resultados entre os sistemas educacionais de estados, municípios e mesmo entre unidades escolares. Outro entrevistado manifestou acreditar que a diversidade entre as redes influencia os resultados apresentados.

“Eu não tenho uma lógica: eu vou trabalhar para o índice. Eu acho que se a gente consegue construir um projeto sólido, a gente consegue identificar componentes óbvios que acabam influenciando nesse índice. Eu não consigo imaginar você montar uma educação para ter meramente uma nota. Porque aí eu estou fazendo a mesma coisa que, às vezes, eu acabo condenando, que é você fazer o aluno pensar que é só ter nota para passar que tá bom.” (Secretário 3)

“Eu discordo é dessa comparabilidade de IDEB. Discordo plenamente, não tem como se comparar, por exemplo, a rede de Caxias, o IDEB de Caxias com o IDEB de Niterói. Vou te explicar por que: como o IDEB é o produto de dois números: a proficiência da prova Brasil e o índice da aprovação, entre aspas, a gente sabe que essa aprovação está amarrada em muitas outras coisas. No índice de aprovação do censo, a gente não tem como comparar Caxias com Niterói porque Niterói é toda ciclada, então o índice de retenção de Niterói, a taxa de aprovação de Niterói é altíssima porque não tem retenção, porque a rede é toda ciclada. O Rio de Janeiro e Duque de Caxias não apresenta mais uma rede ciclada, então, como eu vou comparar uma rede que é ciclada com uma rede que não é ciclada? Não tem parâmetro e não há comparabilidade. Deixo claro que o INEP não preza esse tipo de comparabilidade. Esse tipo de comparabilidade [entre escolas e redes] é feito por um tipo de comunicação que o governo faz. Isso então, essa é a minha crítica em cima dessa comparabilidade. Eu acho que é feita de maneira errada. Outro argumento para não se comparar, não tem como se comparar uma escola que é um CIEP que tem trinta, quarenta turmas com uma escola que tem duas turmas que atende só o ciclo ou que atende só o 4º, 5º ano. Não tem comparabilidade, é outra realidade e não tem como comparar também uma rede que tem uma escola onde a secretaria municipal foca toda a energia para uma escola, com uma rede como o Rio que é a maior da América latina. Essa comparabilidade do IDEB, eu acho que é feita de uma maneira muito equivocada. Infelizmente, os governantes embarcam nessa, na minha cabeça, isso é jogo de mídia que o governo faz, eles tem que focar na meta, se a meta foi atingida, se não foi, por que não foi? E se foi, em que eu posso melhorar, mesmo com a meta sendo atingida.” (Coordenador de Projetos)

Apresentamos, nessa seção, as opiniões dos entrevistados no que concerne à proposição e implementação das avaliações em larga escala. Encontramos visões sobre aspectos favoráveis

e desfavoráveis e, do mesmo modo, descrevemos os argumentos apresentados pelos entrevistados. É interessante observar que mesmo entre os profissionais responsáveis pelo sistema municipal de ensino não há um pensamento, totalmente convergente, quanto à utilização ou não das avaliações em larga escala. Foi interessante observar que os gestores, no primeiro momento, apresentam opiniões favoráveis às avaliações porque entendem que o sistema precisa ter clareza sobre seu desempenho. Logo na sequência, criticam um dos aspectos mais fundamentais das avaliações externas: a padronização das provas. Eles parecem não compreender que as avaliações são externas porque são padronizadas. Depois, criticam as possíveis comparações entre as redes, apontando a diferença entre redes orientadas por ciclos e as redes seriadas. Nesse momento, só consideram o IDEB como índice possível para comparação e não indicam quaisquer outras possibilidades.

Seguindo o roteiro de entrevistas, depois de colher as opiniões dos entrevistados, formulamos algumas questões que nos dessem subsídios sobre o conhecimento técnico dos gestores da SME no tocante a todo o processo de implementação de avaliações em larga escala e possíveis usos dos resultados em Duque de Caxias.

ii. Conhecimento técnico

Nesta seção, perguntamos aos entrevistados sobre seus conhecimentos técnicos acerca das avaliações em larga escala. É possível afirmar que há, entre os entrevistados da gestão central da SME, conhecimento técnico a respeito dos dados que compõem o IDEB.

Todos sabem que o desempenho dos alunos na Prova Brasil é um dos componentes do IDEB. Sabem também que são observados dados do Censo Escolar concernentes ao fluxo escolar. As falas remontam a uma preocupação dos gestores da SME com a evasão e com a repetência dos alunos, uma vez que entendem que tais fatores influenciam no resultado final do IDEB; ao passo que a ANA não foi citada. Apesar de apresentarem alguns apontamentos sobre a Provinha Brasil e Prova Brasil, os entrevistados detiveram-se em falar sobre o IDEB, como veremos nas falas a seguir:

“A visão que eu tenho é a seguinte: o IDEB é o produto de dois números: um é da Prova Brasil e o outro do Censo escolar, mas, se olhar para o Censo, o Censo é uma taxa de aprovação. Pega-se a taxa de aprovação, faz-se uma média harmônica dessa taxa de aprovação e sai o P, como é um número de zero a um, ele vai multiplicar o N, que é a proficiência da prova Brasil. Como ele é um número de zero a 1, ele abaixa esse N.”
(Coordenador de Projetos)

“Eu acho que ela é um instrumento, um instrumento-diagnóstico, não resta a menor dúvida, um instrumento pensado por muitos, com base em descritores, distratores, todos que formalizam aquela forma lá, todos

esses itens que todos nós aprendemos a conhecer e acompanhar e que marcam questões que são fundamentais para o aprendizado da criança e a função social da escola, que é garantir a aquisição de conhecimento. E eu acho isso importante também, se for para nos alertar que não estamos conseguindo, que a gente possa apreender isso, sentar, se debruçar sobre os dados, detalhar como vamos fazer para dar conta de mudar essa questão da não aprendizagem. ” (Diretora de Departamento)

“Ele reúne três questões que, para mim, são fundamentais na escola que é: a questão do fluxo, da evasão e da aprendizagem. Por que elas são fundamentais? Porque elas estão interligadas, né, e elas demonstram o processo da criança. Se, na escola, ela tem uma evasão muito grande, isso é ruim, é ruim para a escola. Acaba sendo porque, se o IDEB tá baixo, a escola fica mal conceituada, mas, na verdade, ela é ruim para criança. Porque, se a criança evade da escola, é porque a escola não cria estratégias para a criança estar na escola, isso, fundamentalmente, é ruim para as crianças. Uma escola também que as crianças são reprovadas, muitas crianças são reprovadas, mostra que aquela escola não está criando estratégias, por exemplo, para atender alunos com dificuldades especiais, alunos, né, que tem uma dificuldade maior e assim por diante. Porque, além disso, o IDEB é formado pela questão da avaliação que mostra mesmo que a criança que passar de ano, o quê que fundamentalmente aquela criança está aprendendo. Se ela está aprendendo, como eu posso dizer, o mínimo para que ela seja considerada aqui ou em outro lugar, aquele mínimo que pode ser considerado para o ensino naquele ano de escolaridade, então acho assim que o IDEB, ele reúne três aspectos fundamentais que a gente não pode ignorar. ” (Subsecretária)

Um dos entrevistados, inclusive, atribuiu o mau desempenho do município no IDEB à presença de altas taxas de evasão e à distorção série - idade.

“Olha só, um dos problemas de Duque de Caxias nessas avaliações externas, pelos dados que me passaram⁶³, e que eu tive analisando, não é nem só a questão, às vezes, do conteúdo. Tem muito a ver com a distorção e tem muito a ver com a questão da evasão escolar. Isso é um grande problema da rede, a questão de distorção série/idade. ” (Secretário 3)

Com base nos discursos dos entrevistados, é possível dizer que, a partir da observação dos dados concernentes às escolas municipais nas edições do IDEB, a Secretaria de Educação estabeleceu processos de monitoramento dos resultados das escolas, entendidos como mudanças no trabalho escolar de gestores e professores, no campo da instituição escolar e da própria gestão da SME.

- iii. Percepções sobre as mudanças no trabalho escolar a partir da implementação das avaliações externas em larga escala: o Projeto Conseguir e a Prova Caxias

⁶³ No dia da entrevista, o Secretário 3 estava no cargo de gestor central do SME há cerca de 45 dias.

Segundo os entrevistados, o processo de implementação das avaliações externas nacionais em larga escala acarretou processos que mudaram o cotidiano educacional do município de Duque de Caxias. Exemplo disso foi a descrição de movimentos efetuados pela SME em direção às instituições escolares da rede, com o intuito de buscar melhores resultados municipais no IDEB. Desta feita, foram executadas ações voltadas para a formação dos professores, a proposição de uma avaliação externa em larga escala em nível municipal e a correção do fluxo da vida escolar de alguns alunos. Nessa perspectiva, todos fizeram menção ao Projeto Conseguir e à Prova Caxias. Como demonstramos na análise da trajetória do projeto Conseguir, ele passou por várias⁶⁴ nomenclaturas e formatos. É possível dizer que a SME buscou, de fato, formar os professores, mas não avaliou essa formação e não obteve nenhuma medida de impacto. Durante as entrevistas, ainda descobrimos uma novidade na política municipal: Projeto Ciclo-via. Trata-se de um novo projeto, que também tem o objetivo explícito de melhorar o desempenho da rede. Indagamos sobre o formato e a proposta, mas nossos entrevistados não souberam informar porque, segundo eles, o projeto ainda estaria em fase embrionária. Quanto ao Projeto Conseguir, os entrevistados apresentaram suas visões. Genericamente, explicaram tratar-se de uma ação da SME baseada em três vertentes: garantir que os professores se apropriassem do formato e dos conteúdos cobrados na Prova Brasil; preparar os alunos através de material didático específico e do trabalho de estagiários; e treinar os alunos através de uma avaliação externa com base nos mesmos descritores da Prova Brasil.

“Foi uma formação para os professores da rede se apropriarem do material do Conseguir. A gente dividiu isso em seis encontros, seis não, oito encontros de quatro horas, as formações eram aos sábados, fora do horário de trabalho, o professor ganhava uma remuneração por estar participando dessa formação. [...] O que a gente tem em comum [entre as edições do projeto] é falar da TRI, de como era elaborada a Prova Caxias; de como era aplicada; de como eram os quatro blocos e o quê abordavam; o que são descritores; o que são distratores; como é que é um item; o que é feito com o resultado da prova; como é que o professor pode entrar no site do INEP e se apropriar nisso.” (Coordenador de Projetos)

“O Projeto Conseguir é um projeto também pensado para dar...eu acho que são dois caminhos: um é para melhorar a qualidade da educação mesmo, do município, e outra que é para preparar as crianças para a realização da Prova Brasil.” (Subsecretária)

“Através do projeto conseguir, através desse projeto, com a contratação dos estagiários que davam reforço escolar, que foram preparados pelos profissionais que elaboraram aquele material. Fizemos também encontro entre diretores, orientadores educacionais, direção para que a gente

⁶⁴ Capítulo 3

pudesse fazer com que, primeiramente, aceitassem, assim, a nossa proposta, que eu posso garantir que 80% dos profissionais que participaram dos nossos encontros aplaudiram o material construído, porque eles se enxergaram nele, porque foi um material construído pelos professores da rede. Não teve ninguém de fora” (Secretária 1)

“O Projeto Conseguir daria até uma pesquisa, né, porque chamou os meninos, os professores de matemática e língua portuguesa para mostrar para eles o que era, como funcionava a Prova Brasil. Os itens, o que eram os itens, fizemos reuniões com as diretoras para mostrar para elas como é que o INEP trouxe esse acontecimento que era em nível federal. A ideia era formar esses professores, dialogar com os professores as questões que seriam propostas pela Prova Brasil.” (Coordenadora)

As falas acima demonstraram que todos os entrevistados, que representam nesta pesquisa a visão da SME, concebem o Projeto Conseguir como uma proposta benéfica ao trabalho escolar. Logo, não encontramos críticas a respeito de nenhuma fase do projeto. É importante indicar que as falas sobre o projeto Conseguir foram menos centradas nos aspectos técnicos do projeto e mais focadas nas expectativas. Termos como “os profissionais que elaboraram”, “o material foi bem aceito”, entre outros, estiveram presentes nas falas, mas não houve nenhuma menção aos resultados efetivos do projeto conseguir. Buscamos essas informações e conseguimos apenas os dados já descritos sobre quantidade de professores participantes e materiais utilizados.

Para os entrevistados, a SME traçou estratégias com vistas à melhoria dos índices educacionais do município, particularmente o IDEB. Quando perguntados sobre a Prova Caxias, apontaram-na como uma ação da SME, dentro do Projeto Conseguir, de treinamento para os alunos que realizariam a Prova Brasil. Acreditam que o objetivo da Prova Caxias era oferecer aos alunos contato direto com o formato de questões semelhantes às de uma avaliação externa com uso de cartão-resposta. Observemos as falas a seguir, que são trechos das respostas dos entrevistados quanto às visões sobre a Prova Caxias.

“A gestão anterior [2009-2012] investia na avaliação, pois queria que criasse uma avaliação de larga escala do próprio município. A gente utilizou a matriz de referência da própria Prova Brasil, ou seja, cada item da Prova Caxias abordava uma única habilidade, um único descritor da matriz de referência da Prova Brasil, e a gente tentou seguir as orientações do INEP” (Coordenadora)

“O objetivo único da Prova Caxias era primeiro ambientar os alunos para esse modelo de prova, que eles não estão acostumados, e segundo dar um feedback para o professor, apontando quais foram as questões que tiveram mais erros e quais foram as questões que tiveram mais acertos em cada turma, e como cada questão só avaliava uma única habilidade, um único descritor; a gente conseguia montar um gráfico e mostrar para o professor: olha, a sua turma errou muito essa habilidade, essa turma

acertou muito essa habilidade, então acho bom você focar nessa habilidade, mas não precisa focar tanto nas outras. Meu intuito foi esse na prova Caxias. ” (Coordenador de Projetos)

“Foi um preparo para que, quando o aluno se deparasse com qualquer avaliação externa, independente se é somente a prova Brasil, ele já tivesse tido um contato com uma avaliação semelhante: com gabarito, com aquela questão da seriedade de como que ela estava sendo aplicada, então esse.... O nosso foco foi, justamente, preparar o aluno para as avaliações que seriam subsequentes àquela. [Prova Brasil]. ” (Secretária 1)

Interessante observar que uma das entrevistadas, quando perguntada sobre a sua visão sobre a Prova Caxias, indica que a avaliação municipal em larga escala seria um caminho para a construção do currículo municipal ministrado nas escolas. Ela admite, ainda, que a Prova Brasil foi um modelo adotado pelo município para construir uma prova municipal.

“[a prova Brasil] serve para pensar qual é o currículo de Duque de Caxias, o que a gente enfatiza ou que a gente não enfatiza, né, e aí a Prova Caxias, ela vem um pouco tentando é analisar dentro desse, num aspecto menor, também dentro desse currículo, o que as escolas estão levando em consideração. O que nós estamos tentando aqui é algo mais ou menos, eu fico brincando, algo que o ministério [da educação] faz com o país, a gente está tentando fazer com o município. ” (Subsecretária)

A fala da entrevistada indica que a prova Brasil e a prova Caxias, de certa forma, foram utilizadas pela gestão central para pressionar o município para pensar em um currículo. É interessante observar que ela aponta que “a gente está tentando fazer com o município” o que “o ministério [da educação] faz com o país”. Em nenhum momento, as atribuições da Secretaria foram discutidas e/ou problematizadas. A gestão parece indicar que está respondendo à uma demanda externa, trazida pela própria prova Brasil.

Quando perguntados sobre as ações da gestão municipal relacionadas aos indicadores educacionais, três entrevistados remeteram seus discursos à proposta da SME de correção dos baixos índices de fluxo escolar da rede municipal de Duque de Caxias. Para os três, tratava-se do Projeto Ciclo-Via. Este projeto foi apresentado como uma tentativa de correção de fluxo. Com base nos índices do Censo Escolar, a gestão central da SME chegou à conclusão de que o maior problema da rede municipal era de evasão e múltiplas repetências. Nessa perspectiva, os gestores centrais da SME idealizaram a possibilidade de acelerar estes alunos, implementando um projeto que avançariam, em um ou dois anos, os alunos com defasagem idade/série. Afirmaram que a SME se responsabilizaria por esse avanço nos estudos. Observe as explicações da Subsecretária e da Coordenadora:

“Então, esse projeto [Ciclo via], eu estava na CEF [Coordenadoria de Ensino Fundamental]. Ele foi um projeto pensado para tentar dar conta dessa demanda das crianças retidas. Primeiro das crianças do terceiro ano do ciclo, pensando na distorção série/idade. Então, a ideia era que as crianças do terceiro ano, que participavam desse projeto, pudessem ir para o quarto ou para o quinto ano direto. Porque a gente vai entendendo, porque é uma questão que é até federal, não é só nossa, que tem crianças aqui na rede que elas já entram com distorção, e isso vai inclusive interferir no IDEB.” (Subsecretária)

“A ideia do Ciclovía era a gente [SME] tentar diminuir em número esses meninos que ficam constantemente retidos no terceiro ano do ciclo. Então, a gente tem assim um grupo muito grande de meninos e meninas com 12, 13, 14 anos no terceiro ano do ciclo. Então, como fazer isso? A gente ia começar de trás para frente. Fizemos um diagnóstico: por que esse menino não aprendeu a ler? Por que tá repetindo tanto de ano? Então, com base nesse diagnóstico, a gente [SME] ia se dividir em duplas e ir até a escola e ver junto dos professores e da escola por que esse menino não está aprendendo. Daí, sanadas essas dificuldades, nós poderíamos até intermediar a progressão desses alunos pela idade” (Coordenadora)

Um dos entrevistados afirmou, inclusive, acreditar que a evasão e as múltiplas repetências dos alunos são os fatores que mais incidem sobre o mau desempenho da rede municipal de Duque de Caxias. Ele não citou nenhum dado, apenas indicou essa crença. O terceiro ano do ciclo foi citado pelo gestor porque o Sistema Municipal de Ensino apresenta os três primeiros anos do Ensino Fundamental em regime de ciclo. Salientamos que tal visão pôde ser identificada na fala de um dos representantes da gestão central no período 2013/2014, conforme veremos a seguir:

“Isso é um problema da rede, a questão de distorção série/idade. Eu acho que você acaba tendo um quantitativo significativo dos nossos alunos nessa característica e, além disso, você acaba tendo também uma evasão muito grande e, aí, o desafio que a gente já está discutindo e agindo alguns projetos, debatendo isso do ponto de vista interno, nesse primeiro momento, é para exatamente trabalhar na perspectiva de diminuir a evasão e garantir um acompanhamento mais cotidiano.” (Secretário 3)

É possível afirmar que todos os entrevistados entendem que a SME define iniciativas que colaborem para a melhoria dos índices educacionais do município de Duque de Caxias. Entretanto, comparando as falas dos entrevistados, encontramos divergências no que se refere às intervenções da SME no trabalho escolar. Entre 1997 e 2012, para as equipes que compuseram as gestões da SME, melhorar os índices educacionais municipais significava investir na formação

dos professores e no preparo dos alunos que fariam a Prova Brasil. A partir de 2013, a SME não dispensou a formação dos professores; porém resolveu concentrar suas ações na correção do fluxo escolar. Com isso, trabalhou com propósito de erradicar a evasão e diminuir o número de alunos com múltiplas repetências.

Podemos indicar, analisando este capítulo, que o município de Duque de Caxias, através da sua Pasta da Educação, vem traçando estratégias no sentido de monitorar o desempenho das escolas municipais nas Avaliações Externas Nacionais em Larga Escala.

Levando em consideração o que já discutimos sobre o projeto Conseguir e o professor garantia de sucesso, é possível apontar certas discontinuidades na política educacional. Há uma motivação da gestão no sentido de propor políticas para a formação de professores e trabalho com índices educacionais, mas essas políticas são sobrepostas e nunca tiveram seus resultados avaliados. Como argumentamos, essa motivação foi causada pela consolidação das avaliações em larga escala no Brasil. Os resultados do município na prova Brasil proporcionaram movimentações internas e debate público, assim como motivaram ações relacionadas à formação de gestores e professores.

Todas as políticas têm como foco os professores e os gestores das escolas. Seu alvo é o trabalho escolar e o cotidiano das escolas. Logo, cabe mapear as percepções dos sujeitos sociais que vivenciam esta movimentação. Escolhemos, para este fim, os gestores de escolas municipais. Portanto, o próximo capítulo analisará dois grupos focais realizados tanto com gestores de escolas que tiveram alto desempenho quanto com escolas que tiveram baixo desempenho em avaliações externas em larga escala.

CAPÍTULO 5 - A AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo tem por objetivo analisar visões, percepções, conhecimentos e posicionamentos de gestores de escolas da rede municipal de Duque de Caxias sobre avaliações em larga escala. A análise será realizada com base em dois grupos focais⁶⁵.

Os dados produzidos nos grupos focais já passaram por análises realizadas por integrantes do Observatório Educação e Cidade em artigos, dissertações e teses. Rosistolato e Pires do Prado (2012) indicam que as avaliações externas em larga escala foram incorporadas ao cotidiano escolar, mas ainda como eventos extraordinários. Cerdeira (2012) analisa comparativamente a recepção das políticas de avaliação em larga escala pelos gestores educacionais no município do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. Cerdeira e Almeida (2013) discutem as influências das avaliações externas em larga escala no cotidiano escolar e no currículo do Ensino Fundamental. Almeida (2013) analisa, comparativamente, as percepções dos professores dos municípios de Duque de Caxias e Rio de Janeiro sobre as políticas públicas de avaliação externa em larga escala. Esta dissertação dialoga com os trabalhos já realizados. Neste capítulo, analisaremos os grupos focais de gestores, buscando identificar suas opiniões e seu conhecimento técnico, além das mudanças e permanências no cotidiano da gestão escolar a partir da implementação de políticas de avaliação em larga escala. Indicaremos, assim, convergências e divergências presentes no discurso dos gestores de escolas municipais de Duque de Caxias.

5.1 Visões e opiniões sobre as avaliações em larga escala.

A função de gestor escolar está relacionada direta e indiretamente às avaliações em larga escala. Os gestores respondem ao questionário contextual da Prova Brasil e lidam com a recepção dos resultados e com as possíveis consequências destes resultados no cotidiano escolar. Por isso, decidimos mapear as categorias que aparecem no discurso dos gestores de escolas municipais de Duque de Caxias. Vale salientar que, em Duque de Caxias, o cargo de diretor escolar ainda ocorre por nomeação do Poder Executivo, mesmo que conste no Plano Municipal de Educação o provimento do cargo por eleição direta e haja movimentações e cobranças por parte da sociedade civil. Nesse capítulo, apresentaremos os dados relacionados aos seguintes pontos: visões e

⁶⁵ A metodologia utilizada para seleção das escolas para participação nos grupos focais foi descrita no capítulo 2.

opiniões sobre as avaliações, conhecimento técnico, além de suas reflexões sobre mudanças e permanências no cotidiano da gestão escolar. Todos os nomes sinalizados são fictícios.

Quando indagados sobre suas opiniões relacionadas às avaliações externas, os gestores não apresentaram discursos totalmente favoráveis nem tampouco radicalmente contrários. Há que se considerar, inclusive, que, quanto à divulgação pública dos resultados das avaliações por escola, os grupos apontaram tanto aspectos positivos quanto aspectos negativos. No grupo de alto desempenho, os discursos que sustentavam as opiniões favoráveis baseavam-se, principalmente, na possibilidade das escolas pensarem sobre os seus resultados:

“Eu acho válido. É uma maneira de você estar vendo o desenvolvimento do seu trabalho”. (Marina, gestora escolar alto desempenho).

“A avaliação é importante para a gente pensar, avaliar, ver realmente se o resultado condiz com o trabalho pedagógico da escola”. (Paula, gestora escolar alto desempenho).

“Eu vejo que essa prova não é para ver o aluno, é para ver o trabalho metodológico da escola.”. (Milena, gestora escolar alto desempenho).

Neste mesmo grupo, também foram encontradas considerações favoráveis no que diz respeito a um possível reconhecimento externo do trabalho dos professores. A ideia é que, a partir da divulgação pública dos resultados das escolas, as avaliações possam mostrar que a mesma está desenvolvendo um bom trabalho, tese corroborada pela seguinte fala:

“Na escola que eu dirijo, todos os professores compram essa ideia, apesar de polêmica, e eles veem todas essas provas externas como algo para comprovar que eles realmente são capazes e que a escola tá se desenvolvendo”. (Marina, gestora escolar com alto desempenho).

A divulgação pública dos resultados das avaliações em larga escala foi considerada pelos gestores de escolas que possuem alto desempenho como um aspecto positivo no que diz respeito a uma disponibilização de dados relativos à qualidade da educação pública. Há, neste grupo de gestores, aqueles que entendem que essa informação poderá servir como instrumento para que os pais se preocupem com a qualidade do ensino oferecido para os seus filhos, conforme observamos na fala de Cristiane, gestora de uma das escolas de alto desempenho:

“Divulgamos entre os pais. Fizemos uma reunião, falamos da importância do IDEB, até para nós avaliarmos (pais e escola) o que poderemos fazer.”

No grupo de gestores com baixo desempenho, as opiniões favoráveis são baseadas nos seguintes argumentos: a) entendem as avaliações externas como um instrumento que possibilita

reavaliar o trabalho da escola; b) percebem a divulgação pública dos resultados como positiva, porque é pautada em parâmetros que permitem comparações com a própria escola e com a rede.

“A avaliação é positiva quando ela é vista para reavaliar, como uma prática para alavancar um processo. ” (Regina, gestora escolar baixo desempenho).

“Eu acho positivo, é um parâmetro que se tem dentro da rede e dentro da escola. ” (Marina, gestora escolar baixo desempenho).

“A gente precisa, sim, saber onde estamos melhores ou ver onde precisamos melhorar”. (Lucia, gestora escolar baixo desempenho).

Podemos observar que há convergência de posicionamento quando comparamos gestores de alto e baixo desempenho, levando em consideração somente às opiniões positivas. Porém, é importante indicar que essas posições não foram consensuais nos grupos e alguns pontos indicados como positivos também apareceram como argumentos contrários às avaliações. O melhor exemplo dessa contradição é o debate sobre a divulgação pública dos resultados. Se, por um lado, aparece como um elemento positivo porque permite que os pais conheçam os resultados das escolas, por outro lado, aparece como elemento negativo em razão de, na visão dos gestores, criar competições pouco produtivas entre as escolas.

As opiniões contrárias às avaliações externas em larga escala foram encontradas, particularmente, no grupo dos gestores de escolas com alto desempenho. Eles apontam questionamentos quanto aos seguintes fatores: formatação das provas, aspectos negativos da divulgação pública dos resultados, possíveis usos dos resultados e rejeição dos professores.

A característica censitária da Prova Brasil, que pretende mapear o desempenho de todos os alunos do 5º e 9º anos de escolaridade, matriculados na rede pública nacional, é vista pelos gestores de alto desempenho como ponto negativo. Eles não concordam com o formato das avaliações em larga escala. Segundo o grupo, esta padronização desconsidera a diversidade das características regionais e a desigualdade de infraestrutura entre as escolas brasileiras.

“Essa avaliação, Prova Brasil, na verdade, é uma avaliação que é a mesma para todos os municípios e para todas as regiões. E você sabe que, dentro do país, há muita diversidade e existem municípios que vão ter uma nota muito alta, um IDEB bom, devido a toda estrutura que ele tem, e existem municípios que não vão ter.” (Paula, gestora escolar alto desempenho).

Aspectos negativos da divulgação pública dos resultados foram utilizados como argumentos contrários às avaliações em larga escala pelos participantes do grupo focal de alto desempenho. No debate com o grupo de gestores de escolas com alto desempenho, houve

discussão sobre a divulgação pública dos resultados do IDEB por Unidade Escolar. Os argumentos contrários baseavam-se, principalmente, nos seguintes pontos: possibilidade de gerar competição entre as unidades escolares, probabilidade dos alunos das escolas de baixo desempenho sentirem-se discriminados por esse rendimento e questionamentos sobre a veracidade dos dados publicados.

“Eu não concordo não. Eu acho que acaba até numa questão de competição entre as escolas. Estigmatiza um pouco o aluno”. (Eliane, gestora alto desempenho).

“É como se o governo dissesse: a responsabilidade é sua, eu não tenho nada com isso.” (Raquel, gestora alto desempenho).

“Realmente, não reflete o trabalho pedagógico da escola. Publicando, então, acaba que algumas das escolas, você sabe que aquele resultado não é verdadeiro.” (Elisa, gestora alto desempenho).

Quanto ao uso dos resultados das avaliações externas divulgados pela imprensa por Unidade Escolar, na opinião dos gestores de escolas com alto desempenho, mesmo os que concordam com a aplicação das provas, consideram que o uso dos resultados dessas avaliações para a promoção de rankings e disputas entre as unidades escolares é um fator de rejeição às avaliações em larga escala. Indicaram, inclusive, a possibilidade das escolas desvirtuarem o processo de ensino e aprendizagem em função dos resultados:

“E aí, a gente fica nessa questão do ranking, fica essa disputa, e nessa disputa, o que acontece é que a aprendizagem fica, na verdade, o processo em si fica muito deturpado.” (Paula, gestora alto desempenho).

A gestora de uma escola com baixo desempenho, Marina, afirmou considerar que não basta divulgar uma nota para cada unidade escolar e apontar publicamente se as escolas atingiram ou não as metas estipuladas. Ela cobra a utilização dos resultados pelo poder público em suas instâncias superiores, sendo apoiada pelos outros gestores de escolas com baixo desempenho. Esta perspectiva remonta ao uso das avaliações em larga escala como políticas que gerem dados e, uma vez detentor dos dados, acreditam que o poder público deva investir em apoio à escola:

“Eu acho que eles [a entrevistada fazia referência ao poder público: SME e MEC] deveriam se preocupar, sim, é em dar um suporte em: por que essa escola tá com IDEB baixo? Por que teve esse resultado? Só publicar é fácil”. (Marina, gestora alto desempenho).

Segundo Júlia, gestora de uma escola com alto desempenho, existem muitos trabalhos coesos e eficientes realizados nas escolas que surtem efeitos positivos na aprendizagem dos

alunos. Porém, indica que isso não interessa à imprensa, e sim aquilo que pode ser mensurado e publicado como quando se tratam de notas:

“Se, de repente, a gente conseguir um IDEB 7, a gente sai em matéria no jornal e outdoor⁶⁶ em Caxias.” (Júlia, gestora escola alto desempenho).

Esta afirmação indica que os gestores de escolas consideram que os dados publicados pela imprensa privilegiam os resultados do desempenho dos alunos nos índices educacionais em detrimento dos projetos realizados internamente nas escolas. O que pode ser considerado, na visão de Brooke (2006), uma responsabilização branda. Vale salientar também que, nas falas, não encontramos discursos que indiquem a utilização de sanções em relação às unidades escolares com baixo desempenho. Portanto, ainda segundo o estudo de Brooke (2006), Bonamino e Sousa (2012) e Koslinski; Lopes; Andrade; Macedo; Portela; Oliveira (2014), não houve relatos de responsabilização forte.

Os gestores, da mesma forma, indicam o que classificam como rejeição por parte dos professores. Isto pôde ser comprovado quando as gestoras de alto desempenho apontaram a existência de docentes que defendem posicionamentos contrários às avaliações em larga escala dentro das escolas. Segundo o grupo, há, no município de Duque de Caxias, uma resistência declarada às avaliações em larga escala por parte dos professores de algumas escolas. Uma participante informou que, na escola que ela dirigiu anteriormente, houve um grupo de professores contrário à aplicação das provas, que decidiu boicotar a aplicação das avaliações em suas turmas, impedindo que os alunos fizessem as provas.

“Eu vim de uma escola em que tive problemas sériíssimos em uma dessas provas porque os professores se recusaram a deixar os alunos fazerem e foi meio estranho.” (Marina, gestora alto desempenho).

Atualmente, a gestora Marina atua em uma escola em que os professores entendem a proposta das avaliações em larga escala e, deste modo, não tem dificuldades em relação à aceitação do grupo de professores quanto à aplicação das provas. Com relação ao grupo focal de gestores escolares de baixo desempenho, não foram encontrados posicionamentos propriamente contrários às avaliações em larga escala. Seriam, na verdade, ressalvas pontuais, já que o grupo, de maneira geral, apresentou-se favorável às avaliações externas em larga escala.

As ressalvas apresentadas pelas gestoras de escolas com baixo desempenho acerca das avaliações em larga escala recaem, principalmente, sobre o desenho proposto pelas avaliações,

⁶⁶ Ver figura 1, página 29.

no que concerne ao ano de escolaridade avaliado pela Prova Brasil. Os participantes dirigiam escolas predominantemente do primeiro segmento do Ensino Fundamental. De acordo com os gestores do grupo de escolas de baixo desempenho, os alunos do quinto ano que fazem a avaliação são aqueles que estão saindo das unidades escolares. A crítica dos participantes recai sobre o fato da escola não poder reavaliar e acompanhar as turmas que foram avaliadas.

“É o trabalho de um ano inteiro, mas você não tem oportunidade de refazer porque os alunos saem da escola. Vira só um índice!” (Ariane, gestora baixo desempenho).

“Os alunos não estão mais na escola, aí não se pode fazer nada com aquele aluno”. (Mario, gestor baixo desempenho).

É possível perceber, na fala acima, uma crença de que a avaliação externa teria o objetivo de avaliar os alunos da escola e não a escola como um todo. Os gestores não refletem sobre a possibilidade de usar os dados para pensar uma nova escola para os alunos que nela estão. Só imaginam a possibilidade de usar os resultados para/com os alunos que fizeram as provas.

A divulgação pública dos resultados do IDEB por Unidade Escolar, na visão dos gestores de escolas com baixo desempenho, não afeta a relação das escolas com a comunidade escolar. Segundo o grupo, a divulgação pública dos índices educacionais, mesmo que abaixo do esperado, não implica em questionamentos ou outros desdobramentos por parte da comunidade escolar.

“Nenhum pai vai deixar de colocar o filho em tal escola porque a escola não foi bem no índice.” (Regina, gestora baixo desempenho).

“A comunidade não escolhe a escola baseado em resultados, mas por comodidade. É a mais perto de casa...” (Lucia, gestora baixo desempenho).

Sendo assim, podemos afirmar que, no que se refere às visões dos gestores escolares quanto às avaliações em larga escala, não identificamos argumentos baseados em posicionamentos radicais. Os participantes que demonstraram posicionamento contrário admitiram que as avaliações externas podem ser benéficas ao planejamento escolar, incentivando práticas pedagógicas que contribuam para o aprendizado dos alunos. Quando citaram argumentos contrários, não os apresentavam como impeditivos. Os gestores indicaram, inclusive, que apenas os professores que boicotavam as avaliações eram radicalmente contrários a elas. Segundo o grupo, estes professores boicotam as avaliações com base no argumento de que elas são um desrespeito à atividade docente. Dentre os participantes dos grupos focais, não havia nenhum gestor que tivesse participado do boicote descrito pela gestora escolar de alto desempenho.

Por sua vez, os participantes que tiveram um posicionamento favorável indicaram como pontos positivos a possibilidade de um reconhecimento externo do seu trabalho, as vantagens da escola “enxergar” suas dificuldades e seus acertos e poder refletir sobre estes pontos. Ao mesmo tempo, criticaram os usos dos resultados das avaliações externas de aprendizagem quando estes são utilizados para promover as escolas a partir dos índices produzidos.

Ainda há um ponto que merece destaque: as opiniões contrárias às avaliações foram mais frequentes entre os gestores que trabalhavam em escolas de alto desempenho. Os gestores de escolas de baixo desempenho tenderam a perceber as avaliações como positivas e não apresentaram qualquer preocupação com relação aos possíveis processos de estigmatização e/ou competição entre suas escolas. Essas preocupações apareceram entre os gestores de escolas de alto desempenho.

Dando sequência à análise, apresentaremos os conhecimentos técnicos dos gestores escolares de alto e baixo desempenho no tocante aos índices educacionais, mais precisamente a Prova Brasil e o IDEB.

5.2 O conhecimento técnico dos gestores de escolas sobre as avaliações externas em larga escala.

Quando perguntadas se conheciam os índices referentes ao IDEB de suas escolas, tanto as gestoras de escolas com alto desempenho como as de baixo desempenho souberam responder, numericamente, os índices das escolas que dirigem, com exceção de apenas uma gestora do grupo de alto desempenho. Ela explicou que assumiu a direção da escola recentemente⁶⁷.

Contudo, quando a pergunta referiu-se à composição do indicador, houve dúvidas quanto aos elementos presentes no cálculo do IDEB. Ambos os grupos apontaram como fatores influenciadores a evasão escolar, a reprovação e a nota da Prova Brasil. Nos grupos analisados, nenhum participante conseguiu explicar como esses fatores influenciavam o cálculo do índice:

“O cálculo do IDEB é o seguinte: é um cálculo em cima da evasão, reprovação, aprovação e a Prova Brasil. Então é se vira, você não pode deixar o aluno reprovar!” (Raquel, gestora alto desempenho)

“O que a gente sabe é o seguinte: a sua escola fez 200 pontos, por exemplo, mas não temos o parâmetro, o índice de evasão.” (Marina, gestora baixo desempenho)

“O que sabemos, além dos pontos, é assim: matemática na minha escola, em 2009, acertaram 5 e, agora, acertaram 8. Então, a probabilidade é que

⁶⁷ Ela assumiu em fevereiro e estávamos em agosto.

isso cresça. Se manterem mais ou menos no mesmo nível, considerando a evasão. ” (Lúcia, gestora baixo desempenho)

Observamos que há, em ambos os grupos, desconhecimento com relação aos aspectos técnicos das avaliações. Embora tivessem conhecimento do resultado do IDEB de suas escolas, não compreendiam a composição do indicador e fizeram suposições genéricas sobre o cálculo dos fatores que compõem o IDEB. À vista disso, percebemos que este desconhecimento tem relação com a visão dos gestores sobre possíveis desdobramentos da implementação das avaliações externas em larga escala no cotidiano de suas escolas.

5.3 As percepções sobre mudanças no cotidiano da gestão escolar.

Na perspectiva de mudanças no cotidiano da gestão escolar, foram encontrados, em ambos os grupos, relatos sobre treinamento de alunos para realização das provas, ações de reorientação curricular, processos de responsabilização dos professores em relação ao resultado dos alunos e escolha de professores para determinadas turmas.

Quanto ao treinamento dos alunos para a realização da Prova Brasil, no grupo de gestoras de escolas com baixo desempenho, houve um consenso no sentido de afirmarem que, conforme os professores foram se apropriando do processo de avaliação em larga escala, as resistências iniciais diminuíram e até alguns professores começaram a treinar os alunos nos moldes das avaliações em larga escala:

“Perdemos [a gestora referia-se aos estagiários do Projeto Conseguir] porque desistiram do projeto. Mas, alguns professores passavam na loteria e pegavam o cartãozinho para ensinar a eles a marcar e se adaptarem. ” (Ariane, gestora baixo desempenho)

“Alguns professores, quando viram que as estagiárias estavam desistindo, abraçaram o projeto[...] Teve professoras que ficaram até depois da hora ajudando os alunos, não só com o projeto, mas também com a matéria do colégio. ” (Marina, gestora baixo desempenho)

O grupo de gestoras de escolas de alto desempenho indicou a prática de aplicação de provas internas, elaboradas no mesmo formato da Prova Brasil, e ações de monitoramento dos conteúdos aplicados nas turmas de quinto ano. Milena, gestora de uma escola com alto desempenho, mencionou que a equipe pedagógica da sua escola passou a acompanhar as avaliações bimestrais elaboradas pelos professores das turmas de quinto ano. O objetivo era descobrir se os professores estavam utilizando os descritores da Prova Brasil nestas avaliações bimestrais. Partiam das seguintes ideias:

“Eu acho assim: nós fizemos uma provinha assim lá na escola. Pegamos os descritores, fizemos uma análise. Até porque o professor faz uma avaliação bimestral na escola. E aí a gente vê: o que aquele grupo de professores está trabalhando? O que ele trabalhou anteriormente? Olha, é uma coisa que leva muito a pensar”. (Milena, gestora alto desempenho)

Esta afirmação gerou desentendimento no grupo focal de gestores de escolas com alto desempenho. Após a exposição acima, a gestora Raquel, que foi quem mais apresentou argumentos contrários às avaliações externas, olhou diretamente para a gestora Milena e as duas travaram a seguinte discussão:

“A prova leva o aluno a pensar? ” (Raquel, gestora alto desempenho).

“Não! Não é a prova em si, é a organização do trabalho pedagógico dentro da escola. ” (Milena, gestora alto desempenho).

“Então, tudo circula em volta da prova? ” (Raquel, gestora alto desempenho).

“Não circula em volta da prova. É no dia a dia. Não tem Prova Brasil esse ano. Qual o trabalho que a gente está efetivando? Apoio à Prova Brasil. ” (Milena, gestora alto desempenho).

“Então tudo circula em volta da prova! ”. (Raquel, gestora alto desempenho).

Neste momento, as outras gestoras disseram que não se tratava de concentrar esforços unicamente na Prova Brasil, e sim de organizar, permanentemente, o trabalho pedagógico da escola de modo a atender, igualmente, aos descritores da Prova Brasil. Seria, portanto, uma medida para habituar os alunos ao estilo e formato das provas para, em suas palavras:

“Não deixar como o brasileiro que tem a mania de deixar tudo para última hora. ” (Marina, gestora com alto desempenho).

“Você tem que tá pensando nisso 24 horas por dia, creio eu, durante os dois anos. Porque senão você vai criar um trauma no seu aluno! De repente, chega aquilo e fica todo mundo desesperado” (Marina, gestora alto desempenho)

Ainda no que tange aos procedimentos de preparo dos alunos para a Prova Brasil, os participantes informaram que as suas escolas passaram a fazer provas utilizando cartões resposta. E que, por isso, seus alunos já estariam familiarizados com o procedimento.

“Lá, na escola, as professoras preparam, dentro do conhecimento delas, uma avaliação para os alunos, para ver como eles se sairiam antes da aplicação da Prova Brasil. Foi feito assim um diagnóstico e aquelas

habilidades que eles ainda não tinham condições de desenvolver, aí foi trabalhada de uma forma mais extensiva. ” (Elisa, gestora alto desempenho)

A gestora Raquel contou que, ao assumir a gestão da escola, criou uma avaliação que ela denomina de “prova interdisciplinar”. Ela a descreveu como uma prova que leva o aluno a pensar, por ser composta por textos diversificados como reportagens, tirinhas de jornal, textos dos próprios alunos e com a utilização de cartão resposta. Segundo ela, tudo é feito no mesmo estilo da Prova Brasil.

“Então, como nós já viemos nesse ritmo da prova interdisciplinar de questões que realmente levam o aluno a pensar antes de efetuar uma determinada conta, isso não mudou muito para gente. Então, a própria escola recebe muito bem essa prova, os alunos também” (Raquel, gestora alto desempenho).

Ainda quando o grupo discutia sobre o treinamento dos alunos, enquanto Cristiane narrava a experiência de treinamento dos alunos de sua escola para avaliações no formato das avaliações externas, Marina arrematou categoricamente:

“Antes da Prova Brasil, nós fizemos quatro avaliações para treinar. Fizemos português, matemática, com cartão resposta. Controlamos o tempo. Eles ficaram envaidecidos! Gabarito do lado de fora. Eles corriam para ver o gabarito, para ver o quanto acertaram, e foi assim. ” (Cristiane, gestora alto desempenho)

“A escola tem que preparar o aluno” (Marina, gestora alto desempenho)

Elisa entende que, se a escola não realizar um treinamento com os seus alunos, eles podem até ter o conhecimento do conteúdo, mas não sabem identificar o que a prova está pedindo, porque aquela formatação não lhes foi apresentada. Ela afirma:

“A gente precisa apresentar ao aluno e mostrar que ele precisa ser avaliado, que ele precisa realmente se inserir nessa metodologia e o professor não pode estar alheio a isso. ” (Elisa, gestora alto desempenho)

É possível afirmar que as gestoras de escolas de alto desempenho falaram, basicamente, de mudanças no trabalho escolar concernentes ao conteúdo e formato das provas e ao treinamento dos alunos. O grupo de gestoras de escolas com baixo desempenho também reconheceram a configuração de processos internos e externos de organização da escola em torno da aplicação das provas. Internamente, ao identificar a falta de contato dos alunos com questões de múltipla

escolha e uso do cartão resposta, as gestoras indicaram adotar esses procedimentos como forma de “treinar” esses alunos para realizarem as provas.

“Na minha escola, tivemos o cuidado de fazer um simulado, porque o maior problema que eu vejo na Prova Brasil, para os alunos, é a múltipla escolha, é o marcar o cartão.” (Ariane, gestora baixo desempenho)

“Ele tem que ter esse conhecimento [marcar cartão] que não pode voltar atrás, que, se já marcou, não pode mudar. Então, nós fizemos uns treinos.” (Regina, gestora baixo desempenho)

Quando perguntadas sobre as possíveis mudanças observadas no cotidiano da gestão escolar, ambos os grupos afirmaram que as avaliações em larga escala foram responsáveis por mudanças no trabalho da equipe de gestão escolar e no relacionamento da gestão com os professores. As gestoras apontaram possibilidades de apropriação pela escola dos conhecimentos sobre a utilização da Prova Brasil e uma possível reorganização curricular do próprio projeto político pedagógico da escola. O objetivo seria desenvolver as habilidades pedidas na Prova Brasil. O grupo de gestoras de escolas com alto desempenho reiterou a importância de a equipe pedagógica da escola trabalhar para que os professores possam reconhecer o seu trabalho no resultado dos seus alunos.

“O professor, como o pesquisador que deveria ser, não se ateu ao que aquela prova vai desenvolver na criança para que o trabalho dele seja reconhecido também através daquela avaliação. Aí, depende da equipe para que eles possam entender que essa avaliação tem que ser parceira da escola e não inimiga da escola” (Paula, gestora escolar com alto desempenho)

O trabalho da equipe pedagógica da escola em esclarecer aos professores que é preciso conhecer os objetivos da Prova Brasil, pensar nos resultados e nas possibilidades de utilização desses resultados pode ser considerado um dos consensos entre os grupos focais. No grupo de gestores de escolas com alto desempenho, houve, inclusive, quem afirmasse que o impacto das avaliações para a gestão escolar é tão grande que há a necessidade de incluí-las no Plano Político Pedagógico das Unidades Escolares.

“Então, é assim, essa avaliação tem que ficar muito ligada ao que está sendo desenvolvido dentro da escola, o processo pedagógico da escola mesmo, o PPP da escola.” (Paula, gestora alto desempenho.)

“Na verdade, é assim, dentro do PPP, tem que ser incluído essa avaliação sim. Porque não que você vá fazer todo o seu trabalho pedagógico

pensando na Prova Brasil, mas ela tem que ser contemplada, porque ela é uma realidade nossa. ” (Marina, gestora escola alto desempenho)

“Tem que fazer parte do Projeto Político Pedagógico, porque a própria Secretaria de Educação está preocupada, é algo que, para o governo federal, de alguma forma vai influenciar o seu trabalho. Ela não tem que ser o fim do seu trabalho pedagógico, mas tem que ser um dos meios. ” (Elisa, gestora alto desempenho)

Uma gestora do grupo de alto desempenho narrou que, quando saiu o primeiro resultado do IDEB abaixo do esperado, a equipe pedagógica da escola não havia ainda se preocupada com aquela avaliação. Disse que, a partir dele, puderam parar para pensar como estão trabalhando em sala de aula e conversar com os professores sobre a suas práticas.

“Houve uma reflexão dos professores, a equipe teve que parar para pensar e ter esse novo pensar. [...]. Então, eu acho que, na minha escola [a entrevistada referia-se ao trabalho da equipe de gestão da escola junto aos professores], é para pensar a prática de aula. ” (Cristiane, gestora alto desempenho)

“Na minha escola, quando saiu o primeiro IDEB, eu não tive influência. A equipe teve que conversar com os professores e parar para pensar a forma como estamos trabalhando. Não tem como os alunos fazerem contas se eles não sabem a ordem dos números...” (Paula, gestora alto desempenho)

Nesse momento, a afirmação da gestora Paula gerou polêmica no grupo focal de alto desempenho, pois, logo em seguida, a gestora Raquel questionou se fora preciso esta avaliação externa em larga escala, citando a Prova Brasil, para que a escola enxergasse o que, dentro da sua lógica, parecia óbvio.

Em ambos os grupos, também foram relatadas mudanças quanto às visões do trabalho docente, principalmente quando a imprensa, ao divulgar publicamente os resultados, passou a vincular o desempenho dos alunos com o trabalho dos professores. Os gestores de escolas com alto desempenho relataram o fato de alguns professores se sentirem responsabilizados pelos resultados das turmas no IDEB. Marina, gestora de escola com alto desempenho, narrou um episódio ocorrido em sua escola, em que uma professora do quinto ano, que em sua opinião era uma excelente professora, ficara doente com a possibilidade do IDEB da escola cair. Ela disse que a professora afirmava constantemente:

“Se o IDEB da escola cair, a culpa vai ser minha! ”

E Marina intervia falando:

“Calma, fulana, não é por aí! ” (Marina, gestora alto desempenho)

Na visão dos gestores com baixo desempenho, a principal mudança no cotidiano da gestão escolar, a partir da implementação das avaliações em larga escala, remonta ao reconhecimento do trabalho do professor refletido no resultado obtido pelas turmas no IDEB. Trata-se de um trabalho no interior da escola, de mudança nas percepções e opiniões dos professores sobre as avaliações em larga escala e um convencimento destes profissionais a trabalharem nos formatos exigidos pela Prova Brasil, visto como mais uma atribuição para a equipe gestora da escola.

“Você precisa pensar que, quando o índice cresce, o professor percebe que está progredindo, esse estímulo é importante. Se sentem parte integrante desse processo.” (Ariane, gestora baixo desempenho)

“O professor pode até achar um exagero de suporte, mas vê que a coisa aconteceu. Então, não é só largar e dizer: - Se vira! A equipe tem que estar junta, dar apoio ao professor e cobrar. Aí, quando sai um índice positivo, ele percebe.” (Cristiane, gestora baixo desempenho)

A fala dos gestores de baixo desempenho, de certa forma, converge com o que foi dito pelas gestoras de alto desempenho. Segundo o grupo de gestores de escolas com alto desempenho, as equipes de gestão escolar precisaram organizar-se internamente, não somente para a aplicação das provas, mas também para todo o processo referente às avaliações em larga escala. A apresentação ao corpo docente do que consistem as avaliações em larga escala passou a fazer parte da prática da equipe de gestão escolar e do planejamento interno da escola. Essa mudança gerou, inclusive, processos de formação específicos propostos pela gestão escolar para as turmas de 4º e 5º anos de escolaridade.

“Nós temos os GE’s [grupos de estudos], que são grupos de estudos na rede e um desses GE’s [grupos de estudo] foi feito com professores que trabalham com as turmas de 4º e 5º anos, justamente para esclarecer a eles as questões da Prova Brasil e o que poderia ser feito.” (Elisa, gestora alto desempenho)

Outra percepção apresentada pelo grupo de gestores de escolas com baixo desempenho, com relação a mudanças no cotidiano da gestão escolar, assemelha-se aos apontamentos do grupo de gestores de escolas com alto desempenho. Neste caso, consiste na implementação de processos externos de acompanhamento e preparo de alunos e professores para a realização das provas externas.

Nesse sentido, o grupo de gestores de baixo desempenho avaliou positivamente a atuação da Secretaria Municipal de Educação de Caxias. Eles indicaram que a SME realizou um trabalho

diretamente nas escolas com o Projeto Conseguir. Este projeto foi citado apenas uma vez no grupo de gestores de escolas com alto desempenho. Vale salientar que os de alto desempenho falaram da Prova Caxias, dissociando as edições da avaliação externa do processo de implementação do Projeto Conseguir.

Esta seção teve o intuito de descrever as percepções de gestores de escolas municipais com alto e baixo desempenho no IDEB sobre as possíveis mudanças do cotidiano da gestão escolar.

Descreveremos, a seguir, como os gestores escolares de Duque de Caxias percebem as ações propostas pela gestão central do município e sua implementação nas escolas, com vistas à melhoria dos resultados do desempenho da rede nas avaliações em larga escala.

5.3.1 O Projeto Conseguir e a Prova Caxias na visão dos gestores de escolas municipais.

O Projeto Conseguir, conforme indicamos no capítulo quatro, foi implementado pela SME nas escolas municipais a partir de 2010. É possível afirmar que os gestores de escolas com baixo desempenho perceberam a implementação do Projeto Conseguir como uma ação da Secretaria Municipal de Educação de Caxias para acompanhar e preparar as escolas da rede, com vistas à melhoria dos índices nas avaliações nacionais em larga escala:

“A própria Secretaria de Educação deu um suporte muito grande para a gente, colocando uma pessoa dentro da Unidade para esclarecer e nortear o trabalho. [...] “É, o Projeto Conseguir foi para melhorar os resultados, porque nós tivemos um resultado bastante expressivo em 2005, 2007 e 2009.” (Regina, gestora baixo desempenho)

“Colocou o Projeto Conseguir. O material foi produzido pela Secretaria de Educação, muito bom mesmo!” (Mariana, gestora baixo desempenho)

O Projeto Conseguir foi citado apenas por uma participante no grupo de gestores de escolas com alto desempenho. Ela respondia à questão proposta sobre o conhecimento da comunidade escolar sobre os resultados das avaliações em larga escala.

“Quando a Secretária entrou, ela lançou o Projeto Conseguir. Então, a equipe de orientação pedagógica teve uma reunião na secretaria. Esse Projeto Conseguir é tipo um preparatório para a Prova Brasil. Então, abriu também uma parceria para estagiários da área de pedagogia e eles entravam na escola e auxiliavam os professores.” (Elisa, gestora alto desempenho)

É possível notar que os gestores de escolas de baixo desempenho identificaram o Projeto Conseguir como uma ação da Secretaria Municipal de Educação organizada para apoiar as escolas. Por isso, foi comum elogiarem o material e a possibilidade de nortear o trabalho, visando melhorar

a qualidade da escola. Por outro lado, as gestoras de escolas de alto desempenho o perceberam como um preparatório para a prova Brasil. Por outro lado, tanto os gestores de escolas com alto desempenho quanto gestores de escolas de baixo desempenho chamaram a atenção para a existência de avaliações externas em larga escala em nível municipal: a Prova Caxias. Quanto ao entendimento e opinião dos gestores sobre a Prova Caxias, ambos os grupos, além de ressaltarem a peculiaridade da não divulgação dos resultados por escola, destacaram o caráter preparatório da Prova Caxias.

O grupo focal de alto desempenho expôs duas opiniões sobre suas visões quanto aos objetivos da aplicação da Prova Caxias: primeiramente, que ela serviria como diagnóstico de alfabetização:

“É, tem a Provinha Caxias, eu vi, ela mais para gente diagnosticar a alfabetização e, dali, partir e colocar trabalhos para poder setorizar quais são as dificuldades que devemos trabalhar”. (Milena, gestora alto desempenho)

E segundo, que seria uma estratégia proposta pela SME para identificar as escolas que precisariam ser acompanhadas de perto para evitar um baixo IDEB do município.

“A Prova Caxias aconteceu por quê? Porque a gente veio com IDEB baixo. Havia escolas de notas baixíssimas e isso preocupou muito toda a SME. Eles queriam entender quais seriam as escolas que realmente precisariam de uma assessoria maior. ” (Raquel, gestora alto desempenho).

O grupo de gestores de escolas com baixo desempenho destacou a utilização da Prova Caxias como ação preparatória para a escola e também como de uma possível utilização dos resultados pela equipe gestora.

“Na verdade, a Prova Caxias aconteceu como uma preparação. Aí, quando o resultado chegou, nós conversamos. ” (Raquel, gestora alto desempenho)

“É, acho que a questão de ser uma prova, mesmo sendo aplicada pela secretaria de educação, mas o aluno perceber que está sendo aplicado por uma pessoa que não é o professor, e que ele tem que marcar o cartão, ajudou para ter uma ideia de como seria...” (Ariane, gestora baixo desempenho)

A afirmação de que o resultado da Prova Caxias não foi publicamente divulgado foi uníssona entre os participantes de ambos os grupos. No grupo de alto desempenho, não houve qualquer alusão positiva ou negativa sobre essa particularidade da Prova Caxias. Os gestores de

escolas com baixo desempenho perceberam esta faceta da Prova Caxias como uma demonstração de que a SME não se detém em comparações públicas entre as escolas municipais.

“A secretaria não ficou preocupada em criar um ranking não. Nós recebemos uma tabela dando uma geral de como foi a sua escola na Prova Caxias, para que você visse o que deu certo e o que deu errado. Não teve nenhuma tabela de comparação, cada escola recebeu o seu índice.” (Adriana, gestora baixo desempenho)

“Não sabemos o resultado das outras escolas não.” (Maria, gestora baixo desempenho).

É possível afirmar que, por um lado, os gestores se sentem mais familiarizados com a Prova Brasil devido ao maior número de edições da avaliação. Por outro lado, consideram a experiência com a Prova Caxias mais eficaz quanto ao objetivo de avaliar a rede pública municipal.

Sobre as avaliações em larga escala, não foram encontradas divergências significativas entre as visões dos gestores de alto e baixo desempenho. Ambos apresentaram opiniões que mesclam apontamentos favoráveis e contrários: por um lado, ambos os grupos são favoráveis à aplicação de algum tipo de instrumento de avaliação dos sistemas educacionais, por outro lado, os mesmos grupos criticaram o formato censitário e padronizado de aplicação das provas externas. Os gestores de escolas justificam que a padronização das provas desconsidera as diferenças entre os alunos avaliados, a diversidade regional e de infraestruturas das escolas públicas brasileiras.

É possível trabalhar com a hipótese de que este posicionamento ambíguo se deva ao desconhecimento, por parte dos gestores escolares, sobre a proposta das políticas de avaliação em larga escala, uma vez que, se é o sistema que vai ser avaliado, é necessário que as avaliações sejam as mesmas para todas as escolas que compõem aquele sistema educacional.

Outra consideração encontrada nas falas dos gestores de escolas de baixo desempenho é a crítica ao ano de escolaridade em que as avaliações externas são aplicadas. Ou seja, os gestores de escolas de baixo desempenho acreditam que deveriam consertar o que foi feito com aqueles alunos avaliados e não entendem que o resultado indica que eles devem trabalhar melhor para que os alunos que ainda estão na escola cheguem ao quinto ano sabendo mais do que a turma que foi avaliada anteriormente. Os gestores de alto desempenho não fizeram questionamentos semelhantes.

Todos os gestores escolares se referiram às mudanças no cotidiano escolar a partir das avaliações em larga escala. Ambos os grupos de gestores falam, ao mesmo tempo, em treinamento

e preparação. Termos que possuem significados diferentes. Eles treinam os alunos para preencherem o cartão resposta e preparam alunos e professores com base nos descritores, mas consideram ambas as ações como única.

O cotidiano da gestão escolar também foi alterado pelas políticas de avaliação em larga escala. Os gestores apontam duas questões diferentes. Numa perspectiva positiva, a equipe gestora direciona esforços para o professor entender que os resultados da escola são fruto do trabalho que ele desenvolveu. Contudo, admitem que, numa perspectiva negativa, possa haver gestões que obriguem os professores a trabalharem exclusivamente com o formato utilizado pela Prova Brasil. No primeiro caso há debate, e uso de dados colhidos pelas avaliações em larga escala. No segundo caso, há somente treinamento.

O trabalho com foco nos gestores escolares de Duque de Caxias permitiu-nos avançarmos na análise das percepções dos sujeitos sociais que, de algum modo, participaram das avaliações em larga escala. Os dados colhidos através das falas dos gestores demonstram que, independente do índice alcançado pela escola - alto ou baixo no IDEB, tanto os gestores de escola com alto desempenho quanto os de escolas com baixo desempenho não têm clareza sobre as definições, os objetivos, as finalidades e o embasamento teórico metodológico em que se alicerçam as políticas nacionais de avaliação em larga escala.

Analisar os discursos de gestores escolares que tiveram contato direta ou indiretamente com políticas de avaliação nacionais e municipais em larga escala foi de fundamental importância para esta pesquisa. Atende-se, assim, ao proposto nos objetivos desta dissertação, que consistem em mapear as visões, o conhecimento e o posicionamento dos profissionais de educação da rede municipal de Duque de Caxias sobre as possíveis alterações no cotidiano escolar a partir da aplicação das avaliações em larga escala.

Gestores de unidades escolares e gestores centrais fizeram comentários sobre a atuação dos sindicatos na organização do debate acerca das avaliações externas em larga escala em Duque de Caxias. Os sindicatos foram citados como força de resistência à implementação de sistemas externos de avaliação no município. Quando percebemos a frequência desses comentários, decidimos buscar o ponto de vista dos sindicatos, com base na análise da visão dos sindicalistas. O próximo capítulo descreverá e analisará os dados produzidos durante o trabalho de campo nos sindicatos de Duque de Caxias.

CAPÍTULO 6 - O PONTO DE VISTA DOS SINDICALISTAS

Este capítulo tem o intento de descrever o contraponto apresentado pelo sindicato local dos profissionais de educação. Para tanto, iniciamos apresentando a trajetória de formação do sindicato analisado e dos profissionais representantes do movimento sindical.

6.1 – Trajetórias no Sindicato e perfil profissional

Para preservar o anonimato dos sete participantes, nomeamos todos de sindicalistas e os diferenciamos pela numeração de 1 a 7. Dos sete entrevistados, três possuem duas matrículas no município, trabalhando tão somente na rede municipal de Duque de Caxias. Quatro têm duas matrículas, uma em Duque de Caxias e uma na rede estadual. Porém, o sindicalista 3, além de professor, é também orientador educacional na rede municipal de Duque de Caxias. Os sindicalistas 1 e 6 são orientadores educacionais da rede Municipal de Duque de Caxias e professores na rede estadual.

Apresentaremos cada entrevistado destacando suas trajetórias profissionais, motivações para aderirem ao movimento sindical e experiência na militância sindical. Durante as entrevistas com os dirigentes sindicais, cinco entrevistados indicaram uma professora sindicalizada que deveria ser entrevistada por conta de seu conhecimento sobre as avaliações em larga escala, além de sua militância declaradamente contrária às avaliações em larga escala. Ela será denominada de sindicalista 1.

Sindicalista 1 – 46 anos. Residente em Duque Caxias. Graduado em Pedagogia, por uma universidade estadual, desde 1990. Intitulado Mestre em Educação, em uma universidade federal, em 1997. Tem matrícula, na rede municipal, desde 1987 como Orientador Educacional. Tem matrícula na rede estadual, desde 1990, no curso normal. Dá aula de Legislação do Ensino, no nível superior, na rede privada, há 12 anos.

Sindicalista 2 – 40 anos. Residente em Duque de Caxias. Graduada em Matemática, por uma faculdade particular, desde 2006. Tornou-se Especialista em Educação especial, em 2012. Já trabalhou na rede estadual e, atualmente, possui duas matrículas na rede municipal de Duque de Caxias. Uma matrícula na escola, em uma turma de educação especial, e outra nas séries iniciais, em que se encontra em licença sindical. É militante do sindicato de Duque de Caxias desde 1999. Assumiu cargo eletivo, neste sindicato, em 2006; permanecendo no cargo desde então.

Sindicalista 3 – 32 anos. Residente na cidade do Rio de Janeiro. Graduado em Pedagogia por uma universidade federal e Mestre em Educação pela mesma universidade. Tem duas matrículas na rede municipal de Duque de Caxias: uma como professor das séries iniciais, desde 2004, em que está de licença sindical e outra como Orientador Educacional, desde 2010. A militância

começa em sua vida por influência do pai, que atuava no sindicato dos bancários do Rio de Janeiro e da mãe, que participava ativamente da associação de pais de alunos. Um ano depois de assumir sua primeira matrícula na rede municipal, começou a atuar ativamente no SEPE/Caxias, no conselho de representantes de escolas. Assumiu cargo eletivo, em 2012, pela primeira vez.

Sindicalista 4 – 34 anos. Residente em Duque de Caxias, Graduada em História, por uma universidade federal, desde 2005. Pós-graduado em gestão do trabalho pedagógico, por Universidade particular, desde 2008. Tem duas matrículas na rede municipal de Duque de Caxias, uma na escola no ciclo de alfabetização e outra licenciado para dedicar-se ao SEPE. Foi professor na rede de São João de Meriti, no 1º segmento; na rede estadual, também como professor do 1º segmento (por alguns meses) e professor de História, no 2º segmento, por alguns meses também. Milita no sindicato de Duque de Caxias desde 2002. Assumiu um cargo eletivo em 2007, continuando nele até hoje.

Sindicalista 5 - 46 anos, residente em Duque de Caxias, formado em Pedagogia, especialista por uma universidade estadual e em outra especialização (em andamento) em universidade particular do Rio de Janeiro. Tem 21 anos de trabalho na rede municipal, atuando em turmas do ciclo de alfabetização e aceleração. Na rede estadual, tem uma matrícula há 12 anos, atuando em turmas do curso normal. Começou a atuar na militância sindical em 1993, quando da reestruturação curricular da rede municipal. Permaneceu na militância até que, em 2002, assumiu um cargo eletivo no sindicato municipal e estadual.

Sindicalista 6 – 48 anos, residente em Duque de Caxias. Graduado em Pedagogia, desde 1988, por uma universidade pública estadual. Pós-graduado em Metodologia do Ensino, também pela mesma universidade, desde 1992. É orientador educacional na rede municipal de Duque de Caxias há 24 anos. É professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal na rede estadual. Milita no SEPE/Caxias há mais de 25 anos, desde o movimento estudantil da faculdade e desde o movimento jovem da Igreja Católica de Duque de Caxias. Em 1993, assumiu seu primeiro cargo eletivo no SEPE/Caxias. Embora tenha se afastado durante um período da Direção sindical, nunca se afastou completamente do sindicato.

Sindicalista 7 – 47 anos. Residente no Rio de Janeiro. Graduado em Geografia. Tem uma matrícula na rede municipal de Duque de Caxias há 22 anos, em que se encontra de licença sindical. Tem uma matrícula na rede estadual do Rio de Janeiro como professor de Geografia, atuando em turmas de ensino médio. Começou a militar em movimentos sociais por influência do movimento jovem da Igreja Católica. No período da faculdade, ingressou no movimento estudantil e, como diretor do Diretório Central dos Estudantes (DCE), era procurado pela direção do SEPE/Caxias da época para percorrer as salas de aula e conversar com os alunos sobre a pauta

de reivindicações do SEPE/Caxias. Chegou a votar em assembleias antes mesmo de ser servidor público. Assumiu o primeiro cargo eletivo em 1993, saindo e voltando para a direção sindical, mas nunca se afastando completamente do sindicato.

Os sindicalistas 2, 4 e 5 respondem por cargos eletivos da gestão central do SEPE/Caxias. O sindicalista 5 faz parte também da gestão central do SEPE/Estadual. Descreveremos, a seguir, as entrevistas realizadas com esses gestores sindicais.

6.2 - Visões e percepções sobre as avaliações externas em larga escala e expectativas sobre o sistema educacional de Duque de Caxias.

Os objetivos desta seção são: mapear as opiniões e o conhecimento técnico dos entrevistados sobre as avaliações externas em larga escala e descrever o posicionamento do SEPE/Caxias sobre as avaliações externas em larga escala. Desde a primeira entrevista, percebemos que os entrevistados dividiam suas visões em duas: a pessoal e a do SEPE. Um dos entrevistados chegou a perguntar se queríamos saber a opinião dele, a do SEPE ou as duas. Entendemos que seria importante mapear ambas visões e compreender suas interseções, aproximações e distanciamentos.

Todos foram convidados, inicialmente, a apresentar suas visões pessoais sobre as avaliações externas em larga escala. Em seguida, foi solicitado que informassem o posicionamento do SEPE/Caxias sobre as iniciativas governamentais para avaliação da aprendizagem nas escolas públicas e sobre as ações propostas pela SME relacionadas tanto às avaliações nacionais quanto às municipais. Por fim, indagamos sobre a proposta do SEPE/Caxias para avaliar a qualidade da educação oferecida no sistema municipal de educação de Duque de Caxias.

6.2.1 Visões e conhecimento técnico sobre as avaliações externas em larga escala

Nesta subseção, estão expostas as visões dos entrevistados e os argumentos que eles apresentam para justificar seu posicionamento pessoal. Em seguida, foram analisados os dados sobre o conhecimento técnico dos entrevistados sobre as avaliações externas em larga escala.

Durante as entrevistas, os gestores sindicais demonstraram que o posicionamento institucional do SEPE/Caxias é percebido pelos seus integrantes como determinante quanto ao posicionamento de seus representantes enquanto categoria sindical. De forma que, mesmo os gestores que não concordam com as deliberações das assembleias, defendem ativamente o que foi decidido pela maioria. E separam, em seus discursos, o que é opinião própria e o que é posicionamento sindical. A análise de suas falas revela as contradições, os consensos, os conflitos

que compõem os diálogos proporcionados pela inserção de avaliações em larga escala no debate sindical.

a) Opiniões

Dos sete entrevistados, cinco apresentaram opiniões convergentes ao posicionamento institucional do SEPE/Caxias. Eles são radicalmente contrários às avaliações externas em larga escala, no formato em que hoje se apresentam. Eles utilizam os mesmos argumentos que constam nos materiais distribuídos pelos sindicatos e nas falas institucionais das assembleias da categoria. Ou seja, criticam o formato padronizado da prova, temem possíveis consequências da divulgação pública dos resultados e geram expectativas negativas de possíveis sanções ou bonificações dos professores a partir dos resultados dos alunos. Os outros dois entrevistados apresentaram opiniões pessoais divergentes da institucional, ou seja, apontaram aspectos positivos na implementação das avaliações em larga escala.

Todos os entrevistados entendem que a educação oferecida pelos sistemas públicos de ensino deva ser avaliada. Contudo, acreditam que as políticas de avaliação em larga escala, até hoje implementadas, não cumprem efetivamente o papel de avaliar os sistemas educacionais. Uma vez que, por um lado, entendem que as avaliações em larga escala são uma forma de prestação de contas à sociedade da educação pública oferecida, por outro lado, criticam a pouca participação dos profissionais da educação nas fases do processo de implementação das avaliações em larga escala, assim como a inexistência de uma política de apropriação dos resultados.

“Eu acho que a principal dificuldade para gente se contrapor a esses exames externos é exatamente o discurso que está presente neles, de que é uma prestação de contas à sociedade... porque eu acho que isso é correto, eu acho que a gente tem que prestar contas à sociedade sobre aquilo que a escola pública produz, mas... acho... que esses exames estão longe de expressar isso” (Sindicalista 1 – entrevistado em 02/09/14)

“A nível nacional, o governo federal lançou, ele introduziu as avaliações externas para ter uma visão a nível nacional da educação [...] A nível nacional, eu acho que o governo federal fez o papel dele, que é saber como é que tá a educação a nível nacional. Eu até acredito que foi nesse sentido, de fazer uma avaliação para ver como tá o nível da educação. Entretanto, eu acho que esse instrumento, por si só, aplicado como ele é aplicado, não dá conta de fazer uma avaliação mesmo da situação da educação.” (Sindicalista 2 - entrevistado em 18/08/14)

“Quando você pergunta se tem que avaliar, sim, até pessoalmente enquanto pedagoga, eu acho que sim, agora, qual a participação desses profissionais nesse instrumento? O que se faz com esses resultados? Aí a gente começa a discordar.” (Sindicalista 3 – entrevistado em 14/08/14)

“Eu entendo que o sistema tem que ter uma visão, um panorama da sua rede, então, não tem problema nenhum, o problema é quanto à forma como você se apropria do resultado e o que você faz com ele” (Sindicalista 4 – entrevistado em 12/08/14)

“Eu acho que não tem problema ter um instrumento, a nível de sistema, a nível federal, estadual ou municipal para estar avaliando como está acontecendo o resultado da rede que é administrada, que é pública. São escolas públicas, é um sistema público, não vejo problema.” (Sindicalista 5 – entrevistado em 27/08/14)

“Eu acho que isso deve ser uma avaliação do sistema, aí do sistema mais próximo que, do nosso caso aqui, deveria a secretaria de educação pensar uma avaliação, né, aí, pra mim, não apenas uma avaliação do aluno em si, mas uma avaliação que passe pela avaliação do aluno, pela avaliação da estrutura e pela ação da escola e também inclua a escola, porque o que acontece é uma... Como o próprio termo diz, uma avaliação externa, que tá pra além daquele processo que não está acompanhado... Que vem e avalia seu aluno, então, assim, outras pessoas podem estar envolvidas nesse processo, sim, só que não pode ser somente a avaliação externa e não pode ser somente referente ao aluno, aí essa avaliação acaba muito focada na prova e, por resultado desta prova, é que isso que, por mais que digam:- Ah não, a gente procura avaliar o processo, a estrutura... Isso fica muito diluído, todo da maioria das avaliações externas, qual é o impacto? O impacto é a nota, é um índice, então é isso que a gente acha...” (Sindicalista 6 - entrevistado em 01/09/14)

“Então, penso que todo sistema, como todo sistema de educação, ele deve ter algum instrumento de avaliação... para mim, isso faz parte como faz parte da escola, né, da nossa função enquanto educador... Então... Há de se ter os sistemas de avaliação... a questão que eu vejo é que... O instrumento... Que tipo de instrumento ele é hoje utilizado? E, a que serviço, para que serve essa avaliação hoje, entendeu? Então, assim... eu defendo que tenha que ter uma avaliação..., mas não defendo a avaliação que hoje é aplicada” (Sindicalista 7 – entrevistado em 04/09/14)

Entendemos que as críticas encontradas nas opiniões dos sindicalistas recaem, principalmente, sobre o formato proposto pelas avaliações externas em larga escala. Eles defendem uma maior participação dos professores na construção do instrumento avaliativo e criticam a padronização das provas. Essas colocações desconsideram um dos principais eixos das avaliações externas que, como o próprio nome diz, devem ser elaboradas por agentes externos ao ambiente escolar.

Os entrevistados reconhecem que as avaliações externas são padronizadas. Ou seja: que todas as crianças realizam as mesmas provas. Eles percebem essa padronização como algo negativo, porque entendem que cada escola e professor deveria ter a possibilidade de propor e/ou avaliar seus alunos e suas turmas. Essa aparente contradição pode ser interpretada como falta de conhecimento sobre aspectos técnicos das avaliações, porque elas são externas, porque são padronizadas e devem ser aplicadas em todas as escolas que compõem o sistema.

“Então, desde o início, a nossa visão sempre foi de oposição, sempre fomos contrários, né. Pela perspectiva salarial e também da própria avaliação como ela era dada, padronizada, em todo estado era a mesma prova, não respeitava, como já falei, a realidade de cada escola, a metodologia, entendeu...” (Sindicalista 7 - entrevistado em 04/09/14)

“Quando o Estado elabora uma prova, uma prova padronizada com todo aquele conteúdo que ele indicou para as escolas, ele parte do pressuposto que você trabalhou todo aquele conteúdo, isso pra mim é uma tragédia. É o professor que trabalhou com o aluno e que sabe o que ele trabalhou, e até a metodologia que usou para ministrar aquele conteúdo, então, assim, nesse sentido.... Eu não vejo quem poderia avaliar senão o professor, entendeu?” (Sindicalista 4 - entrevistado em 12/08/14)

Em seguida, perguntamos se eles acreditavam que alguém, além dos professores regentes, poderia avaliar os alunos. Os entrevistados entendem que os docentes devem ser os responsáveis pela avaliação, tanto dos alunos quanto dos processos de aprendizagem, e consideram as avaliações externas como uma interferência na autonomia pedagógica docente. As respostas foram as seguintes:

“Se a pergunta for no sentido de avaliar o conhecimento que o aluno adquire, o conhecimento formal, eu acho que quem tem que fazer essa avaliação é o professor, porque é ele quem trabalha com o aluno, ele que conhece as suas individualidades, a peculiaridade, a realidade daquele aluno em sala de aula. É aquela velha história, a avaliação tem que ser vista individualmente para aquele aluno, eu tenho que usar uma avaliação para um aluno e o outro aluno, e o meu olhar como avaliadora vai ter que levar em conta as características individuais de cada aluno porque, às vezes, o que é bom para um, para o outro, mesmo em suas dificuldades, ele pode ter tido um avanço que pode ser considerado bom e não compará-lo com outro. Assim, objetivamente, respondendo tua pergunta: na minha área curricular, quem tem que avaliar meu aluno sou eu”. (Sindicalista 2- entrevistado em 18/08/14)

“É, eu acho que é assim, as avaliações externas, elas acabam retirando de você, professor, essa possibilidade de uma avaliação mais direta e mais pautada na sua realidade, porque o que acontece, ela é pautada em objetivos externos, ela já vem com objetivos prontos, ela já vem pronta que cabe a você, professor, aplicar aquilo, aí acaba desconsiderando

outros objetivos e outras perspectivas que a escola e o professor têm...”
(Sindicalista 6- entrevistado em 01/09/14)

“O nosso aluno, se ele não for bem, aí a gente vai lá e tenta trazer uma série de recursos para ele avançar. Eles [resultados das avaliações em larga escala] não veem isso.” (Sindicalista 3 - entrevistado em 14/08/14)

É interessante observar que os entrevistados apresentaram visões positivas sobre as avaliações em larga escala quando disseram que concordavam que os sistemas precisavam ser avaliados. Ao mesmo tempo, são radicalmente contrários à padronização. Nesse caso, é possível dizer que são contrários às avaliações externas.

Na sequência da apresentação dos argumentos contrários às avaliações externas em larga escala, os entrevistados indicaram que a divulgação pública pode causar danos ao ambiente escolar. Tais como: gerar conflitos entre professores da mesma escola e entre professores de escolas diferentes. Temem, também que, em decorrência da publicação dos resultados, os professores passem a defender as políticas de bonificação por resultados.

“Então, o que você vê na prática? *Ranking!* Estimula a competição entre os professores nas escolas do tipo: Se tem um professor que resiste:

- Eu não vou fazer!

Vem outro e diz:

-Ah, mas você vai me prejudicar, por que não vou ter o meu salário, o meu abono!” (Sindicalista 3 - entrevistado em 14/08/14)

“Essa coisa de publicar, que uma escola está lá em cima e outra lá embaixo, aí você vai criando no imaginário dos próprios educadores: [...] a minha tem qualidade a do outro não tem, a gente merece ganhar mais porque a gente trabalha mais.” (Sindicalista 4 - entrevistado em 12/08/14)

“A experiência que a gente tem é que essa política de gratificação gera uma competição dentro das escolas e a gente não acredita nisso [a entrevistada fazia referência à política de bonificação do Estado]. O SEPE tem uma crítica muito forte ao atrelamento das avaliações externas ao salário do professor, a política de gratificação, a meritocracia, que para gente uma coisa leva a outra.” (Sindicalista 2 - entrevistado em 18/08/14)

“A discussão da remuneração atrelada ao desempenho de cada escola foi um Deus nos acuda... Então, desde o Nova Escola, a avaliação acabou virando sinônimo de remuneração... E aí a categoria como um todo se colocava contra esse processo de avaliação” (Sindicalista 4- entrevistado em 12/08/14)

O estudo de Brooke (2012) afirma que as políticas de responsabilização de alta ou baixa consequência tornaram-se realidade nos sistemas educacionais de alguns países desde as reformas

educacionais de 1960. Elas determinam que, a partir da divulgação pública dos resultados, são estabelecidas sanções ou bonificações atreladas ao desempenho dos alunos, das escolas e das redes.

Bonamino e Sousa (2010), Koslinski; Lopes; Andrade; Macedo; Portela; Oliveira (2014) indicam que, no Brasil, pelo menos na educação básica, ainda não foram relatados casos de responsabilização “forte”, ou seja, sanções para as escolas que não alcancem as metas estabelecidas. Ocorrem, em alguns municípios e estados brasileiros, o pagamento de valores financeiros a professores e funcionários das escolas que atingirem as metas determinadas na Prova Brasil e no IDEB⁶⁸. Nesse sentido, a proximidade de Duque de Caxias com municípios que adotam políticas de responsabilização e o convívio com as escolas da rede estadual, em que muitos professores também atuam, podem causar nos professores da rede municipal de Caxias esta preocupação. O SEPE/Caxias se coloca contrário às políticas de responsabilização.

Quando perguntei qual seria o posicionamento institucional do SEPE/Caxias, os diretores sindicais informaram que o posicionamento institucional do SEPE/Caxias é declaradamente contrário à implementação de avaliações externas em larga escala. Entretanto, os próprios entrevistados afirmaram reconhecer também que, tanto as opiniões dos professores nas escolas como no próprio sindicato, não são homogêneas quanto a fazer ou não as provas e, também, quanto a utilizar ou não os resultados dessas avaliações.

“Aqui, no núcleo de Caxias, particularmente, temos divergências entre nós, mas são posicionamentos pessoais. Alguns acham que não tem que ter avaliação externa nenhuma, que a escola tem que ter total autonomia para poder estar pensando a sua avaliação. E tem outros diretores que acham que não tem problema nenhum ter algum tipo de avaliação externa, desde que o resultado não seja usado para poder deixar as escolas presas a um modelo, alcançar metas estipuladas pela secretaria de educação, ferindo a autonomia da escola de se organizar e se planejar, e de buscar os seus resultados conforme a sua própria realidade. ” (Sindicalista 5 - entrevistado em 27/08/14)

“Cada uma (escola) tem um nível de conscientização política uma das outras, umas conseguem, outras pelo menos discutem... eu até falo: lá na Escola X, a gente tá até mediana, a gente faz, mas a gente discute. Na Escola Y, discute e não faz! E tem escola que nem sequer discute. Então, eu acho que, se as escolas pelo menos discutissem, mesmo que, no final, realizassem, mas que pudessem problematizar, então é essa deliberação que a gente percebe na prática que não acontece, as pessoas acabam aplicando a prova. ” (Sindicalista 3 - entrevistado em 14/08/14)

⁶⁸ Vide capítulo 1 desta dissertação.

É importante salientar que todos os entrevistados defenderam a posição contrária do SEPE/Caxias com relação às avaliações. Ao mesmo tempo, dois dos sete dirigentes sindicais entrevistados afirmaram que defendem o posicionamento institucional do SEPE/Caxias, mas que suas opiniões pessoais, enquanto profissionais da educação, divergem do posicionamento radicalmente contrário às avaliações externas em larga escala estabelecido pelo SEPE/Caxias. Nesse sentido, ambos apontam aspectos positivos da implementação de políticas de avaliação externa em larga escala, quais sejam: sistematização e apropriação dos dados obtidos e possibilidade de usos dos resultados pelo poder público.

Argumentam que as escolas podem se beneficiar dos dados gerados pelas avaliações externas. Eles acreditam que a sistematização dos dados disponibilizados pelas avaliações externas em larga escala pode promover reconhecimento tanto do trabalho docente, como da gestão escolar. Outro aspecto positivo apontado diz respeito à possibilidade do poder público identificar as escolas que apresentam maiores dificuldades e orientar seus investimentos conforme os dados evidenciados nessas avaliações. Consideram ainda que os gestores centrais dos sistemas educacionais, seja em nível nacional ou municipal de ensino, podem avaliar as redes que dirigem com vistas à melhoria do próprio sistema e que isto se daria por um acompanhamento dos resultados no sentido de reavaliar o trabalho escolar.

“Foi preciso esse projeto do Estado para cobrar da diretora quantos alunos ficaram reprovados e quantos ficaram de recuperação, dependência para poder a escola se enxergar, porque até então a escola não se enxergava. É mais assim, se você não tem um parâmetro para você se basear, não dá para dizer em que você vai avançar, o quanto você vai avançar; porque você não sabe qual o número de alunos que você tem e eu acho que as escolas estão muito carentes. Nenhuma escola que eu trabalhei, tanto da prefeitura quanto do estado, existia algum tipo de reunião nesse sentido. Eu cobrava a diretora, pô, quantos alunos ficaram reprovados, você não conseguia ter um número simples, então eu acho que sim, mas isso depende muito da forma como a escola está organizada, porque eu acho que essa correria sua de uma escola para outra deixa de você enxergar a unidade como um todo, de você enxergar aquele espaço como que você está atuando...” (Sindicalista 4 - entrevistado em 12/08/14)

“E os professores podem estar fazendo uma leitura do resultado dos alunos, para estar se replanejando e observando aonde que os alunos estão conseguindo alcançar mais os objetivos, aonde eles têm mais dificuldade... eu acho que pode servir sim, do ponto de vista pedagógico para o planejamento mesmo daquela escola. ” (Sindicalista 5 - entrevistado em 27/08/14)

“Eu entendo que a avaliação é um ato solidário. Num país que você tem que ficar optando por aqui e por ali, você tem que optar por onde tem a

maior dificuldade. Entendo que o orçamento é um orçamento limitado, agora esses dados servem para o Sistema poder investir de forma mais qualificada, investindo no sentido das escolas que tem maior dificuldade.” (Sindicalista 4 - entrevistado em 12/08/14)

É possível dizer que os representantes do SEPE/Caxias, individualmente, apresentam argumentos que guardam certo grau de ambiguidade. Por um lado, apontam a necessidade de se avaliar a qualidade do sistema público de educação, reconhecem possibilidades proveitosas do uso dos resultados das avaliações externas em larga escala. Por outro lado, institucionalmente, o SEPE/Caxias rejeita a aplicação de qualquer tipo de avaliação de origem externa, por acreditarem que as avaliações externas levam a políticas de responsabilização e à meritocracia.

É importante salientar que não houve nenhum entrevistado sem uma visão formada sobre as avaliações externas em larga escala. Todos tinham algo a dizer e dois deles informaram que suas opiniões pessoais divergiam da posição institucional do sindicato. Ao mesmo tempo, quando inserimos questões que dependiam de conhecimento técnico para serem respondidas, percebemos que nenhum deles conseguiu apresentar e discutir o IDEB de Duque de Caxias, assim como as especificidades da prova Brasil. Nesse sentido, conforme demonstraremos a seguir, é possível dizer que as visões sobre as avaliações externas de aprendizagem são construídas sem levar em conta seus aspectos mais técnicos. b) Conhecimento técnico

O roteiro de entrevistas continha questões sobre o conhecimento técnico dos entrevistados em relação às avaliações externas em larga escala e a composição dos índices educacionais. Atendendo ao solicitado, os entrevistados apresentaram falas genéricas e desencontradas sobre os componentes dos índices educacionais. As falas remontam a índices de evasão, de reprovação, de alfabetização e do desempenho nas avaliações padronizadas feitas pelos alunos.

Nenhum entrevistado soube dizer o IDEB do município de Duque de Caxias, e também não conheciam o IDEB das escolas em que trabalham. Indicaram apenas que sabem que o índice do município é baixo.

“O último IDEB de Caxias, eu confesso que não acompanhei, não sei qual foi a classificação. Mas, o que eu conheço é o resultado da prova da rede, uma média do resultado da rede, mas, também tem outros índices envolvidos como: índice de evasão escolar, índice de defasagem idade-série... Não tenho certeza se é só isso, mas, sei que tem outros índices envolvidos. São alguns desses ou, talvez, tenham outros critérios” (Sindicalista 5 - entrevistado em 28/08/14)

“Olha, eu não sei exatamente quanto que está não, atualizado eu não tenho... É aquilo, o índice, ele é basicamente o resultado dessa prova... E

é uma das questões, pra gente, essa avaliação deveria contemplar tudo, não só pela questão de passar pelo conhecimento do aluno” (Sindicalista 6- entrevistado em 01/09/14)

“A partir da pontuação de cada um, né, e acaba a rede, no caso aqui de Caxias tendo uma colocação e tanto por conta das notas quanto das ausências, então, até em Caxias questiona-se, por exemplo, a Escola X não tem IDEB, não porque tirou nota baixa, porque simplesmente não fez. Ou então escolas que ficaram com IDEB baixo porque os alunos não foram lá fazer a prova ou, enfim, teve alguma situação” (Sindicalista 3-entrevistado em 14/08/14)

“Não sei... porque não me, não me... não tenho a preocupação porque eu acho que, se eu utilizo o IDEB para fazer algum tipo de referência educacional do município, eu caio no conto do vigário que isso representa [...] O IDEB não é apenas calculado pela prova Brasil, mas também pelos índices de evasão, né, índices de repetência, aquele calculo lá” (Sindicalista 1 - entrevistado em 02/09/14)

“A não, o IDEB de Caxias não, a gente agora lá na escola, a gente fez um levantamento dos anos, mas faceando a nossa, o nosso desempenho com a Metro e com o Estado..., mas, não...” (Sindicalista 4 - entrevistado em 12/08/14)

“Eu não vou lembrar agora de cabeça, né, o percentual que você fala dos últimos resultados, mas, assim, o IDEB, ele vai levar em consideração, assim, não a prova, o resultado da prova... o IDEB, ele leva em consideração também a distorção idade-série, e a questão da... como é que fala... da saída dos alunos das escolas...” (Sindicalista 7 - entrevistado em 04/09/14)

Ao analisar as falas, é possível afirmar que as opiniões e o posicionamento dos entrevistados sobre as avaliações e os dados por elas produzidos não dependem de conhecimentos técnicos sobre os índices educacionais. Os entrevistados relataram ser contrários ao uso dos resultados, mas não sabem determinar quais são esses resultados. Demonstram um posicionamento baseado em princípios de negação e sem fundamentação teórica e/ou técnica que sustente esse posicionamento.

Quanto à Prova Brasil, os entrevistados sabem que o resultado do desempenho dos alunos nesta avaliação externa compõe o IDEB. Quanto ao conteúdo cobrado nas provas, quatro entrevistados nunca tiveram contato direto com a avaliação e três entendem que sejam adequados, ou até mesmo inferiores ao que consideram como mínimo para os alunos dos anos de escolaridade avaliados saberem. Os entrevistados, ao mesmo tempo que afirmam que a Prova Brasil é baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e que os alunos conseguiriam realizá-la sem problemas, indicam preocupações sobre o que seria feito com os resultados da Prova Brasil. “A não

realização, não pelo conteúdo da prova em si, muito pelo contrário, a gente percebe que ela é aquém do que os nossos alunos conseguem fazer, mas o que se faz com ela...” (Sindicalista 3 - entrevistado em 14/08/14)

“O conteúdo da prova é muito ... Tem situações que a gente fica: - Não, isso é um absurdo ter esse tipo de questão aqui! Mas, no seu... no todo da prova... os conteúdos não fogem ao que tá lá apresentado, seja nos PCN's ou no que deva ser trabalhado em cada ano.. em cada ano escolar.. então, não é pela questão do conteúdo, o posicionamento contrário...” (Sindicalista 7 - entrevistado em 04/09/14).

“A Prova Brasil, que é aplicada para o 9º ano e 5º ano, eu vejo acontecer na escola, mas eu nunca tive muito contato com as questões para avaliar.” (Sindicalista 5 - entrevistado em 27/08/14)

c) Mudanças no cotidiano escolar:

Os entrevistados foram questionados sobre a recepção das avaliações externas em larga escala nas escolas da rede municipal e seus reflexos no cotidiano escolar. Mais precisamente no tocante ao trabalho dos professores e da equipe de gestão das escolas. Desejávamos saber se o Sindicato estava acompanhando esse processo. Todos afirmaram que perceberam mudanças no trabalho escolar docente e de gestão. Suas falas, no entanto, não estavam baseadas em sua atuação no Sindicato, e sim em seu trabalho nas escolas. Considerando que os entrevistados também são profissionais das escolas, é interessante perceber como essa dupla identidade contribui para suas visões sobre as avaliações em larga escala. Conforme veremos nos depoimentos a seguir, suas falas apontaram questões trazidas pela implementação da Prova Brasil, que poderiam ser classificadas como positivas.

Os entrevistados indicaram perceber mudanças no trabalho escolar a partir da implementação das avaliações externas em larga escala. Apontam aspectos positivos e aspectos negativos nessas mudanças. Os aspectos positivos seriam os tipos de questões multivariadas e interpretativas exigidas pela Prova Brasil e a disponibilização de dados sobre a escola, que permitiria que os docentes refletissem sobre suas práticas e se responsabilizassem pelos dados.

“Acho que significaram, produziram na escola algum tipo de efeito, por exemplo, eu acompanho estágio... e eu não via há muito tempo os professores trabalharem com.... diversidade textual. Agora, eu vejo... todo mundo tá trabalhando com diversidade textual, ou a maior parte está. E quando é perguntado, responde: é porque é uma exigência da Prova Brasil! Acho que provoca, como é o objeto, acho que provoca algum resultado, acho que sim, na ação da escola” (Sindicalista 1- entrevistado em 02/09/14)

“Eu acho que a escola pede essa unidade, essa dimensão unitária de nós mesmos assumir [sic] para nós responsabilidade de pensar essa escola, no sentido de que, esse índice aqui, esse indicador aqui tá muito ruim, a gente tem que melhorar isso e tal, a gente mesmo fazer esse balanço. Aí, como a gente não consegue fazer isso, aí, eu falei, cara, foi preciso esse negócio do estado vir pra cá e a gente poder enxergar a escola e fazer uma discussão nesse sentido que a gente nunca fez.” (Sindicalista 4 - entrevistado em 12/08/14)

Quanto aos aspectos negativos, consideram que as avaliações em larga escala modificaram o cotidiano de docentes, discentes e da equipe de gestão escolar através de ações internas e externas às escolas. Referiram-se a (ao) a) estabelecimento de processos de treinamento para as provas; b) orientação curricular das turmas avaliadas; c) falta de diálogo com os professores.

Se, por um lado, indicam que, nas escolas onde trabalham, não há preparação dos alunos para realização das provas de origem externa, por outro lado, afirmam terem recebido “denúncias” feitas por professores nas reuniões sindicais, de movimentos no cotidiano escolar que indicam a instalação de processos de treinamento e de “*gaming*”⁶⁹. (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA,2014)

“Existe cursinho interno dentro das escolas, isso a gente escuta dizer quando tem denúncias no Conselho de representantes. Ah, o professor de matemática tá fazendo um intensivão para fazer a prova. ” (Sindicalista 3 - entrevistado em 14/08/14)

“O que eu sei é que acontece muito... Tipo uma preparação. Separam os alunos que vão fazer as provas, que são os alunos que já tem uma nota melhor... Esses fazem (a prova) os outros não precisam ir, não estão convidados a realizar (a prova). ” (Sindicalista 3 - entrevistado em 14/08/14)

“Porque o que acontece, e a gente já observa isso, muitas vezes, você observa que a escola já começa a treinar para a prova... então, assim, o aluno pode fazer uma prova, a gente pode aumentar o IDEB de Caxias, mas as escolas podem continuar sem biblioteca, uma escola pode continuar sem ter uma sala de informática, sem uma quadra poliesportiva, porque toda essa avaliação está focada no resultado final, que é a prova, aí a gente acha que esse resultado, ele tem que garantir um processo que chegue a ele, assim, pra você fazer uma prova, foi como a gente te falou, se você treinar, você pode fazer uma boa prova e aumentar o IDEB de Caxias, então, ele pode até, em tese, representar a avaliação do aluno, mas, pra gente, ele pode não representar realmente uma melhoria nas condições dessa qualidade.”

⁶⁹ Segundo Cerdeira, Almeida e Costa (2014), “*gaming*” é uma prática de estímulo para que alunos com baixo desempenho faltem às provas de avaliações externas.

(Sindicalista 6 - entrevistado em 01/09/14)

Os entrevistados também analisaram o papel da Secretaria Municipal de Educação enquanto gestora das escolas municipais. Criticaram uma orientação por parte da gestão central que tende a reduzir os conhecimentos curriculares das turmas avaliadas quanto aos conteúdos e a formatação da Prova Brasil. Entendem que, hoje, a SME centraliza suas atividades na elevação do IDEB municipal, propondo, para a rede, projetos de aceleração e projetos de formação específica para os professores das turmas que serão avaliadas.

Percebem que essas ações levaram as escolas e professores a direcionar seus esforços nos resultados. “Até porque, a secretaria, hoje, ela foca muito na elevação desse IDEB, são projetos como Conseguir, projetos de aceleração, estão tudo isso para que o IDEB possa ser aumentando, né. Hoje, a secretaria tem políticas de formação para os professores dos anos finais, mas que fazem prova Brasil, os que fazem cursos é... Vou chamar de reforço, para os alunos que estão nesse ano, que é aí outra crítica que a gente faz, esse -tipo de avaliação”. (Sindicalista 6 - entrevistado em

01/09/14)

“Aí, acaba tanto a escola como o professor focando, correndo atrás pelo resultado, como a própria instituição, no caso a SME, também focando no resultado”. (Sindicalista 3 - entrevistado em 14/08/14)

“A gente tá caminhando para trás, com passos largos, e eu acho que isso é muito provocado em função desse deslocamento do centro de atenções. E, agora, as escolas, o centro de formação da Secretaria de Educação, todas as lógicas operam na elevação do IDEB, da preparação dos alunos para a Prova Brasil”. (Sindicalista 1 - entrevistado em 02/09/14)

Analisando as falas encontradas nesta subseção, observamos que os entrevistados acreditam que as avaliações em larga escala e os índices por elas produzidos trouxeram mudanças ao trabalho escolar tanto docente quanto da gestão escolar. Na próxima seção, analisaremos se as mudanças observadas contribuíram ou prejudicaram o trabalho escolar na visão dos entrevistados.

d) Contribuições e consequências das avaliações externas em larga escala em Duque de Caxias.

Há consenso, nas falas dos entrevistados, no que concerne ao fato das avaliações externas em larga escala provocarem mudanças no trabalho escolar. Eles falaram sobre o estabelecimento de processos internos e externos de ações propostas tanto pela SME, como pelo SEPE/Caxias. Tratavam-se de ações com vistas ao preparo, treinamento e a promoção de debates sobre as possíveis contribuições e consequências da implementação das avaliações externas em larga escala.

Quanto as ações da SME, os entrevistados informaram que a Secretaria de Educação traçou estratégias especificamente voltadas para a elevação dos índices educacionais do município. Eles citaram a implementação do Projeto Conseguir como um movimento com foco nos professores e alunos das turmas que realizariam as avaliações externas nacionais. “As formações propostas pela SME são para melhorar o IDEB e não o aprendizado. Tem uma diferença grande aí. ” [...] “O tempo que a gente perde indo lá, poderia tá investindo no real aprendizado dos nossos alunos na escola. ” (Sindicalista 1)

“Esse projeto Conseguir, que agora, pelo o que eu saiba, nem existe mais, é para focar, para conformar nesse projeto maior do Governo federal para essas provas. Então, as apostilas, elas eram para os alunos estudarem para fazer a prova e não para pensar o currículo, a diversidade que tem na rede, a escola rural, a escola nas situações de tráfico. Então, não pensa nessa questão mais regional, mas a preparar, a ajudar a fazer a prova. ” (Sindicalista 3)

“Até porque a secretaria, hoje, ela foca muito na elevação desse IDEB, são projetos como Conseguir, projetos de aceleração, estão tudo isso para que o IDEB possa ser aumentando, né, hoje a secretaria tem políticas de formação para os professores dos anos finais, mas que fazem Prova Brasil, os que fazem cursos. É, vou chamar de reforço para os alunos que estão nesse ano, que é aí outra crítica que a gente faz, esse tipo de avaliação” (Sindicalista 6)

O material didático que compõe o Projeto Conseguir, utilizado tanto nas formações dos professores propostas pela SME como, nas escolas, com os alunos que realizariam a Prova Brasil, foi avaliado pelo grupo entrevistado. Por um lado, consideraram-no possível de ser aproveitado como contribuição para o trabalho dos professores. Por outro lado, enxergam uma intencionalidade governamental, intrínseca ao uso do material que, por sua vez, no discurso sindical, o desqualifica para o uso da categoria. Reafirmam que os professores devem buscar autonomia das políticas educacionais propostas pelas instâncias governamentais no processo educativo. Em síntese, dizem que o material é de boa qualidade, mas o deslegitimam por ter sido proposto pelo governo municipal. É interessante observar que, em outros momentos, também aqui descritos, os sindicalistas cobram uma atuação mais efetiva por parte do governo municipal. “Se você for pegar os cadernos lá do Projeto Conseguir, você vai ver muita proposta de interação pedagógica bacana, coisas interessantes para trabalhar com os alunos, mas a questão não é a qualidade do material. É que aquele material vem associado a um compromisso que você tem que assumir com determinadas metas que não foi você que definiu, aí é de novo a gente perdendo autoridade sobre o nosso trabalho”. (Sindicalista 1 – entrevistado em 02/09/14)

“O professor, às vezes, usa, eu vejo, que em outras escolas eles reaproveitam essas apostilas para fazer exercícios, são atividades que a gente, muitas vezes, usa”. (Sindicalista 3 – entrevistado em 14/08/14)

“Eu já folheei alguns materiais do Projeto Conseguir que chegaram na escola. Eu sei que foi construído com alguns profissionais das escolas da rede, mas do sindicato não foi ninguém, a gente não participou da construção desse material.” (Sindicalista 5 - entrevistado em 27/08/14)

A Prova Caxias apareceu no discurso dos sindicalistas como avaliação externa municipal em larga escala. Entendem a Prova Caxias como estratégia da SME de treinar os alunos para melhorar os índices da Prova Brasil. Eles afirmaram que o SEPE/Caxias não foi convidado a participar de nenhum momento do processo de implementação da Prova Caxias e que só souberam das mesmas por informes nas escolas.

Sobre as edições da Prova Caxias, os entrevistados mantiveram argumentos semelhantes aos já apresentados sobre as avaliações externas nacionais, ou seja, os dois sindicalistas que apontaram aspectos positivos quanto às avaliações externas nacionais em larga escala também percebem utilidade na obtenção de dados em avaliações externas municipais. Os outros cinco, mantiveram o discurso contrário à avaliação externa, mesmo que em nível municipal.

Os sindicalistas 4 e 5 indicaram, inclusive, três motivos que os levam a considerar que o formato de avaliações externas em nível municipal seria o mais adequado. Afirmam acreditar que, por serem elaboradas e realizadas pela SME, as provas teriam uma proximidade com a realidade dos alunos das escolas municipais. Outro fator considerado positivo da Prova Caxias é a participação de professores da rede na sua elaboração e, por fim, o principal apontamento positivo que diz respeito a não divulgação pública dos resultados por escolas é à ausência de qualquer proposta de bonificação por resultado.

“A minha posição pessoal é: ela [SME] é gestora dessa rede, então ela tem o direito de construir uma avaliação para poder diagnosticar, de uma forma geral, como está o resultado dos alunos ao final do 5º e do 9º ano, e fazendo uma leitura crítica desses resultados.” (Sindicalista 5 – entrevistado em 27/08/14)

“A Prova Caxias, na verdade, a gente nunca foi informado formalmente desse processo, da instituição dessa prova Caxias, a gente só soube que essa provinha foi formulada por pessoas que eram da própria rede, segundo o que SME informou depois, é que foi em função da avaliação ruim do município, ai eles acabaram criando um instrumento interno do município, para melhorar esse índice, dessas avaliações externas e, assim, pra gente não tem diferença, quer dizer, não tem diferença no

sentido do posicionamento do sindicato.” (Sindicalista 4 – entrevistado em 12/08/14)

“Se não houver atrelamento de valores financeiros, enquanto for um instrumento construído pela secretaria, pela rede, aí, a gente quer participar, aí, a gente queria apresentar qual seria a nossa versão de instrumento, entendeu? Que na nossa visão não pode ser apenas uma avaliação do aluno... as condições de trabalho também devem ser levadas em consideração, entendeu? A estrutura da escola, o número de alunos por sala de aula, a questão da inclusão, a equipe técnica, se tem gestão, tudo isso...” (Sindicalista 7 – entrevistado em 04/09/14)

Os entrevistados reconhecem que, pelo fato de ser um projeto pensado pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, existe uma aproximação dos professores da rede com a proposta da Prova Caxias. Contudo, criticam a semelhança com as avaliações externas nacionais em larga escala e a centralização das atenções apenas no resultado daquelas turmas e não no trabalho da escola como um todo.

Quanto às formações propostas pela SME, é possível afirmar que não há um diálogo entre instância governamental e sindicatos. Sendo assim, a SME não participa ao SEPE/Caxias quando implementa formações para a rede. E o SEPE/Caxias, por sua vez, orienta a categoria de professores a participar das formações propostas pela SME, pois assim é possível estabelecer críticas ao tipo de formação que está sendo oferecida:

“A gente vai participar e a gente se posiciona sempre de maneira crítica, quando a gente visualiza que aquela formação está tendenciando [sic] para um caminho que é o caminho de melhorar os índices [IDEB] sem avaliar a conjuntura da realidade da rede como um todo.” (Sindicalista 2 – entrevistado em 18/08/14)

“A formação que a gente pensa é para a crítica, para questionar o que tem pronto. E a gente percebe que as formações da Secretaria são para deixar as pessoas conformadas com as questões impostas de cima para baixo.” (Sindicalista 3 – entrevistado em 14/08/14)

Uma vez que os entrevistados criticaram a falta de debates propostos por parte da SME, buscamos entender como o SEPE/Caxias movimenta-se no intuito de levar a categoria a pensar sobre as avaliações externas em larga escala. O item a seguir tratará dessas ações.

e) Ações do Sindicato: Propostas de formação oferecidas pelo Sindicato

Todos os entrevistados afirmaram que uma das principais atribuições do SEPE/Caxias é oferecer propostas de formação para os professores da rede. Há, inclusive, na estrutura

organizacional do SEPE/Caxias, uma secretaria cuja finalidade específica é pensar sobre essas formações, a SAE, Secretaria de Assuntos Educacionais.

Os processos de formação propostos pelo SEPE/Caxias objetivam formar os representantes de professores nas concepções defendidas pelo sindicato. Seria uma forma de instrumentalizar a categoria de conhecimentos dentro da perspectiva sindical, o que o sindicalista 3 chamou de “formar para a crítica”. Os temas podem ser decididos tanto pela direção quanto pelos representantes, baseando-se, principalmente, nas necessidades apontadas pelos professores nas assembleias.

Mensalmente, os representantes das escolas encontram-se em uma reunião que objetiva, além da socialização de informações do SEPE/Caxias, a promoção de debates formativos sobre assuntos pertinentes aos interesses da categoria. Foram realizados, recentemente, três debates propostos pelo SEPE/Caxias sobre as avaliações externas em larga escala. Os entrevistados entendem que o assunto é de interesse da categoria, principalmente pela divergência de opiniões.

“Então, as nossas formações são para apoderar as pessoas da crítica. Então, sempre, o nosso objetivo é esse, é essa formação mais para a crítica do que a gente tem nas escolas.” (Sindicalista 3 – entrevistado em 14/08/14)

“Então, toda Unidade (Escolar) tem direito a pelo menos um professor representante para uma vez por mês vir e participar desse conselho. Tem ponto abonado, fruto das nossas reivindicações [...] Aí, a gente divide com esses representantes o que tá acontecendo, o que precisa ser feito, quais serão as nossas atuações, em alguns desses conselhos, a gente faz também a formação”. (Sindicalista 4 - entrevistado em 12/08/14)

“Dar a esse professor outra visão... a possibilidade dele construir novas expectativas e a construção de resistências também...”. (Sindicalista 1-entrevistado em 02/09/14)

O SEPE/Caxias, embora, consensualmente, entenda que é preciso avaliar a qualidade da educação pública municipal, não tem nenhuma proposta oficial alternativa de avaliação do sistema de ensino público de Duque de Caxias.

Contudo, há, em Duque de Caxias, uma escola que não realiza, nem nunca realizou, nenhum tipo de avaliação externa. O grupo de profissionais que trabalham nessa escola faz parte também da direção do SEPE/Caxias. Nessa escola, vem sendo desenvolvido um movimento cujo objetivo é a construção de um instrumento de avaliação da qualidade do ensino oferecido pelas escolas em contrapartida às avaliações em larga escala propostas pelas gestões centrais.

Trata-se de um projeto de pesquisa em parceria com uma universidade federal que pretende construir o que eles denominam de “avaliação institucional interna”. Esta avaliação pretende contar com a participação de todos os segmentos da escola. Deve ser aplicada em todas as turmas, desde que o professor queira disponibilizar sua turma para avaliação da aprendizagem, através de aplicação da prova. E teria o objetivo de prestar contas à sociedade do que é produzido pela escola em questão.

“Nós pretendemos que os professores fiquem a vontade para disponibilizarem, ou não, as suas turmas para um dos aspectos da pesquisa que vem a ser a avaliação da aprendizagem nas turmas, mas essa avaliação institucional vai pegar a aprendizagem e vai relacionar com o conjunto mais geral da escola”. (Sindicalista 1- entrevistada em 02/09/14)

Segundo o Sindicalista 1, as expectativas de uso dessa avaliação da rede, proposta pelos representantes do SEPE/Caxias, seria de expandir esse formato para todas as escolas da rede municipal por intermédio do Sindicato. Ele acredita que o SEPE/Caxias tenha articulação suficiente para promover essa ideia de avaliação institucional. Exemplifica que o sindicato dissemina o posicionamento contrário às avaliações externas e considera que, assim, vem conseguindo que alguns professores não realizem as provas.

“Graças a esse caminho estratégico do sindicato, a gente já tem alguns professores que não participam das avaliações externas, nós não temos as escolas, mas nós já temos um número significativo de professores, que seguindo orientação do sindicato, não fazem as avaliações”. (Sindicalista 2 – entrevistado em 18/08/14)

“O sindicato pode impulsionar isso das escolas assumirem a sua autonomia, porque autonomia vai ser conquistada por nós. Ou a gente assume essa autonomia ou a gente vai ser eternamente marionete daquela política que o governo trás.” (Sindicalista 1- entrevistado em 02/09/14)

O SEPE/Caxias é um dos sindicatos reconhecidos pela categoria dos professores e dos profissionais da educação como ativamente atuante. As questões concernentes ao processo de implementação de avaliações em larga escala têm permeado as pautas de discussões dos sindicatos.

Apesar de sustentar um posicionamento institucional radicalmente contrário às avaliações externas em larga escala, é possível afirmar, com base nos discursos de líderes sindicais, eleitos pela categoria, que os sindicatos entendem que é preciso avaliar os sistemas de ensino. Entendem, também, que os dados apresentados pelos indicadores educacionais baseados nas avaliações em larga escala poderiam, de alguma forma, contribuir para o trabalho escolar, mas não da maneira como hoje é colocado.

Neste capítulo, analisamos as visões dos representantes do SEPE/Caxias sobre as avaliações externas em larga escala. O posicionamento institucional do SEPE/Caxias é de, declaradamente, contrário às avaliações em larga escala. Desconhecem tanto o IDEB do município, quanto o nacional e o das escolas em que trabalham. Há pouco conhecimento técnico em relação aos componentes do IDEB. Apontam que o SEPE/Caxias poderia ser o fomentador de uma avaliação das escolas municipais, mas não dizem como, nem indicam caminhos para que isso aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou contribuir para o debate sobre a implementação das avaliações externas em larga escala em contextos municipais, com base na análise desse processo no município de Duque de Caxias. Mapeamos e analisamos as percepções de representantes de duas categorias de gestão: gestão do sistema municipal de ensino e gestão escolar, além das visões dos sindicalistas.

Ao final, é possível dizer que os gestores da gestão central e das escolas apresentaram visões que não são nem totalmente favoráveis nem completamente contrárias. Por um lado, entendem que os sistemas de ensino devem ser avaliados. Por outro lado, acreditam que existem riscos relacionados aos possíveis usos dos resultados para políticas de bonificação. O contraponto é dado pelo sindicato da categoria, que apresenta uma visão radicalmente contrária às avaliações. Foi curioso perceber que alguns sindicalistas são pessoalmente favoráveis às avaliações, mas afirmam que acatam a posição institucional, radicalmente contrária a qualquer avaliação externa. Todos os entrevistados da gestão central acreditam que existe necessidade de se avaliar a rede pública municipal de ensino como um todo. Contudo, divergem quanto ao formato proposto pelas avaliações externas nacionais em larga escala. Se, por um lado, apontam vantagens do uso dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala no trabalho escolar, por outro lado, traçam críticas ao atual modelo de avaliação externa em larga escala, mais precisamente Prova Brasil.

Os gestores da SME destacaram três aspectos que consideraram positivos. O primeiro deles remonta à possibilidade de uso dos resultados; o segundo, à visão da rede municipal como um todo; e o terceiro, ao preparo dos alunos para futuras avaliações que lhes sejam propostas. Eles argumentam que, a partir da publicação dos resultados das escolas, são possíveis dois movimentos: primeiro, o poder público passa a traçar políticas públicas baseando-se nos problemas evidenciados pelos dados obtidos nas avaliações em larga escala; e segundo, que a própria escola, gestores, professores e alunos, possam observar o desempenho da escola.

As visões dos gestores escolares convergem com as visões apresentadas pelos representantes da gestão central da SME no que concerne à necessidade de se avaliar os sistemas de ensino. Eles também não apresentaram discursos totalmente favoráveis nem tampouco radicalmente contrários. Há que se considerar, inclusive, que, quanto à divulgação pública dos resultados das avaliações por escola, os gestores escolares apontaram tanto aspectos positivos quanto aspectos negativos relacionados ao uso público dos resultados.

Quando entrevistamos os sindicalistas, observamos que, semelhantemente aos gestores escolares e da SME, eles também concordam com a proposta de que a educação oferecida pelos sistemas públicos de ensino deve ser avaliada. Contudo, afirmam que as avaliações externas em

larga escala, até hoje implementadas, não cumprem efetivamente o papel de avaliar os sistemas educacionais.

Identificamos que, mesmo na gestão central do sindicato, há heterogeneidade nos posicionamentos pessoais dos profissionais da educação. Há sindicalistas que apresentam opiniões convergentes ao posicionamento institucional do SEPE/Caxias, isto é, serem radicalmente contrários às avaliações externas em larga escala, no formato em que hoje se apresentam. Eles utilizam os mesmos argumentos que constam nos materiais distribuídos pelos sindicatos e nas falas institucionais das assembleias da categoria, quais sejam: criticam o formato padronizado da prova, temem possíveis consequências da divulgação pública dos resultados e geram expectativas negativas de possíveis sanções ou bonificações dos professores a partir dos resultados dos alunos. Enquanto isto, há sindicalistas que apresentaram visões pessoais divergentes do posicionamento sindical, já que apontaram vantagens acerca do uso dos resultados, principalmente, a obtenção de um panorama da rede e monitoramento da qualidade.

O segundo aspecto analisado nesta dissertação referiu-se ao conhecimento técnico dos gestores sobre os dados que compõem os indicadores educacionais. Percebemos que para os representantes da gestão central da SME, o desempenho dos alunos na Prova Brasil é um dos componentes do IDEB. Sabem também que são observados dados do Censo Escolar concernentes ao fluxo escolar das unidades. Com isto, gestores da SME demonstraram explícita preocupação com a evasão e com a repetência dos alunos, uma vez que acreditam que tais fatores influenciam no resultado final do IDEB.

Os gestores de escolas souberam responder as perguntas sobre o IDEB de suas escolas, mas houve dúvidas quanto à composição do indicador referentes aos elementos presentes no cálculo do IDEB. Nenhum participante conseguiu explicar a composição do IDEB.

Os sindicalistas, por sua vez, apresentaram falas que remontam a índices de evasão, de reprovação, de alfabetização e do desempenho nas avaliações padronizadas feitas pelos alunos. Contudo, nenhum entrevistado soube dizer o IDEB nacional ou do município de Duque de Caxias. Também não conheciam o IDEB das escolas em que trabalham, indicando saber apenas que o índice do município é baixo.

Enfim, ao analisar as falas dos sindicalistas, foi possível entender que as opiniões e o posicionamento dos entrevistados sobre as avaliações externas e os dados por elas produzidos não dependem de conhecimentos técnicos sobre os índices educacionais. Os entrevistados relataram ser contrários ao uso dos resultados, mas não souberam determinar quais são esses resultados. Demonstram um posicionamento baseado em princípios de negação e sem fundamentação teórica e/ou técnica que sustente esse posicionamento.

O último aspecto observado nesta dissertação remonta às mudanças no cotidiano/rotina das escolas e da gestão da rede a partir dos efeitos da implantação das avaliações em larga escala. Na perspectiva das gestões analisadas, a implementação das avaliações externas nacionais em larga escala acarretou processos que mudaram o cotidiano educacional do município de Duque de Caxias. Os representantes da gestão central descreveram movimentos da SME sobre as escolas e indicaram que o objetivo era melhorar os resultados municipais no IDEB. Foram ações voltadas para a formação dos professores, a proposição de uma avaliação externa em larga escala em nível municipal e a correção do fluxo da vida escolar de alguns alunos.

Para os gestores escolares, na perspectiva de mudanças no cotidiano da gestão escolar, foram encontrados, em ambos os grupos analisados, relatos sobre treinamento de alunos para realização das provas, ações de reorientação curricular, processos de responsabilização dos professores em relação ao resultado dos alunos e escolha de professores para determinadas turmas.

Por fim, e não menos importante, analisamos o contraponto apresentado pelos representantes do movimento sindical, quanto às mudanças provocadas pelas avaliações externas no trabalho escolar. Eles falaram sobre o estabelecimento de processos internos e externos de ações propostas tanto pela SME, como pelo SEPE/Caxias. Tratavam-se de ações com vistas ao preparo, ao treinamento e à promoção de debates sobre as possíveis contribuições e consequências da implementação das avaliações externas em larga escala.

Quanto às ações da SME, os entrevistados informaram que a Secretaria traçou estratégias especificamente voltadas para a elevação dos índices educacionais do município. Essa movimentação gerou posicionamentos contrários por parte do sindicato por entenderem que acarretaria em redução curricular e interferência direta na autonomia pedagógica docente. Esse fato levou o SEPE/Caxias a propor debates entre a categoria de professores acerca do assunto.

A pesquisa demonstrou, através das análises expostas, que as avaliações externas em larga escala são políticas educacionais que promovem uma arena de debate. Encontramos posicionamentos pessoais e institucionais que envolvem a proposição, elaboração e implementação desse tipo de modalidade de avaliação. Identificamos processos internos e externos que modificaram o cotidiano da gestão escolar, da gestão de políticas públicas e das movimentações da sociedade civil organizada.

Ao final, é possível dizer que as visões sobre as avaliações externas não são construídas, necessariamente, com base em conhecimento técnico relacionado aos modelos de avaliação. Encontramos falas que negavam as avaliações completamente, mas não traziam argumentos

relacionados ao desenho técnico. Ao mesmo tempo, encontramos falas favoráveis, mas que criticavam um dos principais aspectos das avaliações: a padronização das provas e das aplicações.

Esse cenário aponta para a necessidade de ampliação do debate e formação para o uso de indicadores educacionais. Foi interessante observar que nenhum dos entrevistados, inclusive na gestão central, discutiu as responsabilidades de cada instância na condução e entendimento dos processos de avaliação externa. Os gestores das escolas reclamam da ausência de um apoio mais direto da SME. A SME diz que as escolas são, às vezes, refratárias às avaliações e não utilizam os dados como deveriam porque não os entendem. Os sindicatos apontam em outra direção, negando completamente as avaliações com o principal argumento de que elas seriam um desrespeito ao trabalho docente. Essas múltiplas cobranças e responsabilizações criam um ambiente onde as avaliações externas, embora não sejam totalmente negadas, deixam de ser aproveitadas em todas as suas potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. B. As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

ANDRADE, F.; KOSLINSKI, M., Comparação entres as políticas de responsabilização do Chile e do município do Rio de Janeiro. **VII Reunião da ABAVE - Avaliação e Currículo: Um Diálogo Necessário**, Brasil, jun. 2013 . Disponível em: <http://abave.com.br/ocs/index.php/vii_reuniao/vii_reuniao/paper/view/53>. Data de acesso: 20 fevereiro. 2015

ARAÚJO; L. Os Fios Condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 1, n. 2, agosto. 2007. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/jpe/article/view/15000>>. Acesso em: 28 abril,2014.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 1999, n.108, pp. 101-132. ISSN 01001574.

_____; SOUSA, S. Z.; Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. vol.38 no.2 São Paulo Abr./June 2012 Epub Feb 14, 2012

_____. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: **Quartet**, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de dezembro de 1988. 21.ed. São Paulo: **Saraiva**, 1999.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 de mar. 2005. Disponível em: http://ww.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em 18set.2012.

_____. História da Prova Brasil e do Saeb. Brasília, DF, 2007. Disponível em< http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&itemid=9> Acesso em 18 set.2012>

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, agosto 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000200006&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 28 abr. 2014.

_____. (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: **Fino Traço**, 2012, 520 p.

_____; CUNHA, M. A. A avaliação externa como Instrumento da gestão educacional nos Estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, 2011, v. 01, pp. 17-79.

CAMARGO, R. B.; GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J.M.R. Sobre o Financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 817 – 839, set/dez. 2008.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, 2009, v.1, n.3, p. 271-296.

CERDEIRA, D.G.S. A Recepção das Políticas de Avaliação Externa pelos Gestores Escolares: uma análise dos municípios do rio de janeiro e Duque de Caxias. **ANPAE**, 2012.

_____ ; ALMEIDA, A. B; COSTA, M. Indicadores e avaliação educacional: Percepções e reações a políticas de responsabilização. **Estudos Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198-225, jan. /abr. 2014.

COELHO, M. I.M, Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Aprendizagens e Desafios. **Rio de Janeiro**, v.16, n. 59, p. 229-258, abr./jun.2008.

CUNHA, L. A. Zig-Zag no primeiro grau: o Rio de Janeiro nos anos 80. **Revista do Rio de Janeiro**, nº 3, pp. 21-26, 1994.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: **Inep**, 2007.

_____ ; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: **Elsevier**, 2009.

FONTANIVE, N. (2005) O uso pedagógico dos testes. In: SOUZA, A. M. (org.) Dimensões da Avaliação Educacional. Petrópolis: **Editora Vozes**.

FRANCO, C.; ALVES, F., BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, 2007, v.28, n. 100, p.989-1014.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em Larga escala: uma proposta inovadora. **Em aberto**, 1995 ano 15, n. 66, p. 29-34.

KOSLINSKI, M. C.; LOPES, K. C.; ANDRADE, F. M.; PORTELA, C.; OLIVEIRA, A. R. Políticas de Responsabilização Escola de Alta Consequência e Práticas Escolares: Estudo Exploratório da Rede Municipal do Rio de Janeiro. In: MELO, B. P.; DIOGO, A. M.; FERREIRA, M.; LOPES, J. T.; GOMES, E. E. (Org.). **Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**. 1ed. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014, v., p. 1309-1330

LEE, V. Medidas Educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da Educação Básica: Pesquisa e Gestão**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p.13-43.

MORGAN, D. L. Focus group as qualitative research. London: **Sage**, 1997

OLIVEIRA, R. P. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: GRACINDO, M. (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, p. 32-34, v. 4. 2007a.

_____. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ROSISTOLATO, R.; PIRES DO PRADO, A. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar1. **Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA 2012**. Santiago de Chile, 5 al 10 de noviembre2012. ISBN 978-956-19-0779-9.

_____ ; PIRES DO PRADO, A.; FERNÁNDEZ, S. J. “Agora a gente acaba respondendo por um espelho social”: as avaliações externas de aprendizagem na visão de professores e gestores do Rio de Janeiro. **Seminário**. 2013.

; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa** (aceito para Publicação), 2012.

SOARES, J; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação e Sociedade** [online]. 2013, vol.34, n.124, pp. 903-923. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300013>.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. **São Paulo**, 1994. Tese. USP/FE.

_____. 40 anos de contribuição a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

_____ ; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, 2010, 40(141), 793-822.

_____ ; OLIVEIRA, R. P. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

SOUZA, A. M. A Relevância dos Indicadores Educacionais para a Educação Básica: informação e decisões. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 153-179, mai./ago. 2010.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. *Como entender e aplicar a nova LDB (Lei n. 9394/96)*. Ed. Pioneira: São Paulo, 1997.

VELOSO, F. Experiências de Reforma Educacional nas Últimas Duas Décadas: O que Podemos Aprender? In: VELOSO, F. A.; PESSÔA, S.; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, F. (Org.). **Educação Básica no Brasil: Construindo o País do Futuro**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2009, v., p. 191-211.

_____. A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil. In: BACHA, E. L. & SCHWARTZMAN, S. (org.) **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro, LTC, 2011. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/agenda8.pdf>

ANEXOS



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: O Debate Sobre Avaliações Externas de Aprendizagem: Mapeando Sentidos

Professores Orientadores: Prof^o. Dr. Rodrigo Rosistolato (FE/UFRJ) e

Prof^a Dra. Ana Pires do Prado (FE/UFRJ)

Prezado (a) _____,

Este termo de consentimento livre e esclarecido tem o objetivo de apresentar todos os procedimentos que serão realizados durante a pesquisa **“O Debate Sobre Avaliações Externas de Aprendizagem em Duque de Caxias: Mapeando Sentidos”**. A pesquisa foi proposta com os seguintes objetivos:

- Descrever os processos de recepção das avaliações nacionais de aprendizagem no cotidiano das escolas de Duque de Caxias.

Para a consolidação dos objetivos da pesquisa será necessário realizar algumas entrevistas. Você foi selecionado para a pesquisa porque compõe algum dos grupos sociais investigados que estão envolvidos direta ou indiretamente com a realização (ou não) das provas, das questões que envolvem recepção, apropriação, compreensão dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar e no sistema municipal de educação de Duque de Caxias. Por isso, gostaria de contar com sua participação. É necessário esclarecer que:

- 1) Sua participação é voluntária.
- 2) Este termo de consentimento livre e esclarecido não tem prazo de validade estabelecido. Ele pode ser revogado por ambas as partes a qualquer momento.
- 3) A pesquisa não prevê nenhuma compensação financeira para os voluntários.
- 4) As informações prestadas nunca serão divulgadas em associação ao seu nome. Todas as análises levarão em consideração os dados agregados.
- 5) Seu nome nunca será apresentado em nenhuma publicação realizada pela pesquisa.

Formalização:

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado de todos os procedimentos da pesquisa **“O Debate Sobre Avaliações Externas de Aprendizagem em Duque de Caxias: Mapeando Sentidos”** e concordo em participar. Também informo que permito não permito a utilização do gravador durante o encontro de pesquisa.

Duque de Caxias ____/_____/____.

Assinatura do voluntário

Eu _____, pesquisador associado ao projeto pesquisa **“O Debate Sobre Avaliações Externas de Aprendizagem: Mapeando Sentidos”**, declaro que obtive este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sem exercer qualquer forma de coerção sobre o voluntário.

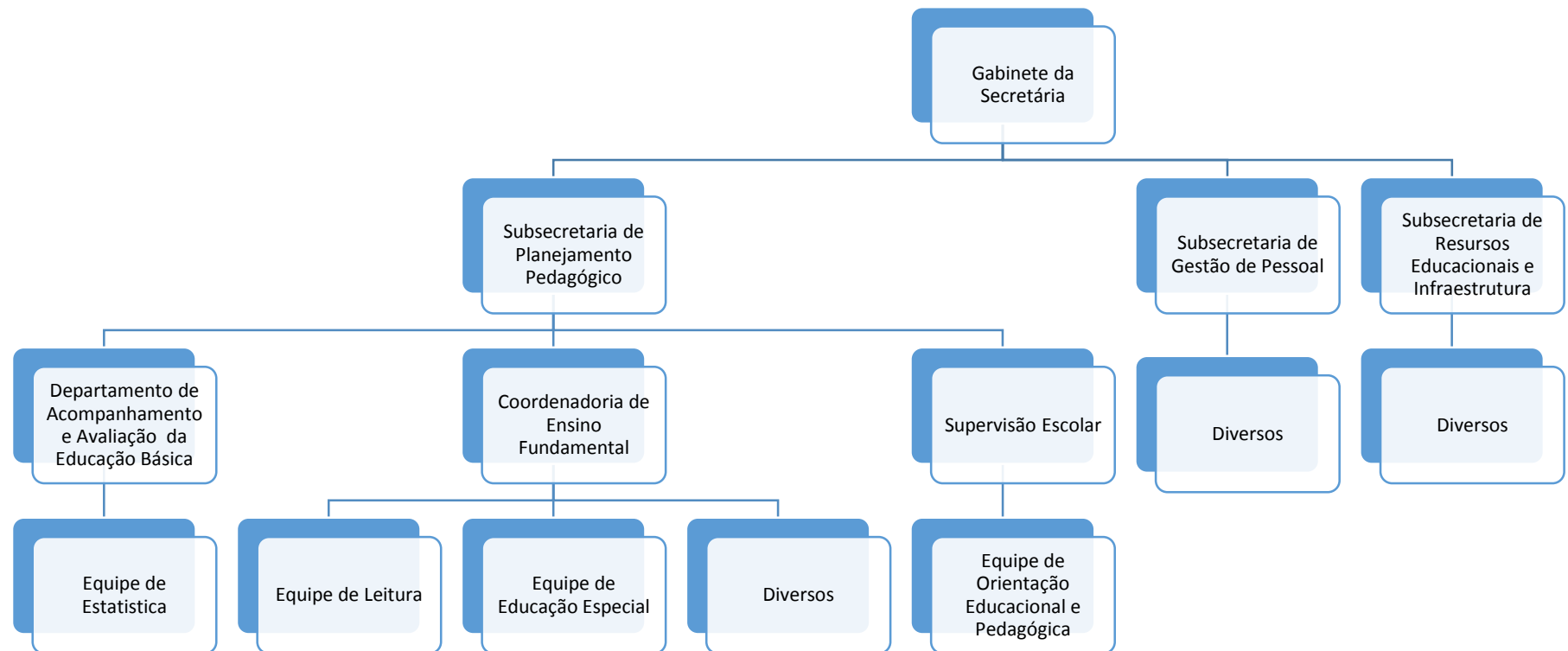
Duque de Caxias, ____/_____/____.

Assinatura do pesquisador

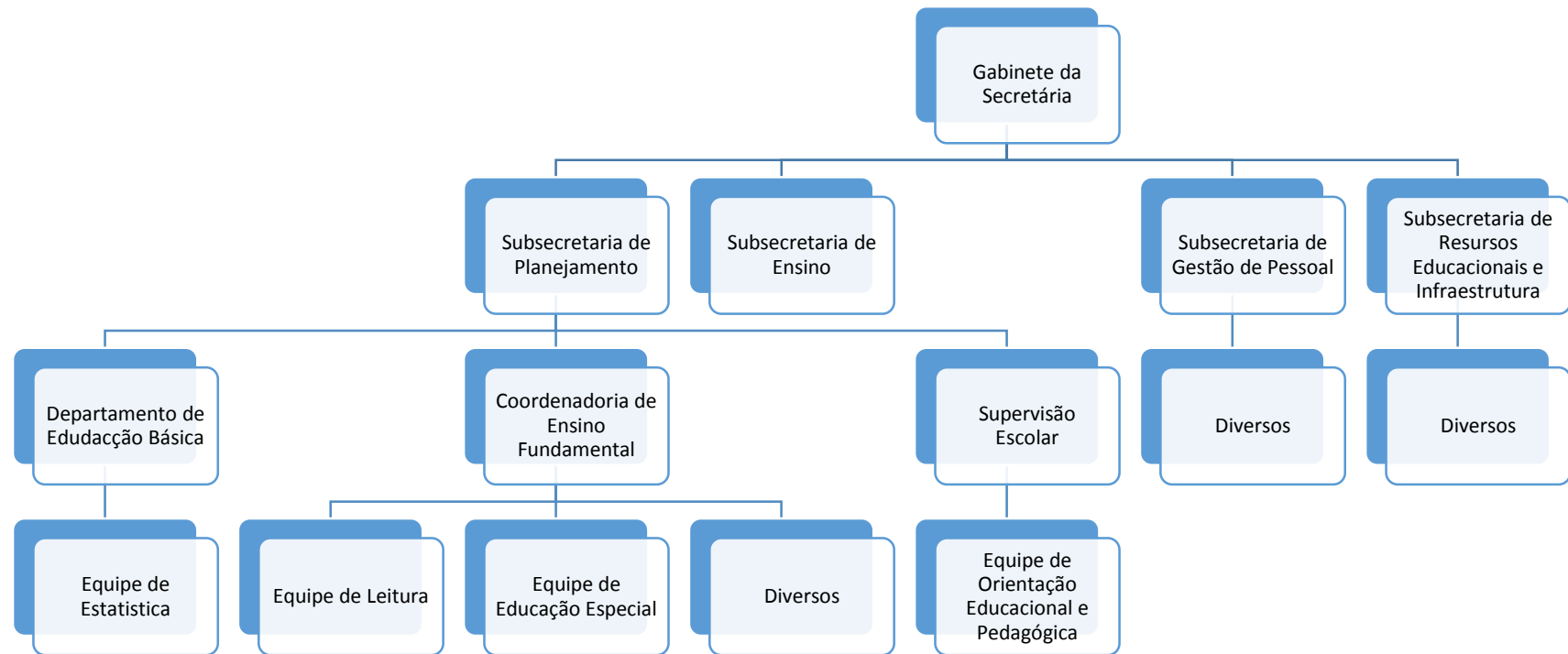
Telefones e e-mails para contato e/ou esclarecimentos:
Rodrigo Rosistolato (2225-7043/8735-8620) rosistolato@yahoo.com.br

Ana Pires do Prado (8155-5622) anapprado@yahoo.com
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação

ANEXO A – ESTRUTURA BUROCRÁTICA DA SME/DUQUE DE CAXIAS EM 2011-2012



ANEXO B ESTRUTURA BU ROCRÁTICA DA SME/DUQUE DE CAXIAS EM 2013-2014



Palestrantes



*Professora Sandra Bozza
Mestre em Ciências da
Educação/ PUC/PR. É uma
das autoras da proposta*

*de Língua Portuguesa de
1988 (3ª a 8ª série) e de Alfabetização de 1991
(pré, 1ª e 2ª série) da Secretaria Municipal de
Educação de Curitiba e transformou toda sua
produção junto aos alunos em livros técnicos e
didáticos.*



*Professora Ana Ruth
Staropinto
Pedagoga e Mestre em
Educação pela UFPR*

*Professora em diferentes
programas de graduação e pós-graduação na área
de Educação. Docente em cursos de formação
continuada na área de Matemática em diferentes
estados brasileiros. Autora de livros didáticos e de
metodologia do ensino da matemática.*

Projeto

(CON)SEQUIR

**PROFESSOR
GARANTIA DE SUCESSO!**



ANEXO D



Objetivo

Esta formação tem por principal objetivo instrumentalizar o professor para uma prática pedagógica que proporcione ao estudante o desenvolvimento das habilidades concernentes à interpretação de textos de diversos gêneros e tipos textuais e à resolução de problemas, conforme a Matriz de Referência da Prova Brasil, SAEB/MEC, em Língua Portuguesa e em Matemática.

Metodologia

Serão apresentadas aos professores da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias de 5º e 9º anos, que atuam com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as Matrizes de Referência do SAEB/MEC e as Recomendações para a Elaboração de Itens, de modo que os docentes desenvolvam estratégias de criação e aplicação de questões em consonância com as Matrizes da Prova Brasil.

Projeto



DATA	DESCRIÇÃO	PÚBLICO	AÇÕES
19/08/11 3º, 06/08, 13/8 e 20/8	PALESTRA DE ABERTURA ENCONTRO 1	DENTRO DO HORÁRIO DE TRABALHO COM ESTAGIÁRIOS NAS TURMAS LP 9º ANO MAT 5º ANO (Cláudia, Fabiana) MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D1, D2, D3, D4 D1, D2, D3, D4
06 e 10 de setembro	ENCONTRO 2	LP 9º ANO LP 5º ANO MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D5, D6, D7
13 a 17 de setembro	ENCONTRO 3	LP 9º ANO MAT 5º ANO (Cláudia, Fabiana) MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D5, D6, D7, D8, D9 D8, D9
20 a 24 de setembro	ENCONTRO 4	LP 9º ANO LP 5º ANO MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D10, D11
27/09 e 01/10	ENCONTRO 5	LP 9º ANO MAT 5º ANO (Cláudia, Fabiana, Bruno ou Zé Carlos) MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D10, D11, D12 D12, D13
04 e 08 de outubro	ENCONTRO 6	LP 9º ANO LP 5º ANO MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D14, D15, D16, D17
11 a 15 de outubro	ENCONTRO 7	LP 9º ANO MAT 5º ANO (Cláudia, Fabiana, Bruno ou Zé Carlos) MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 D18, D19, D20
18 e 22 de outubro	ENCONTRO 8	LP 9º ANO LP 5º ANO MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D21, D22, D23, D24
25 e 29 de outubro	ENCONTRO 9	LP 9º ANO MAT 5º ANO (Cláudia, Fabiana, Bruno ou Zé Carlos) MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D20, D21, D22, D23, D24 D25, D26, D27, D28
01 a 05 de novembro	ENCONTRO 10	LP 9º ANO LP 5º ANO MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D29, D30, D31, D32
08 a 12 de novembro	ENCONTRO 11	LP 9º ANO MAT 5º ANO (Cláudia, Fabiana, Bruno ou Zé Carlos) MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D25, D26, D27 e D28 D33, D34, D35
20 de novembro 11	ENCONTRO 12	LP 9º ANO LP 5º ANO MAT 9º ANO (Marcos, Cláudio, Paulo, Genal, Bruno ou Zé Carlos)	D36 e D37
22 a 26 de novembro	ENCERRAMENTO		

Abriremos as inscrições para a formação no período de 19/08/11 a 30/08/11. A mesma será composta de 13 encontros presenciais com início em 30/08/11 e encerramento previsto para 26/11/11.

ANEXO E

ETAPA 2 - FORMAÇÃO PROJETO CON-SEGUIR (2º SEMESTRE 2013)

Escrito por Santelmo Cardozo

Ter, 13 de Março de 2012 13:53 - Última atualização Sex, 27 de Setembro de 2013 14:57

Objetivo: Oferecer formação aos professores do 5º ano, e do 9º ano de Língua Portuguesa e Matemática, e também aos monitores do Projeto Mais Educação sobre atividades que ajudam a desenvolver as habilidades (descritores) da Prova Brasil, além de orientações para utilização dos módulos e Provas Caxias anteriores.

Pré-requisito: Ter uma conta de e-mail ativa.

Público Alvo: Professores da Rede Municipal de Duque de Caxias, que atuem no 5º ano ou 9º ano (Língua Portuguesa ou Matemática) ou Monitor do Mais Educação.

Dias: 30/09, 1/10, 8/10 e 9/10

Horários: 9h às 12h ou 13:30 às 16:30

1 / 2

ETAPA 2 - FORMAÇÃO PROJETO CON-SEGUIR (2º SEMESTRE 2013)

Escrito por Santelmo Cardozo

Ter, 13 de Março de 2012 13:53 - Última atualização Sex, 27 de Setembro de 2013 14:57

Quantidade de Vagas: 50 por turma

Local: Colégio Flama - R. Ten. José Dias, 53 - Centro - Duque de Caxias - RJ

Equipe Responsável: Coordenadoria de Ensino Fundamental - CEF/SME

Acesse o Formulário de inscrição!

2 / 2

ANEXO

REUNIÃO COM DIRETORES

PAUTA - 25/10/2012



→ **Acolhida**

- Considerações e agradecimentos

→ **Devolutiva da Prova Caxias:**

- 4º ANO

26/11 – 1º distrito/ manhã	2º distrito/ tarde
28/11 – 3º e 4º distritos/ manhã	
- 8º ANO

28/11 – 1º distrito/ tarde	
29/11 – 2º distrito/ manhã	
29/11 – 3º e 4º distritos/ tarde	

→ **Esclarecimentos e Orientações:**

- Aulas extras canceladas:
 - Mais Escola *redução de custos*
 - Projetos
 - Retorno de Licenças diversas *(Profª Eliando)*
- Orientações TRE/ 2º turno:
 - 2ª feira/ funcionamento meio período
 - Solicitar ajuda dos funcionários da Home Brady
 - Alimentação
- Informova/ Locanty:
 - Fazer escala de trabalho
 - Orientar para não faltarem direto para não caracterizar greve e nem abandono
 - Não colocar falta no ponto
- Encerramento do Ano Letivo: *Calendário oficial*
- Atenção dobrada no momento:
 - Manipulação das informações
 - Uso das dificuldades para promoção política
 - Distorção das informações
- Informes:
 - Esclarecimentos sobre fornecimento de água
 - Reunião de conclusão da proposta curricular da Ed. Infantil – Palestra "A Importância do Brincar na Educação Infantil", da Dra. Daniela Guimarães (Profª da UFRJ), dia 31/10, às 9h, no auditório da SME.

*"Os sonhos devem ser ditos para começar a se realizarem.
E como todo projeto, precisam de uma estratégia para serem alcançados.
O adiamento destes sonhos desaparecerá com o primeiro movimento" Paulo Freire*

ANEXO G

Prova Caxias

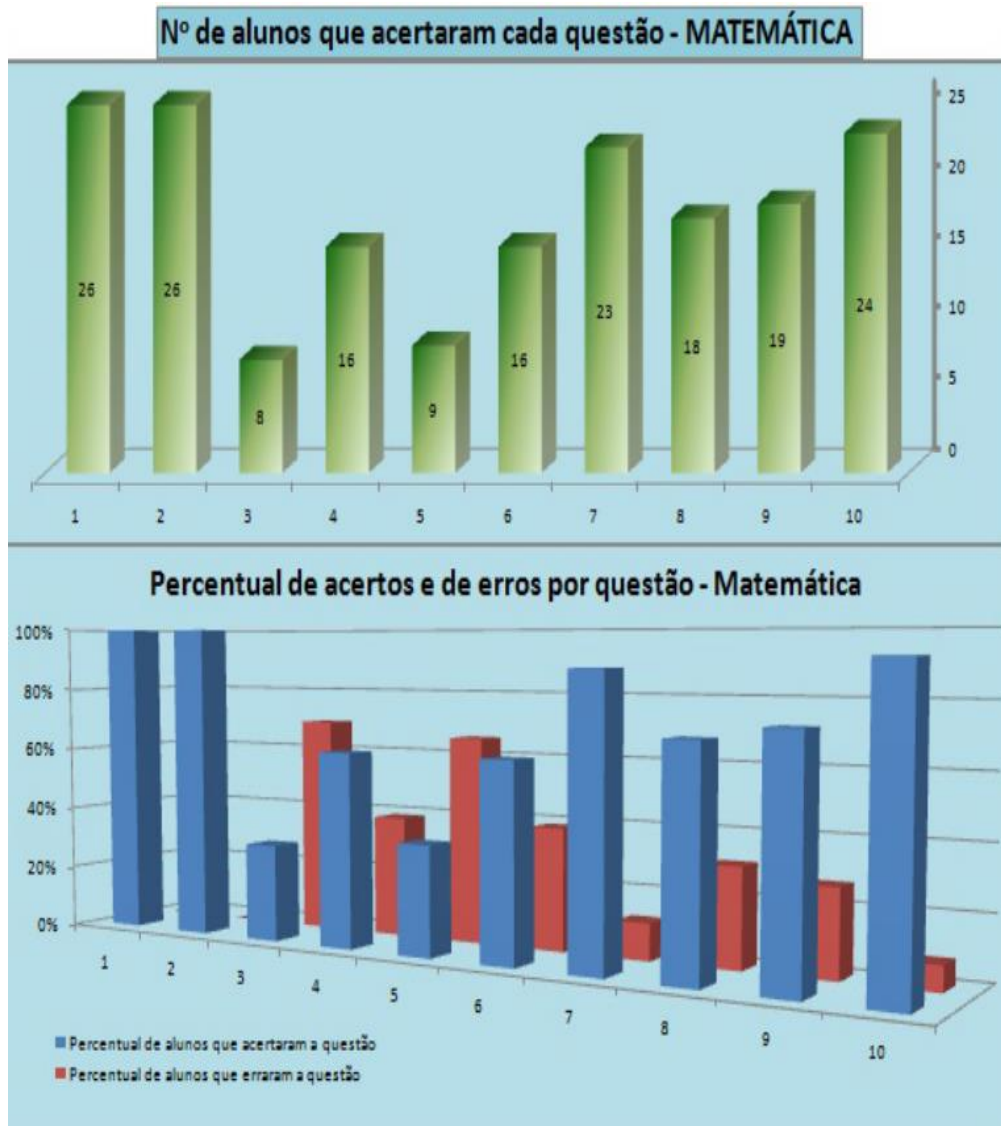
O Feedback

ESCOLA: Solano Trindade		<i>Tabela de % de acertos da turma</i>				
	TURMA	504	PREENCHA A COLUNA Nº DE ACERTOS COM A QUANTIDADE DE ALUNOS DA			
	Nº DE ALUNOS	29	TURMA QUE ACERTOU CADA QUESTÃO			
	PRESENTES	26				
	FALTOSOS	3				
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	% ACERTOS	% ERROS	ANÁLISE	SUGESTÃO	DESCRITOR
1	26	100%	0%	BOM	A turma tem a Habilidade do	D27
2	26	100%	0%	BOM	A turma tem a Habilidade do	D28
3	8	31%	69%	INSUFICIENTE	A turma precisa de muito reforço no	D2
4	16	62%	38%	RAZOÁVEL	Vale a pena reforçar o	D23/25
5	9	35%	65%	INSUFICIENTE	A turma precisa de muito reforço no	D9/19
6	16	62%	38%	RAZOÁVEL	Vale a pena reforçar o	D8
7	23	88%	12%	BOM	A turma tem a Habilidade do	D17
8	18	69%	31%	RAZOÁVEL	Vale a pena reforçar o	D15
9	19	73%	27%	RAZOÁVEL	Vale a pena reforçar o	D19/23
10	24	92%	8%	BOM	A turma tem a Habilidade do	D17
11	10	38%	62%	INSUFICIENTE	A turma precisa de muito reforço no	D1
12	8	31%	69%	INSUFICIENTE	A turma precisa de muito reforço no	D1
13	19	73%	27%	RAZOÁVEL	Vale a pena reforçar o	D3
14	16	62%	38%	RAZOÁVEL	Vale a pena reforçar o	D1
15	13	50%	50%	INSUFICIENTE	A turma precisa de muito reforço no	D6
16	19	73%	27%	RAZOÁVEL	Vale a pena reforçar o	D6
17	10	38%	62%	INSUFICIENTE	A turma precisa de muito reforço no	D9
18	10	38%	62%	INSUFICIENTE	A turma precisa de muito reforço no	D8
19	14	54%	46%	RAZOÁVEL	Vale a pena reforçar o	D15
20	11	42%	58%	INSUFICIENTE	A turma precisa de muito reforço no	D13
MÉDIA	16	61%	39%	RAZOÁVEL		

ANEXO F

Prova Caxias

O Feedback



ANEXO H



Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.