



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

DANILA VIEIRA DE MELO

**“QUANDO VAI FALAR DE IDEPE, VOCÊ FALA DE BÔNUS” – AS INFLUÊNCIAS
DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
(IDEPE) NAS ESCOLAS ESTADUAIS**

RECIFE

2015

DANILA VIEIRA DE MELO

**“QUANDO VAI FALAR DE IDEPE, VOCÊ FALA DE BÔNUS” – AS INFLUÊNCIAS
DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
(IDEPE) NAS ESCOLAS ESTADUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de mestre Educação
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos

Recife

2015

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB/4-1460

M528q Melo, Danila Vieira de.

“Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus...” – as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais / Danila Vieira de Melo. – Recife: O Autor, 2015.

144 folhas : il.; 30 cm.

Orientadora: Ana Lúcia Félix dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2015.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Avaliação educacional. 2. Índice de Desenvolvimento da Educação - Pernambuco. 3. Educação e Estado. I. Santos, Ana Lúcia Félix dos (Orientadora). II. Título.

371.26 CDD (22.ed.)

UFPE (CE 2015-040)

DANILA VIEIRA DE MELO

**“QUANDO VAI FALAR DE IDEPE, VOCÊ FALA DE BÔNUS” – AS INFLUÊNCIAS
DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
(IDEPE) NAS ESCOLAS ESTADUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de mestre Educação
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Planejamento e Gestão da Educação.

Aprovada em 15/05/2015.

Profa. Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos (Presidenta)
(UFPE/PPGEDU)

Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro (UFPB/PPGE)
(Examinador externo)

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (UFPE/PPGEDU)
(Examinador interno)

“Todo mundo deveria ser aplaudido de pé pelo menos uma vez na vida, porque todos nós vencemos o mundo” (Extraordinário).

AGRADECIMENTOS

Deus, pai todo poderoso, nesse momento não tenho mais o que pedir, mas agradecer a oportunidade que me foi concedida e por ter encontrado em Ti forças para abrir mão de algumas coisas e me dedicar a um sonho antigo, que foi o ingresso e a conclusão do mestrado. Agradeço a mãezinha **Maria** e a **Jesus de Nazaré** e ao seu filho pela proteção, e aos **amigos espirituais** que me acompanham e não desistem de mim. Grata estou por terem colocado pessoas mais que especiais nesses dois anos.

Agradeço à minha mãe **Josa**, que sempre me apoiou, que me acalma, que me acompanha, que me aconselha, me protege e que me inspira e que me fez tomar gosto pelos estudos, que é pai e mãe e não mede esforços para fazer o bem. **Gorda**, obrigada pelos momentos que aguentou meu choro, pelo chá de capim santo durante todo processo de seleção para o mestrado e por todas as vezes que teve que escutar “Mãe, eu tô desesperada!!!”. Minha querida irmã **Daniela**, coisa linda, que é minha pairmã que tem uma grande missão nessa terra, sempre se esforçando para dar o melhor. Obrigada, minha irmã, por não deixar faltar nada para essa pequena-grande família, pelo incentivo e pelo otimismo. Ao meu sobrinho **João Pedro** pelos momentos em que dizia que eu tinha estudado demais e devia descansar jogando Mario Kart com ele.

Não tenho palavras para dizer o quanto sou grata à minha querida orientadora, **Ana Lúcia Félix dos Santos**, ou AnaLuuuuuuuuuu. Minha querida ori, obrigada por ter acreditado em mim, pela paciência, pela parceria nessa dissertação e por ter me dito “Não!”. Esse não foi um dos motivos que me fez acreditar e seguir em frente. AnaLu é o exemplo de pessoa que não é apenas a orientadora, mas uma amiga que sempre motiva e acalma. Acho que estou deixando de ser a “Danila dramática” e me tornando a “Danila tudo dominado”.

À **Cristiana Moura**, obrigada por aturar, desde 2006, meus choros, meus risos, minhas besteiras, as minhas ligações e os meus “Sabe o que eu queria?”. A **Giulia Ladislau** e ao **Eli** por terem feito de sua casa meu refúgio/abrigo nos momentos em que precisei respirar e relaxar durante esses dois anos.

Agradeço às amigas que conheci no mestrado **Danielle Tavares** e **Renata Moura**. Pessoas fundamentais para motivar, encorajar nesse processo de construção e formação. Obrigada pelas trocas de informações, pelas palavras e pelos momentos que tivemos estudando ou viajando. Agradeço também a **Tatiana Brasil** e **Luiz Gonzaga**.

À **Iágrici Lima** que conheci em uma disciplina no PPGE, mas que se tornou uma grande amiga. Obrigada por sempre estar presente quando precisei, obrigada por ler meus escritos e apontar as falhas, obrigada por ter feito parte do processo de construção dessa dissertação, obrigada por confiar em mim, por ter chorado e sorrido nos momentos mais difíceis. Sua coragem inspira a todos e **Mayra** tem um belo exemplo de mulher a seguir... Você.

À professora **Targélia Albuquerque**, minha orientadora no curso de especialização, que me ajudou e me motivou a fazer a seleção do mestrado. A **Jane Rafaela**, **Thamirys Mandú** e **Jaysa Ribeiro** que dedicaram seu tempo em ler meu projeto de pesquisa e apontaram o que poderia ser melhorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro.

Aos professores do PPGE com quem pude conviver e aprender muito nesses anos: **Professora Márcia Ângela**, **Professora Janete Azevedo**, **Professora Alice Botler**, **Professor Edson Andrade**, **Professora Luciana Marques** e a **Professora Clarissa Araújo**.

Agradeço as contribuições dos professores **Edson Andrade** e **Jorge Hermida** para esse estudo, tanto na banca da qualificação quanto na defesa. Obrigada por dedicar tempo à leitura dessa dissertação.

Ao **Grupo de Pesquisa** que pode ser considerado uma família e as tardes de sexta-feira dedicadas à troca e à construção de conhecimento que contribuíram para esse estudo. Agradeço aos componentes do grupo **Alexandre Viana**, **Marta Nascimento**, **Cristiana Marques**, **Rosângela Lindoso**, **Laurecy Santos**, **Simone Andrade**, **César Gomes**, **Ângela Oliveira** pelo estímulo e pela amizade, em especial a **Caroline Cavalcanti** que foi essencial para a finalização dessa dissertação e dispôs do seu tempo para me ajudar. Não tenho palavras para dizer o quanto sou grata e por ter sido meus olhos, **Carol**.

Agradeço aos **professores e aos gestores** que participaram nessa dissertação.

Por fim, sou grata por essa maravilhosa experiência, por esse presente que teve início com ingresso no curso de mestrado, onde pude conhecer pessoas, participar de eventos e divulgar esse estudo. Este é mais um ciclo que finaliza com um misto de tristeza e alegria, mas ciente de que é preciso seguir. No mais, só tenho a agradecer por ter visto e vivido tudo isso.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), componente do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP/ME) e parte da seguinte problematização: quais as influências do Programa de Modernização da Gestão Pública no que se refere à avaliação educacional e ao Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco nas escolas da rede estadual? Assim, a pesquisa tem como objetivo analisar o IDEPE, como componente da política de avaliação educacional de Pernambuco, e suas influências nas escolas da rede estadual. Especificamente buscou analisar o discurso presente no Programa de Modernização da Gestão Pública no que se refere à relação entre avaliação educacional e a qualidade da educação no estado de Pernambuco, e analisou, também, o discurso dos profissionais que atuam na escola acerca das implicações e das influências do IDEPE. Partiu-se do pressuposto que o IDEPE influencia o trabalho da escola como um todo, trabalho esse que está voltado para os resultados dos índices. A fim de dar conta dos objetivos traçados, foi realizada a análise dos documentos que tratam a respeito do IDEPE; além de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e gestores que atuam em seis municípios (Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço da Mata) que fazem parte da Gerência Regional da Educação Metro Sul. Para o tratamento dos dados, essa pesquisa se baseou na proposta teórico-analítica de Fairclough (2001), a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), a qual leva em consideração a análise textual, a prática discursiva e a prática social. No que se refere aos documentos, os dados apontaram que o discurso governamental defende que haja investimentos na educação com a finalidade de contribuir para o crescimento econômico de Pernambuco. Também colocam os professores e os gestores como responsáveis pelo sucesso ou fracasso no desempenho dos estudantes nas avaliações do Sistema de Avaliação de Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), bem como inserem na escola a cultura gerencial e meritocrática, numa clara assunção de política de responsabilização. O discurso dos sujeitos entrevistados revela as influências da política governamental no cotidiano das escolas, sejam elas na importância dada ao IDEPE, e a determinadas áreas do conhecimento (Português e Matemática, via SAEPE), além do aumento de trabalhos burocráticos realizados pelos profissionais da escola. O estudo revelou também que a partir da implantação do IDEPE e do Bônus de Desempenho criou-se uma cultura de competição e atrelado a isso o *rankiamento* entre as escolas. Diante desse fato, professores e gestores passam a trabalhar em função do Bônus. Em suma, percebeu-se que essa “nova” política implementada no governo de Eduardo Campos proporcionou uma mudança discursiva nos padrões de ação educacional em Pernambuco, o que não significa afirmar que tal mudança contribuiu positivamente para a educação, principalmente no que se refere ao trabalho dos professores e dos gestores.

Palavras-Chave: Avaliação Educacional. Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco. Bônus de Desempenho Educacional. Pernambuco.

ABSTRACT

This essay traverses about the Educational Development Index of Pernambuco (IDEPE), a component of the Program of Modernization of Public Management - Goal of Education (PMGP/ME) starts from the questioning: How can the Program of Modernization of Public Management influences, with educational evaluation and the Educational Development Index of Pernambuco, the state schools? Therefore, this search intends to analyse IDEPE, as a component of Policy of Educational Evaluation of Pernambuco and its influences on the state schools. Specifically, it searches to analyze the present speech in the Program of Modernization of Public Management referring to the relation between educational evaluation and the quality of education of Pernambuco state and, also, analyzed the speech of professionals that work at these schools about the implications and the influences of IDEPE. From the premise that IDEPE influences all activities at school, activities directed to index results. In order to get outline goals, an analysis of documents about IDEPE was done; besides semi-structured interviews with teachers and principals who work in six towns (Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço da Mata) that are part of Regional Management of Education Metro Sul. For data handling, this search was based in the theoretic-analytical purpose of Fairclough (2001), the Textually Oriented Discourse Analysis, which considers textual analysis, the discursive practice and social practice. About the documents, the information points to a governmental discourse that defends investments in education with functions of contributions to economical increase of Pernambuco. It also puts teachers and principals as responsible for the success or the failure in the performance of students' evaluations of the System of Evaluation of Basic Education of Pernambuco (SAEPE), as well as insert in the school the meritorious management culture, in a clear assumption of accountability politics. The speech of interviewed people reveals the influences of governmental policy in the daily routine schools, which gives importance to IDEPE, and determined areas of knowledge (Portuguese and Mathematics, via SAEPE), besides the increase of bureaucratic works made by professionals of schools. This study revealed that from the implement of IDEPE and the bonus of performances, a culture of competition was created with a rating among schools. On this fact, teachers and principals started to work in function of bonus. In short, it was realized this "new" policy implemented during the govern of Eduardo Campos provided a discursive change in the patterns of educational action in Pernambuco, this doesn't mean that asserts that such change contributed positively to education, specially in what refers to the teachers and principals' job.

Keywords: Educational evaluation. Educational Development Index of Pernambuco. Bonus of Educational Performance. Pernambuco.

LISTA DE SIGLAS

ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência do Ensino Médio
ETE	Escola Técnica
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
GAM	Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais
GRE	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IDESP	Índice de Desenvolvimento de Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMGP	Programa de Modernização da Gestão Pública
PMGP/ME	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação
PNAGE	Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROGESTÃO	Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ESTADO, GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL: NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	21
2.1 Estado ou Estados? Papel e Concepções.....	21
2.1.1 Percursos do Estado: do Liberal ao Regulador	24
2.1.2 Contextualizando o Estado Brasileiro: de Fernando Henrique Cardoso a Dilma	32
2.2 Globalização: influências, convergências e divergências na educação	36
3 POLÍTICA EDUCACIONAL E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	39
3.1 Avaliação e Avaliação Educacional: Concepções e finalidades	43
3.1.1 Contextualizando a avaliação educacional no Brasil	49
3.2 Indicadores Sintéticos e Indicadores de Desempenho: Concepções e Características	54
3.3 Avaliação Educacional em PE: o caso do IDEPE	59
3.3.1 Um Estado, uma educação e três modelos distintos de escola.....	64
4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
4.1 Procedimentos Metodológicos	66
4.1.1 Campo e sujeitos de pesquisa.....	66
4.1.2 Procedimento de coleta de dados	69
4.1.3 Procedimento de análise de dados.....	70
4.2 Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO).....	72
5 INTERPRETANDO A REALIDADE: MANIFESTAÇÕES DE UM DISCURSO GERENCIAL	77
5.1 Analisando o PMGP/ME: a política educacional e a qualidade da educação no Governo Eduardo Campos	78
5.2 O discurso revelado nos documentos: a avaliação educacional e influência nas escolas estaduais.....	83
6 O IDEPE E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ESCOLAS DA GERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO DA METROPOLITANA SUL	104
6.1 Os seis municípios: quem são os personagens? Na sala de aula, na sala dos professores ou na sala do gestor? – Espaços de entrevista.....	105

6.2 “O SAEPE chegou! E agora? O que fazer?” – Discurso dos profissionais sobre avaliação e os impactos do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	111
6.3 “O IDEPE é o bônus ou o bônus é o IDEPE?” – Influência do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco nas escolas estaduais	124
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	143
APÊNDICE	144

1 INTRODUÇÃO

Diante da busca constante da qualidade na/da educação, a avaliação se tornou (e vem se tornando) um instrumento fundamental para analisar e divulgar resultados não só quantitativos, mas qualitativos no campo educacional.

Embora avaliação educacional seja uma prática antiga, foi na década de 1990 que passou a ter mais notoriedade e, na atualidade, está ganhando espaço nas pesquisas e nos programas, e vem paulatinamente se tornando uma referência em relação ao desempenho escolar a nível federal, estadual e municipal, no caso do Brasil. É importante ressaltar que a discussão sobre desempenho escolar e avaliação educacional vem sendo debatida globalmente.

A avaliação educacional no Brasil passou a ganhar espaço na década de 1970, assim além de ser objeto de estudo em revistas a mesma passou a ser realizada visando dar um retorno sobre as aprendizagens dos estudantes, o que já vinha acontecendo nos Estados Unidos da América. Com o passar dos tempos foram sendo criados programas e sistemas voltados para a avaliação, mostrando a necessidade e a importância dela para o cenário educacional. Mas foi na década de 2000 que se pode dizer que houve a consolidação da avaliação no Brasil com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Desde 2007 o IDEB aponta, com base em exames de larga escala, os resultados obtidos pelas escolas com o objetivo de conhecer e monitorar o desempenho da Educação Básica no país. A adoção desse indicador faz parte de uma política mais ampla de avaliação que envolve as diversas etapas e modalidades da educação brasileira¹. Pode-se citar o Plano de Desenvolvimento da Educação (2008) e a Conferência Nacional de Educação 2014 (CONAE) que trazem o IDEB como indicador responsável em avaliar o desempenho da educacional a nível nacional, tendo como objetivo verificar o cumprimento das diretrizes presentes no Todos pela Educação, um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação.

O documento da CONAE/14 aponta, como necessidade, a criação e a articulação de indicadores nacionais e locais com o objetivo de orientar as políticas educacionais (BRASIL, 2014).

Tais políticas que envolvem avaliação de desempenho e a adoção de indicadores sintéticos vêm sendo ampliadas no Brasil. Mas antes dessa proposta da CONAE, em 2007, em Pernambuco, o Governador Eduardo Campos criou, juntamente com o Programa de

¹ Atualmente a política de educação no Brasil conta com um grande sistema de avaliação em larga escala que cobre os diferentes níveis e modalidades da educação nacional, como é o caso do SAEB, ENEM, ENCEJA, PROVINHA BRASIL, SINAES, dentre outros.

Modernização da Gestão Pública (PMGP), o Índice de Desenvolvimento de Educação de Pernambuco (IDEPE), ambos com a proposta de melhorar a qualidade da educação. Uma das justificativas para a adoção dessa política estava vinculada ao resultado não satisfatório no IDEB, no ano de 2005, em que o estado de Pernambuco obteve um dos piores índices do país.

O Programa tem suas origens nas propostas governamentais criadas em meados dos anos de em 1995, nas quais imperava a defesa pela promoção da modernização da gestão pública baseada em pressupostos gerencialistas, ou seja, uma gestão com foco nos resultados. O PMGP seria uma continuidade de uma política do governo de Jarbas Vasconcelos/Mendonça Filho, antecessor de Eduardo Campos, que fora sendo reformulada com o passar do tempo (CAVALCANTI, 2011; SILVA, 2013).

Assim como o IDEB, o IDEPE divulga, anualmente, os resultados das provas de Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes que estão em processo de conclusão de cada etapa de ensino da rede estadual, e dados referentes ao fluxo escolar. Assim como indicador nacional, a avaliação da educação de Pernambuco adota a política de metas, onde a partir da média de desempenho estas são traçadas e buscam atender às particularidades de cada escola.

Os resultados desses testes são divulgados e logo após é traçado o perfil/metras das instituições avaliadas. Tais dados são encaminhados às escolas e as equipes gestoras passam a ter uma visão com relação aos desempenhos almejados ou que precisam alcançar. Neste caso, o discurso das metas é inserido tanto na Secretaria de Educação de Pernambuco quanto nas escolas. Em Pernambuco, quando as metas são alcançadas a escola e os professores são premiados com Bônus de Desempenho da Educacional (BDE), como forma de recompensa ao trabalho realizado no período de um ano.

O BDE é uma política de incentivo financeiro que é concedida às escolas que alcançam, no período de um ano, os requisitos presentes no Termo de Compromisso de cada escola que é assinada pelos gestores, estes se comprometendo em cumpri-las. Diante disso a instituição que conseguiu alcançar, no mínimo, 50% por cento do que foi estabelecido, todos os funcionários pertencentes a ela receberão a bonificação referente ao percentual atingido. Vale salientar que o bônus não é incorporado à remuneração dos professores, nem dos aposentados.

Assim como é próprio do campo acadêmico, essa temática vem sendo foco de estudos sistemáticos nos últimos anos. É perceptível um crescimento quando se trata de estudos sobre avaliação educacional, indicadores de desempenho e sua consequente vinculação com a qualidade da educação, pois na literatura e nos programas de governo, esses temas estão interligados (CASTRO, 2009). É possível encontrar, também, diversos trabalhos sobre as

temáticas mencionadas nos eventos científicos da área de educação, especialmente nos Grupos de Trabalhos (GTs) que debatem a relação entre Estado, Educação e Políticas Educacionais.

Nos últimos anos se tem percebido um interesse pela temática, já que esse tipo de avaliação vem sendo implantado em diferentes espaços nacionais, como mostram as pesquisas desenvolvidas por Castro (2009) e Oliveira (2010), que elaboram seus estudos a partir das experiências de estados do Sudeste do país, principalmente São Paulo, por ter sido pioneiro na implementação do Índice de Desenvolvimento de Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Embora seja de extrema importância para a verificação de um panorama do desempenho educacional das escolas, esse tipo de avaliação não permite uma análise aprofundada para dar evidências às particularidades e aos problemas presentes nas instituições ou no sistema de ensino (espaço físico, formação de professores, fundos e financiamentos da educação, por exemplo). Havendo essa lacuna, se faz necessária a colaboração entre entes federados (União, estados e municípios) para que haja uma complementação dos dados dos indicadores, como ocorreu primeiramente no estado de São Paulo com a implementação do IDESP, em que os dados conversam e levam em consideração a peculiaridade de cada local. Desse modo, elementos que até então passavam despercebidos nos resultados dos indicadores, como por exemplo, no IDEB, poderão ser diagnosticados a partir de uma avaliação que leva em consideração o âmbito local.

Em meio aos interesses que a política pública gera nos pesquisadores, também é possível encontrar estudos que se dedicaram diretamente ao campo desta pesquisa: a política educacional em Pernambuco no período de Eduardo Campos. Dentre os trabalhos mapeados nessa pesquisa exploratória, dá-se destaque a duas dissertações que estudam o Programa de Modernização da Gestão Pública e, inserido nele, uma breve explicação sobre o IDEPE. As duas pesquisas foram realizadas na Universidade Federal da Paraíba entre os anos de 2009-2011 a outra de 2011-2013.

A primeira, “Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para Educação/ 2007-2010: análise sobre a “gestão democrática” da educação de Pernambuco”, fruto do trabalho de Ana Cláudia Dantas Cavalcanti na Universidade Federal da Paraíba, finalizada em 2011, buscou analisar o Programa e saber se o mesmo contribuía para o fortalecimento ou enfraquecimento da gestão democrática nas escolas. Para isso, a autora analisou as atas dos Conselhos Escolares e realizou a entrevista semiestruturada com uma representante do governo de Eduardo Campos. A partir dos dados coletados observou-se que o PMGP era uma proposta administrativa criada em 1995, além de ser um Programa que fora adotado no período de Jarbas Vasconcelos, antecessor do governo atual. Por fim chegou-se à conclusão que o Programa não

fortalecia a gestão democrática, pois não foram identificadas ações que visassem ao seu fortalecimento.

A segunda dissertação, “O programa de modernização da gestão pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011)”, desenvolvida por Ítalo Agra de Oliveira Silva, na Universidade Federal da Paraíba, defendida no ano de 2013, teve como objetivo analisar a reforma educacional que ocorreu no governo de Eduardo Campos e a política de responsabilização educacional, tendo como objeto de estudo o PMGP. Devido à escassez de estudos na área, o pesquisador optou por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental. O autor retrata a história e o contexto das reformas gerenciais tanto no âmbito macro quanto no micro. Foram percebidos, na dissertação, elementos da regulação no Programa de Modernização da Gestão Pública que se articulam em contextos nacionais e internacionais. A pesquisa conclui apontando a responsabilização, o caráter mercadológico dessas políticas, as contradições dos elementos que a compõem e implicações no sistema educacional.

No campo mais amplo, a dissertação defendida no ano de 2011 e intitulada “Como ideias se transformam em reformas: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos estados brasileiros”, fruto do trabalho da mestre, pela Fundação Getúlio Vargas, Catarina Ianni Segatto, tinha o objetivo de verificar o que faz ideias semelhantes se tornarem desenhos diferentes nas reformas educacionais. Segatto descreve e logo após realiza uma comparação entre as reformas educacionais em quatro estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. A mesma reconhece que algumas reformas foram baseadas no modelo de outros estados como, por exemplo, o caso de Pernambuco que se inspirou em Minas Gerais. No item em que descreve a reforma política em Pernambuco fica clara a influência do sistema de avaliação e a busca por resultados para disseminar as reformas nos estados.

Outra pesquisa que menciona o Sistema de Avaliação Educacional da Educação Básica de Pernambuco é das autoras Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa publicada no volume 38 da revista Educação e Pesquisa em 2012. O artigo, cujo título é “Três gerações de avaliação da educação no Brasil: interfaces com o currículo na/da escola”, tem o objetivo de analisar a avaliação em larga escala no Brasil. As três fases estão relacionadas à avaliação diagnóstica e as outras duas à avaliação e à responsabilização. Pernambuco é caracterizado pela terceira geração quando as mesmas analisam dois sistemas de avaliação estaduais: SARESP e Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Além de analisar esses dois últimos

as pesquisadoras também buscaram perceber como as avaliações em larga escola repercutem no currículo escolar.

Em 2012 no VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, realizado pela ANPAE, o doutor em educação Eder Dantas apresentou o trabalho “Políticas educacionais e gestão por resultados: os casos do governo de Pernambuco e João Pessoa” (DANTAS, 2012). Nessa pesquisa o autor relata experiência de dois modelos de programas voltados para a gestão por resultados: O Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, em Pernambuco, e o Programa “Escola Nota Dez”, em João Pessoa. O foco no trabalho foi realizar comparações a fim de apontar as semelhanças e diferenças entre os dois programas no que diz respeito à adoção de uma perspectiva gerencial e à implantação da política e bonificação.

Por fim, outra pesquisa relacionada ao sistema de avaliação educacional em Pernambuco pode ser encontrada no “Trabalho na Educação Básica em Pernambuco” livro publicado em 2014 de autoria de Dalila Andrade Oliveira e Livia Fraga Vieira. O livro trata de uma pesquisa encomendada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE). A pesquisa investigou a contextualização da política educacional vigente em 17 municípios do estado. No livro são contemplados um panorama sobre a política educacional e de responsabilização, bem como os programas. As autoras ainda constroem um capítulo onde buscaram saber a concepção da política de avaliação educacional em Pernambuco e a sua repercussão no trabalho docente. Sobre isso o livro apresenta gráficos e percentuais com relação às perguntas (influência da política de avaliação no trabalho, cobrança, avaliação externa, dentre outros) realizadas aos professores. A partir dos dados, pode-se chegar à conclusão que os professores se sentem mais cobrados por conta desse novo modelo implementado, principalmente pelas avaliações, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nos resultados dos testes, dentre outros.

Após esse levantamento sobre as pesquisas que envolvem temas relacionados à política educacional e à de avaliação em Pernambuco é possível perceber o despertar do interesse em suas peculiaridades, tanto é que pesquisadores de outros estados do país estão pesquisando sobre o tema. Pode-se afirmar que tais estudos foram de grande relevância para a delimitação dessa dissertação, bem como contribuíram em apontar e impulsionar questões até então não percebidas e que precisavam ser pesquisadas.

Diante disso, foi possível observar a falta de pesquisas em que o IDEPE fosse o objeto de estudo; o índice era mencionado, nas pesquisas, como elemento que compunha o Programa de gestão de Pernambuco ou o sistema de avaliação. Assim se dá a relevância de estudar a

política de avaliação educacional em Pernambuco, haja vista o término do mandato do ex-governador Eduardo Campos, e por isso se faz necessário analisar as influências dessa “nova” política para a educação do estado. Outro ponto a ser mencionado é que essa pesquisa busca dar vez e voz aos profissionais da educação, embora o livro de Oliveira e Vieira objetivasse isso, aqui será dada atenção ao discurso dos sujeitos que têm contato direto e diário com essa política.

A partir das afirmativas acima, faz-se necessário ressaltar a relevância desses dois eixos – o PMGP e o IDEPE – para a educação pública do Estado de Pernambuco como um todo, pois ambos buscam modificar os rumos da educação. E, de acordo com o documento do Programa de Modernização da Gestão Pública, a escola deve almejar ou promover ações/projetos que influenciem o trabalho no ambiente educacional, e assim, direta ou indiretamente, irá refletir nos resultados alcançados e divulgados do IDEPE (PERNAMBUCO, 2008a).

No entanto, há o questionamento se isso ocorre de fato na escola. A partir das discussões acima empreendidas, articuladas às leituras realizadas sobre os documentos que embasam a política (Nota Técnica sobre o PMGP e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco), chegou-se à seguinte inquietação: quais as influências do Programa de Modernização da Gestão Pública no que se refere à avaliação educacional e ao Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco nas escolas da rede estadual?

Tal questão revelou a necessidade de ir a campo investigar e analisar tanto os documentos que apresentam os objetivos da “nova” política proposta no governo de Eduardo Campos quanto as falas dos profissionais que estão tendo contato diariamente com a política de avaliação educacional do estado, presente no Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP) e no IDEPE.

Por se tratar de um Programa e um Índice relativamente novo, foi necessário compreender o movimento das políticas de avaliação, bem como os indicadores são recebidos nas escolas, além de analisar o discurso dos documentos do Programa e da proposta do Índice. Outro fator que motivou a realização da pesquisa foi obter informações acerca desses dois elementos a partir de sujeitos que estão diariamente colocando ou tentando colocar em prática o que foi proposto diante dessas políticas e estratégias.

Com isso, esta pesquisa torna-se relevante, devido ao aprofundamento e à compreensão da avaliação educacional em Pernambuco, mais precisamente o IDEPE, além das expectativas do índice pelos profissionais da educação que atuam na escola.

Partindo das análises prévias realizadas dos documentos do PMGP/ME e da Nota Técnica, das problematizações e reflexões levantadas no decorrer dessa introdução, esta

pesquisa tem como objetivo central analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco como componente da política de avaliação educacional de Pernambuco, e suas influências nas escolas da rede estadual. Assim como, especificamente buscou: (a) Relacionar a política educacional e a avaliação educacional no que se refere aos indicadores internacionais e nacionais para a construção e consolidação do IDEPE; (b) Analisar o discurso presente no Programa de Modernização da Gestão Pública no que se refere à relação entre avaliação educacional e a qualidade da educação no estado de Pernambuco; (c) Verificar os impactos das avaliações externas nas escolas da rede estadual, especificamente no que diz respeito ao SAEPE; (d) Analisar o discurso dos profissionais que atuam na escola acerca das implicações e das influências do IDEPE.

A fim de responder à problemática e dar conta dos objetivos traçados, adotou-se uma perspectiva qualitativa a qual não teve o proposto de quantificar os dados, mas ter contato direto com os sujeitos e com os documentos. Para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas em seis municípios no estado, onde foram escolhidas duas escolas de cada. Também nesse estudo houve a preocupação em fazer uma análise do documento do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação e da Nota Técnica que aborda a avaliação das escolas estaduais e o bônus de desempenho. Para o tratamento dos dados essa dissertação teve como base a proposta tridimensional de Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) em Fairclough, o qual compreende o discurso com uma prática social e a dialética entre análise textual, prática discursiva e a prática social.

Essa dissertação está estruturada da seguinte forma:

Na primeira seção foi dado enfoque à trajetória e à mudança no papel do Estado, contemplando até a sua função como regulador, já que tem uma relação direta com o Estado Avaliador bem como a influência da globalização sobre ele, afinal a ideia da avaliação do desempenho da educação é um assunto e um fato que perpassa todo o globo, logo existem organizações e avaliações internacionais com o objetivo de monitorar e avaliar a educação em escala global.

Na segunda foi abordada a política de avaliação educacional, situando conceitos e debates atuais sobre as características, implementações e formulações de políticas, partindo para a discussão sobre as concepções e as finalidades da avaliação, com isso se pode fazer um apanhado histórico da avaliação, atrelado à contextualização com o período histórico. Logo após, são abordadas a definição e as características dos indicadores sintéticos e os de desempenho. Compôs a segunda seção o campo empírico da pesquisa, onde são discutidos os percursos da política de avaliação da educação em Pernambuco respaldados pelos documentos

que norteiam o atual cenário: o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação e a Nota Técnica. Também foi contemplada a explanação dos três modelos de escolas presentes no estado: Escola Regular, Escola de Referência e Escola Técnica.

Na terceira seção foram apresentadas os percursos e os processos metodológicos da pesquisa, ou seja, a justificativa do campo de pesquisa, das escolas e os sujeitos, bem como a coleta de dados, os instrumentos utilizados e como se deu o procedimento de análise. Nesse último tópico ainda será abordada a Análise de Discurso, a qual segue o pensamento de Fairclough (2001) e o mesmo utiliza uma análise tridimensional, a qual contempla texto, prática social e prática discursiva.

A quarta seção foi dedicada às análises dos documentos. Sendo o primeiro voltado para a análise dos documentos do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação e a Nota Técnica que se refere à Avaliação das Escolas Estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, onde foram analisadas, primeiramente, as concepções de educação, de qualidade educacional, de avaliação educacional e como essa “nova” proposta pode influenciar escolas estaduais.

A quinta seção foi dedicada às análises das entrevistas, sendo dividido em três partes: caracterização dos sujeitos, os impactos do SAEPE e as influências do IDEPE nas escolas estaduais.

Por fim, encerra-se a dissertação com as considerações finais, onde é feita uma retomada do que foi proposto e as contribuições desse estudo para se pensar a educação e a avaliação educacional não só em Pernambuco.

2 ESTADO, GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Após apontar a motivação, a justificativa, a problematização e os objetivos da pesquisa, abarcados em um estado da arte em que aponta os estudos desenvolvidos na área, faz-se necessário trazer discussões relacionadas ao objeto de estudo com a finalidade de situar, estudar e aprofundar acerca dos modelos de Estado, a globalização e suas influências nas políticas educacionais. Acredita-se que tal arcabouço teórico venha contribuir para situar e possibilitar uma contextualização macro que irá contribuir para o entendimento do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco e das análises dos dados, bem como as suas influências nas escolas da rede estadual.

2.1 Estado ou Estados? Papel e Concepções

Quando se fala em avaliação ou em política educacional se tem a necessidade de abordar as mudanças e os papéis do Estado. Para se entender o perfil da sociedade atual é importante perceber essas mudanças e as influências dele na formulação e implementação das políticas, dos programas e das avaliações educacionais, bem como as influências de outros atores/setores ou forças econômicas sobre ele.

Mas o que seria o Estado? De acordo com o conceito jurídico, que possui uma concepção formal e instrumental, o Estado é formado por três elementos: o povo, o território e a soberania. Esta última é composta pelos legistas e também pelas relações de poder. Nessa concepção, para existir um Estado é preciso que haja um território, e dentro dele, poder para a tomada de decisões e instituir direções para todos aqueles que ocupam o espaço territorial (BOBBIO, 1987).

Para Hofling (2001, p. 31), o Estado é um conjunto de instituições composto por “órgãos legislativos, tribunais, exércitos e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. Nessa linha de pensamento, ele deve estar inserido em um projeto político e em uma teoria social.

De um modo geral o Estado atua como um regulador das relações sociais e do capitalismo, e suas ações possuem contradições e podem tomar rumos diferentes. Hoje, o Estado passa por uma dialética composta pela sociedade política e pela civil, e no interior delas

estão presentes as influências referentes à globalização, às reformas, às políticas, ao capitalismo e ao mercado (BOBBIO, 1987).

Lingard (2004) acredita que o Estado passa por uma reestruturação e esse pode assumir vários papéis, que seriam: avaliador, competitivo, gerencial e pós-moderno. Seguindo a lógica dessa mudança na estrutura, o foco estaria na política de internacionalização das economias nacionais, o que repercute também na reestruturação das políticas educacionais. A partir disso, é possível afirmar que a mudança na estrutura do Estado implica uma reforma no sistema político educacional, a fim de andarem em consonância, bem como ter em vista os interesses/objetivos a serem alcançados de acordo com o modelo atual de sociedade.

Em outra visão, o Estado é responsável por proporcionar o “bem-comum” e atender ao interesse público. Tal “bem-comum” pode adotar um significado diverso, diante disso faz-se necessário pensar e repensar sua relação com a sociedade civil (AFONSO, 2009). Assim, no contexto brasileiro, ele pode ser materializado quando se fala e busca promover a universalização e a ampliação do ensino, onde as políticas buscam garantir, através de programas e projetos, uma educação para todos, ou seja, o Estado tentando cumprir o seu dever como consta na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a exemplo dos programas assistencialistas com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais.

Para Carnoy (2011), a ideia do Estado como provedor do “bem comum” ainda está presente e é fundamental para se entender as teorias atuais. No entanto, essa busca e como se fazer para chegar a esse “bem-comum” se diferencia de acordo com as correntes, sejam elas marxista, estruturalista, pluralismo, dentre outras.

Após essa introdução sobre a concepção de Estado a fim de buscar um entendimento e a mudança do papel e da concepção do Estado, esta subseção contemplará, inicialmente, a concepção de Estado-nação e logo em seguida, o entendimento de Estado para a economia norte-americana, a partir de Karl Marx e Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Louis Althusser. Mais à frente serão discutidas as conjunturas do Estado, bem como suas características: Liberal, Providência e Neoliberal. Por fim será realizada uma contextualização dos governos do período de Fernando Henrique Cardoso (FHC) à Dilma Rousseff para perceber as influências deles para a consolidação da política de avaliação educacional no Brasil, bem como em Pernambuco.

Antes de iniciar a discussão sobre o Estado-nação se faz necessário entender o significado do termo. Estado pode ser entendido como construção histórica e a nação relacionada às várias identidades, em ideários políticos e culturais. A fim de unir esses dois aspectos que se referem à condição geográfica, política e às questões identitárias de uma nação (cultura, valores, tradições), passa a ser chamado de Estado-nação (AFONSO, 2003).

O Estado-nação consegue se articular com redes e organizações locais e globais, a fim de se encaixar em uma cultura internacional, cultura esta vinda do capital internacional. Santos (2002) aponta que ora o Estado se apresenta de forma minimalista, ora ele se coloca como maximalista, pois ele se reproduz através das leis, regulações e regulamentações e que estas sejam respeitadas. Por outro lado, quando se trata de Estados-nação *versus* globalização esta acaba influenciando na dinâmica dos Estados, onde há a soberania de alguns sobre os outros.

O Estado-nação assume um novo papel em que ao mesmo tempo busca atender às demandas locais e globais, e tenta manter e garantir serviços os quais estejam de acordo com os deveres a serem cumpridos para o bem-social do espaço público e os que o compõem (MORAES, 2004). Para tentar dar conta disso surge a minimalização de responsabilidades que passam a ser divididas com a iniciativa privada ou com o terceiro setor. Vale salientar que em seu “novo” papel, o Estado diminui as suas ações, porém não diminui em seu poder regulatório.

De um modo geral, o Estado seria responsável pelo desenvolvimento econômico, segurança social e a liberdade individual “através da ‘sofisticação’ crescente das armas, para a própria vida e a morte” (CARNOY, 2011, p. 10). Para se entender a economia mundial é preciso compreender o Estado nacional, e ao compreendê-lo é possível ver a dinâmica da sociedade.

Harvey (1993) aponta aspectos positivos sobre o Estado e a coletividade interventora e reguladora, desmistificando a ideia negativa que permeia, ideia esta em que o Estado apenas tolhe e manipula a sociedade. Faz parte ainda desse órgão o papel de evitar as concentrações de poder ou abuso do mercado e garantir bens necessários, tais como educação, saúde, segurança, dentre outras (MORAES, 2004).

Atualmente pode-se perceber uma pluralidade de concepções e inúmeras perguntas sobre as ações e o papel do Estado. Por isso que “o que fica menos claro é a natureza do próprio Estado, e, portanto, que futuro político e estratégias podem ser considerados “corretos” (CARNOY, 2011, p. 17).

Diante das dimensões acerca das distintas concepções do Estado pode-se destacar a teoria norte-americana a qual faz uma relação entre Estado, sociedade e economia; a teoria política marxista “tradicional”, que se baseia em uma concepção distinta da americana, traz duas interpretações: a primeira entre o Estado e a sociedade, e a segunda com relação às lutas de classes e à transformação social. Sobre isso, Bobbio (1982) aponta três faces do Estado que extraídos alguns elementos origina-se do pensamento marxista-engeliano.

Assim, a primeira característica é a de que o Estado nunca seria extinto, ele seria preservado de acordo com sua natureza. A segunda acredita que o Estado seja regular e cabe a ele a reprodução das relações sociais, a preservação e o fortalecimento da classe dominante.

Por fim, a terceira afirma que o Estado é organizado com a sociedade civil, onde não há a separação, mas a inserção de outros atores dentro do setor público. Assim para Marx e Engels, a partir dessas descrições, o Estado seria coercitivo, nele existiria a dominação de classes e estaria subordinada a sociedade civil, assim como o Estado seria uma instituição transitória (BOBBIO, 1982, 1987).

A concepção gramsciana acredita que o Estado possui um papel fundamental na compreensão e aceitação da sociedade de classes pelas sociedades subalternas, essa aceitação se dá a partir da hegemonia da classe capitalista. Gramsci acredita que a sociedade só pode se transformar a partir do desmoronamento do capitalismo. Para tal pensador, a sociedade deve se voltar contra a hegemonia, o que levaria à criação de uma contra-hegemonia que tivesse em vista os valores e a cultura da classe operária (CARNOY, 2011). As afirmações de Gramsci vêm contribuir futuramente com o pensamento hegemônico de Fairclough (2001) quando traz as categorias presentes para se entender e analisar o discurso e também a necessidade dos sujeitos no sentido de se contrapor a essa hegemonia a partir da mudança social.

Para Gramsci o “Estado não é o fim de si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares [...]” (BOBBIO, 1982, p. 23). Em resumo, para esse pensador o Estado seria “instrumental, particular, subordinado e transitório” (1982, p. 23).

De acordo com o estruturalismo de Althusser, o Estado capitalista e as suas funções se dão pelas relações de classes que estão presentes nas produções capitalistas. O Estado teria a função de reprimir. Há uma dúbia função do Estado na perspectiva de tal pensador, pois ao mesmo tempo em que ele é relativamente autônomo nas relações econômicas, é também o espaço em que as classes dominantes organizam a classe capitalista, através de uma hegemonia.

A política seguiria o pensamento dominante capitalista a fim de permanecer a autonomia sobre os “dominados”, que seria a classe operária. O Estado e a política estão imbricados em difundir a hegemonia. Com isso “a luta de classes é relegada a sociedade civil; o Estado e a política é a arena das frações da classe capitalista em sua tentativa de mediar essa luta” (CARNOY, 2011, p. 13).

É preciso salientar que o Estado é “multifacetado”, não é à toa que o denominam e o caracterizam como “regulador”, “implementador”, “avaliador”, “liberal”, “providência”, dentre outros.

2.1.1 Percursos do Estado: do Liberal ao Regulador

No Brasil entre as décadas de 1950-1960, a industrialização e a economia eram o foco do Estado; esse período também ficou caracterizado pelo crescimento do setor público.

Após esse período os regimes democráticos presentes no país foram derrubados e a partir de um golpe os militares tomaram posse do governo. Essa época ficou marcada pelo progresso “desenvolvimentista”, a não participação popular e a ausência da democracia. Tinha como princípio a falta de politização da sociedade, para que assim pudesse manter a ordem social.

A crise do capitalismo fez com que o Estado de “bem estar” entrasse em decadência, e nas décadas seguintes (1970-1980) a hegemonia do capitalismo se modificasse e isso pode ser uma das influências para a mudança no setor público. Outro fator para a mudança pode ter sido a partir da abertura política e a participação da sociedade reivindicando pelos seus direitos e o Estado responsável em cumprir o seu dever.

Vale salientar que apesar da tendência global da presença do Estado Providência nos países industrializados, houve a tentativa em adotar características no Brasil, no entanto, não há indícios de que houve o Estado de Bem-Estar, já que a preocupação estava voltada para as questões de mercado externo e econômicas. Na questão social, pode-se afirmar que até a década de 1990 as políticas sociais eram financiadas e tinham interesses particulares (MEDEIROS, 2001).

Na década de 1980, com o fim da Ditadura Militar, houve a reabertura política, a luta pela democracia, bem como as manifestações pelas “Diretas Já!”, marco histórico no Brasil. Um novo cenário político e econômico se instalaram no país, o que levou às parcerias com as empresas privadas e as privatizações de algumas empresas do setor público, além da contratação de serviços privados pelo Estado (MORAES, 2004). Assim “[...] o Estado é autônomo e ‘irracional’, a resposta é reduzir a presença do Estado em todas as esferas, ‘reprivatizando’ a economia e a sociedade” (CARNOY, 2011, p. 324).

Em resumo, pode-se afirmar que o Estado passou pelas seguintes fases: inicialmente fora chamado de liberal, após a II Guerra Mundial fora denominado de Providência e a partir de 1980 se fizeram presentes as políticas neoliberais, a participação do mercado e quase-mercado no setor público, influência das organizações internacionais na formulação de políticas e empréstimos de capitais.

De acordo com o pensamento liberal, o Estado é o órgão responsável por manter a ordem e não haver a intervenção da sociedade civil. Com a crise do capital, e a nova dinâmica na sociedade, o mercado passou a conquistar um espaço, enquanto o Estado estaria restrito a regular.

Carnoy (2011) acredita que o pensamento predominante de Estado está voltado para a concepção liberal, ideia essa vinda de Adam Smith o qual se refere à “mão invisível” enquanto operante do livre-mercado e que o “bem-estar” só pode ser alcançado a partir dela. O Estado liberal foi criado em 1930 e se estendeu até a Segunda Guerra Mundial. A burocracia é a base do poder no Estado liberal, onde ampliam os interesses voltados ao poder, mas não as necessidades da população.

Na perspectiva liberal “o melhor Estado é o menor Estado”, ideia defendida por Adam Smith. Há de se perceber a hierarquia no Estado liberal, pois os governantes, os políticos estariam acima da sociedade civil, bem como não há participação da população nas decisões, ou seja, percebe-se um distanciamento entre o Estado e o povo. Nessa perspectiva, os liberais viam a participação da massa como uma ameaça, pois os mesmos passaram a fazer parte e participar, através do voto, nas eleições, bem como consagração dos sindicatos e as centrais sindicais (MORAES, 2004).

O pensamento liberal preza pela liberdade, igualdade e racionalidade e isso levaria à situação de "bem-estar" das pessoas. Nessa perspectiva o Estado é aquele que cuida e responsável em manter a ordem social através de leis, "da defesa e controle dos territórios dos Estados-nação" (AZEVEDO; GOMES, 2009, p. 97).

As relações entre o político e o econômico e a crise do Estado liberal fez com que houvesse uma demanda, agora são outras as afinidades, acarretando um afastamento e surgindo uma inter-relação entre eles. É a partir dessa mudança que entra em cena o Estado Providência, tendo o seu surgimento após a II Guerra Mundial.

Nesse período do pós-guerra os Estados Unidos se firmam como potência mundial e econômica. Algumas das características dessa época no sentido econômico, político e social, foram: o crescimento econômico nos países centrais e periféricos, sistemas de representações partidárias, sejam eles, ideológicos, religiosos ou de classes, relação de trabalho institucionalizado, dentre outros (MORAES, 2004).

Neste período entra em cena instituições marcantes para que pudessem reconstruir o capitalismo, são elas: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a futura Organização Mundial do Comércio. Isso permitiu que os Estados Nacionais se protegessem (MORAES, 2004).

Nesse modelo o Estado tem como função intervir na economia e criar condições para dar conta das necessidades sociais promovendo a segurança social, saúde, educação e outros cuidados.

Diante das responsabilidades acima citadas o Estado entra em crise por não conseguir dar conta do rápido crescimento das exigências e concomitantemente as despesas com o público. De acordo com Afonso (2009, p. 100), “Pela sua natureza intervencionista, o Estado-providência é, assim, a forma política do Estado que mais contribui para a crise fiscal permanente”.

Nesse modelo de Estado, o capital é controlado e também fortalece a resistência. Um dos elementos que o caracteriza é a relação pacífica entre o capitalismo e a democracia. Como cita Santos (1993 apud AFONSO, 2009, p. 101),

O Estado-providência é a forma política dominante nos países centrais na fase de ‘capitalismo organizado’, constituindo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista. Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal.

Devido à crise do petróleo em 1970 e, em consequência disso, o aumento da inflação e o aumento do desemprego, observaram-se as limitações do Estado-providência e questionamentos sobre a sua função. Assim, a intervenção do Estado passou a ser vista como um impedimento para atender às necessidades sociais e emergentes.

A crítica a esse modelo de Estado deve-se aos liberais e conservadores que fizeram parte de um partido nomeado de nova direita. Tais integrantes fizeram parte de discussões e movimentos políticos na década de 1980. Faz parte da estratégia política e econômica, desse grupo, a revalorização do mercado, o Estado em parceria com o setor privado e novos modelos de gestão pública.

As reformas posteriormente citadas são características da globalização/neoliberalismo que ocorreram nas últimas décadas do século XX, as quais foram reformas guiadas para e pelo mercado, são elas: "legislação trabalhista, privatização de entes estatais, liberalização comercial, alfandegária, ambiental etc." (MORAES, 2004, p. 320).

A reforma e a reestruturação do Estado da década de 1980 passaram a ser o centro das discussões políticas em vários países, o que acabou influenciando medidas políticas que repercutiram na administração e na educação. Nesse período, a globalização passa a ser reconhecida e medidas foram sendo tomadas com a finalidade de retirar do Estado a função de coordenar a questão social, atribuindo esse papel ao mercado (MORAES, 2004).

Trazendo para a educação, isso influenciou na mudança de "regulação dos poderes públicos" dentro do sistema escolar, ou pode estar relacionado ao mercado e às redes privadas. Essa nova medida pode ser interpretada de duas formas, tanto por ser um processo de burocratização, por estar ligada a uma lógica neoliberal e especificar o ensino de acordo com a necessidade do estudante, como à ideia da participação da população nas decisões políticas.

A perspectiva do Estado Regulador está preocupada em mostrar a modernização da gestão e no controle burocrático. A regulação, de acordo com Barroso (2005), é flexível nos processos e com relação à avaliação seria rígida, focando na eficiência e eficácia dos resultados. Diante disso, tal autor já aponta a relação entre regulação e avaliação que será aprofundada posteriormente.

O conceito de regulação está associado ao controle a exemplo de "a regulação de preços, a regulação do comércio, da energia etc." (BARROSO, 2005). O conceito de regulação também está associado ao equilíbrio do sistema, ou seja, "a regulação é o processo pelo qual se procura assegurar a ordem vigente ou restabelecer o equilíbrio social" (AZEVEDO; GOMES, 2009, p. 100). Nessa perspectiva, se faz necessário perceber/analisar os descompassos no Estado e a partir disso passar ordens para os órgãos responsáveis pelas ações.

Sobre regulação, Oliveira (2009) traz conceitos da Fisiologia e da Escola Francesa da Regulação. A primeira concepção de regulação se refere a estar proporcionando, em sincronia e harmonia, e entende que a sociedade é um organismo autorregulável.

A concepção da Escola Francesa da Teoria da Regulação se refere à regulação como produção e reprodução das relações sociais, a fim de manter um perfil e uma estrutura de sociedade através das leis. Para Oliveira (2009), o termo "regulação" está para além da explicação da crise do capitalismo, mas uma categoria de análise com o objetivo de compreender os processos políticos e sociais.

Um dos conceitos da regulação busca minimizar

as desigualdades econômicas, sociais, culturais e educacionais, por meio de alianças temporárias e funcionais a determinado ciclo econômico da sociedade capitalista, reproduzindo, portanto, as relações sociais fundamentais (AZEVEDO; GOMES, 2009, p. 102).

Para Azevedo e Gomes (2009), a regulação está comumente associada às configurações do Estado e vem sendo tratada com um sinônimo de intervenção. Apesar de se basearem em regras e normas, a diferença entre as duas é que a regulação está presente no ambiente social e também é colocada em prática em algumas profissões.

Diante disso, a regulação não se restringe a regras que guiam o sistema, mas às ações dos atores para se adequar às normas e às leis. Assim, o sistema público é a representação da regulação, mas não é a única, pois a diversidade e os modos de regulação perpassam e transformam o sistema educativo.

Trazendo para o contexto brasileiro, a regulação faz parte de toda política pública neoliberal, onde no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Estado não deveria intervir no mercado a não ser que esse assumisse a função de avaliador. Diante disso, a regulação passaria do Estado para o mercado e a privatização do setor público seria o foco; nesse sentido, o Estado seria mínimo. Diante disso, quando opta pela privatização, o Estado se desresponsabiliza de serviços e transfere a responsabilidade para o mercado, onde esse adota a “regulação do mercado” (FREITAS et al., 2012).

O Estado regulador não se ausenta da educação. O foco passa a ser metas ou atingir um alvo, a partir de um sistema de monitoramento e avaliação, a fim de saber se os resultados foram alcançados ou não. Se por um lado ele investe na educação, por outro ele se ausenta parcialmente da gestão a partir da transferência de responsabilidades e realiza parcerias com atores privados que possuem representação significativa no mercado.

O sistema educacional ocupa a centralidade quando se refere à regulação em sociedades diversas ou desiguais. A educação tem espaço e importância na regulação, isso ocorre devido à reprodução social. Ela é também influenciada por outras instituições de acordo com as necessidades políticas e o modelo de sociedade vigente. Na prática, a regulação na educação pode ser percebida através da avaliação, tanto da aprendizagem quanto a educacional, na definição de comportamentos, nos certificados, nas posições ocupadas dentro do sistema e no sistema de recompensas (AZEVEDO; GOMES, 2009).

Faz parte dessa concepção a ideia de Estado avaliador e quase-mercado. Nesse último, há uma substituição parcial da regulação estatal por uma regulação por iniciativa privada a partir da lógica do *quase-mercado*.

A ideia do Estado-avaliador se insere na escola através de valores e práticas adequadas da lógica do mercado. Acreditam que a privatização das escolas seria a solução para acabar com os problemas e assim melhorar a qualidade. A regulação é vista por sua complexidade e contradições. A fim de manter a ordem na sociedade e interligada aos contextos políticos e econômicos, o Estado se destaca em normatizar e criar normas de comportamento com o objetivo de equiparar as desigualdades (AZEVEDO; GOMES, 2009).

O Estado-avaliador é um dos papéis desempenhado com a finalidade de contribuir para a gestão, servindo como estratégia, além de ser uma maneira de regular, afinal a avaliação nesse

sentido e nas características que serão apontadas mais à frente caracterizam a regulação, bem como o controle. O monitoramento e a fiscalização também fazem parte da regulação no cenário educacional.

Na educação, o Estado-avaliador preocupa-se com a "imposição de um currículo nacional comum e com o controle de resultados" (AFONSO, 1999, p. 147). A partir desse currículo nacional é possível realizar avaliações através de testes padronizados e comparar o desempenho dos alunos.

Esta avaliação assume o papel de controle de "que se ensina, para quem se ensina, e quem ensina" (OLIVEIRA, 2009, p. 58), e se faz cada vez mais presente na sociedade e na prestação de contas para a mesma, como uma forma de acompanhar o percurso e os investimentos realizados na educação.

Esse acompanhamento se dá através da divulgação de resultados de avaliação. Apesar de buscar, através da avaliação, resultados que refletem na qualidade de ensino

é necessário observar que medir resultados, mensurar desempenho, é diferente de avaliar a qualidade, o que pode explicar, em grande medida, o baixo impacto desses exames no desenvolvimento de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos (OLIVEIRA, 2009, p. 59).

Com relação ao *quase*-mercado, pode-se considerar que o capitalismo e o Estado sempre tiveram uma relação muito próxima, por isso sempre repercutiram no Estado as crises do capitalismo. Diante disso, o Estado vem sofrendo influências do mercado e é possível notar as influências do capitalismo e da globalização nas práticas sociais. Percebe-se isso a partir de uma nova governança em que há parcerias entre o público e o privado (BALL, 2013) e também o foco nos resultados, na comparação e competição (LINGARD, 2004).

Essas influências não se restringem à questão econômica, mas a aspectos relacionados a cultura, valores e, principalmente, ideologia. Um exemplo que pode ser citado é a “Macdonização” ou o “Macmundo”, ou seja, um/uma comportamento/empresa que rompe barreiras geográficas e se instala em várias partes do globo (BALL, 2001).

Diante da lógica do mercado e do acúmulo a favor e em busca do capital, o Estado ora tem a função de intervir no mercado, garantindo, de certo modo, o controle das decisões e as ações do mercado, ora busca garantir e atender às necessidades daqueles que compõem a sociedade civil. Diante disso, o Estado sofre influência e regula ao mesmo tempo, o que pode ocorrer em certos momentos o questionamento sobre o seu papel (AFONSO, 2003; MORAES, 2004).

O mercado, na perspectiva neoliberal, é visto como o equalizador das relações entre os indivíduos e “das oportunidades nas estruturas organizacionais da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 37). Em outra perspectiva, a lógica de *quase-mercado* ou mercado são estratégias criadas a fim de juntar o poder público com o privado, são caracterizados pelas opções as quais oferecem e fornecem o serviço, bem como a competição e a representação deles no Estado.

A concorrência é uma característica do mercado; fazem parte dele, também, a regulação e o controle realizado pelo Estado. Diante disso, o *quase-mercado* na educação está na complementação do setor público pelo setor privado. O Estado responsável pelo público e o mercado, com o passar o tempo, acaba por estimular e construir uma cultura da competição.

A lógica do mercado está preocupada com o nível de satisfação do consumidor para que assim possa melhorar o serviço oferecido, no caso da educação essa preocupação estaria voltada para a "necessidade de elevar os níveis educacionais" (AFONSO, 1999, p. 145).

Com a entrada do mercado na educação percebe-se a mudança no tratamento, onde estudantes e os seus pais são vistos como clientes, em que o consumo e a formação nesse cenário são as diversas e, também, diferentes formas para ter acesso às instituições de ensino.

Nessa perspectiva, o objetivo não é mais "adequar a educação e o emprego, mas articular 'o mercado da educação' com o 'mercado do emprego', nem que para isso seja necessário criar um 'mercado dos excluídos'" (BARROSO, 2005, p. 742).

A avaliação, na lógica do *quase-mercado*, está inserida no gerencialismo, sendo utilizada para o acompanhamento dos gastos públicos e a prestação de contas. É comum a avaliação por resultados, deixando de lado o processo, e o foco passa a ser no produto final.

Então, inserida no sistema de ensino, a lógica do mercado estaria voltada para a inserção de uma globalização econômica, a *performatividade* (competição e concorrência) e a utilização da gestão empresarial.

Performatividade, para Ball (2005), é um método e uma cultura que envolvem comparação, competitividade, meios de controle e mudança. Os sujeitos ou as organizações estão voltados para as ideias de produção ou de resultados servindo de parâmetro para qualidade.

Faz parte da *performatividade* "nomear, diferenciar e classificar" (BALL, 2005, p. 544) e ela está atrelada à criação e à publicação dos indicadores e outros elementos que tenham o objetivo de promover algo ou alguém. A atividade performática está focada no desempenho estudantil, onde o principal conteúdo é o instrumental e as características do mercado são transferidas para a nova estrutura das políticas educacionais. Há mudança também no profissionalismo e nas relações das escolas com a comunidade.

De acordo com Ball (2001, p. 105), esse novo ambiente passa a ser “O estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo envolve o uso de uma combinação de devolução, objetivos e incentivos de formar a gerar uma reconfiguração institucional”. No caso da educação é comum encontrar políticas e projetos educacionais que circulam o globo visando o que fora citado anteriormente.

Uma das instituições de grande visibilidade em propagar essa cultura da *performatividade* é a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ela é um exemplo de organização que vindo sendo questionada sobre a sua influência em uma globalização educacional.

2.1.2 Contextualizando o Estado Brasileiro: de Fernando Henrique Cardoso a Dilma

A partir da reabertura política, a “nova” república brasileira busca organizar um plano educacional nacional que contemplasse a todos. Em 1990, no governo Fernando Collor de Melo, houve a discussão de um plano decenal, este plano foi proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Percebe-se a presença de organizações internacionais na educação com o objetivo de lançar um plano para os países do Terceiro Mundo. Diante disso está implícita a proposta de “unificação” da educação, onde se buscava um padrão, modelo a ser seguido pelas nações.

No entanto a proposta do Plano foi engavetada e só foi retomada a discussão em 1995, quando tomou posse o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, e ficou no cargo até 2002. Nesse período houve a apresentação do Plano Nacional de Educação, que seria uma continuidade do Plano Decenal no governo Collor.

Esse foi um breve percurso das propostas de mudanças educacionais nos anos de 1980 que vieram ser delineados na década de 1990 nos governos de Collor e FHC. Assim, houve a preocupação de inserir o Brasil numa discussão global, o que acabou influenciando nas políticas públicas educacionais. Tais ações se potencializaram com FHC e seu acordo com o Banco Mundial e as agências multinacionais e suas influências nas reformas educacionais. Então, a educação brasileira se viu a mercê das decisões das empresas e organização mundiais a fim de se adaptar à nova ordem mundial, além de tentar atender às expectativas de um mundo global capitalista.

Embora essa reforma do programa de educação “Acorda Brasil: Está na hora da escola”, implementado pelo FHC, ter investido no financiamento, na formação de professores, da gestão e na avaliação, esse governo se destacou dos anteriores devido às ações de criação de programas que visavam à educação como um todo, e não investimentos pontuais ou isolados.

No período do governo FHC, a educação passou por um momento importante, pois houve ações relevantes para a implementação de políticas públicas educacionais. O programa educacional esteve baseado nas reformas presentes na Constituição Federal de 1988.

Um marco no seu primeiro mandato foi a implementação da Lei 9.394/96, ou seja, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no segundo, a aprovação do I Plano Nacional da Educação. A educação não foi a única que passou por reformas, mas significativas mudanças também se fizeram presentes na economia e na administração do país.

A LDB trouxe objetivos e finalidades da educação como um todo, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, incluindo todas as modalidades, o financiamento da educação, a formação de professor, dentre outros.

No entanto, as propostas da reforma, mais precisamente da educação, passaram a ser questionadas pela sociedade civil, pois defendiam uma educação pública de qualidade, já que o governo tinha o interesse no capital local e internacional. Assim, o governo FHC andava em consonância com as políticas neoliberais e com as organizações internacionais.

Outras ações e programas implementados no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram "o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Programa de Aceleração da Aprendizagem; o Fundo de Fortalecimento da Escola, dentre outros" (HERMIDA, 2012, p. 1440).

A educação no período de FHC possui um novo princípio, a formação do cidadão para uma nova cultura, cultura essa que foca no mercado de trabalho, mais precisamente no setor industrial.

No entanto, apesar de acreditarem que a partir dessas ações, a educação tivesse alcançado o que pretendia, os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) não satisfatórios e o que havia sido prometido, como a ampliação das vagas nas escolas públicas, a melhoria salarial, não estava acontecendo de fato. Com o fim de seu mandato, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do Brasil, em 2003 e fica no mandato até 2010, pois foi reeleito.

No período em que Lula assumiu a presidência da República, foi lançado o programa “Uma escola do tamanho do Brasil”. A educação, no governo, era vista como aquela que

poderia dar condições de uma mudança social e de promover a cidadania. Então três propostas foram o marco que impulsionou essa garantia de educação como direito: a democratização, acesso e permanência do ensino, qualidade social da educação, regime de colaboração entre os entes federados e gestão democrática. Ao término do primeiro mandato, foi percebido que algumas metas propostas foram alcançadas, como a ampliação de fundos e valorização dos professores da educação básica, a questão do custo-qualidade aluno, embora outras metas estivessem em processo de realização (LIBÂNEO et al., 2012).

No segundo mandato, teve como característica o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trazia várias iniciativas para a educação, cujo objetivo é melhorar a qualidade. O PDE estava dividido em quatro eixos, que eram: Educação Básica, Alfabetização e Educação Continuada, Ensino Profissional e Tecnológico e Ensino Superior.

O primeiro tópico, que se refere à Educação Básica, tem como objetivo melhorar a qualidade da educação e tal qualidade seria medida através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Apesar das críticas sobre as lacunas e a falta de clareza nas propostas de como seriam alcançadas as diretrizes do PDE, um dos pontos positivos foi a criação desse indicador para Educação Básica.

O marco da política educacional nos governos de Lula e Dilma foi a ampliação da educação e promoção da qualidade aos “excluídos”. Percebe-se isso através dos planos, dos programas e das iniciativas implementados na tentativa de descentralizar a educação.

Embora na época o governo de FHC defendesse uma escola democrática, em seu programa educacional, na prática via-se um governo das privatizações e da concentração de renda, o que não existia no discurso proposto por Lula, já que o mesmo visava promover “justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

Em comparação, no período de FHC houve a redução de gastos e o setor privado estava inserido em assuntos estatais. Enquanto no governo de Lula há políticas voltadas para a distribuição de renda e ascensão das classes mais baixas.

Um marco para a educação foi a ampliação e a obrigatoriedade instituída pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que visava à gratuidade da educação obrigatória para estudantes entre quatro e dezessete anos.

A partir dessa Emenda também foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB); antes os financiamentos eram voltados apenas para o Ensino Fundamental. Outro ponto conquistado foi o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que embora esteja aquém do desejado, representou, em partes, o reconhecimento da classe.

Apesar de tentar dar continuidade às ações iniciadas, o segundo mandato do presidente Lula passou por algumas dificuldades, um dos motivos foi a mudança dos ministros da educação, o que "limitou a possibilidade de desenvolver ações reguladoras e estruturais, dando origem a iniciativas esparsas e a um grande número de programas especiais, dirigidos a um público focalizado" (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 259).

Outro ponto que teve notoriedade, mais precisamente no segundo mandato do governo Lula, foi a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual era constituído por diversos programas e pontos que contemplavam a Educação Básica e o Ensino Superior.

Um dos planos promovidos pelo PDE foi o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007), onde tinha como foco o regime de colaboração entre os entes federados, o envolvimento das famílias e da comunidade, a fim de promover uma mobilidade social visando à melhoria da qualidade da educação básica.

Juntamente com a proposta do PDE, se deu, também, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB permitiu que a partir dos resultados, o Ministério da Educação encaminhasse recursos técnicos e financeiros aos municípios e aos estados que não obtiveram índices significativos. Os recursos foram disponibilizados com a adesão do Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR). A partir desses há uma parceria do governo federal com os municípios e os estados, para que estes tivessem condições de melhorar a qualidade de ensino, ou seja, elevar os índices do IDEB, para que assim consigam em 2022 alcançar a média estipulada pelo PISA. Diante disso, o repasse desses recursos é a maneira de aceitar e se comprometer a tentar alcançar o padrão de qualidade.

Também foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, onde são traçados parâmetros que se estendem a todo território. Essa unificação do currículo tem ligação direta com os testes que compõem a nota do IDEB, já que se trata de uma avaliação padronizada; dessa forma fica a questão: como valorizar as peculiaridades de cada região se o foco está nos resultados do IDEB? O que se percebe é uma unificação do currículo para atender e alcançar resultados almejados tanto nacionais quanto internacionais.

Uma das últimas ações do governo Lula foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com início no último ano do seu mandato, onde a sociedade civil e o governo poderiam discutir sobre a educação, além de sistematizar os eixos, as metas e as estratégias que iriam compor o II Plano Nacional da Educação. Assim, participaram dos encontros, em todos

os municípios e estados do Brasil, profissionais da educação de todos os níveis de ensino, sejam eles da Educação Básica ou do Ensino Superior.

Entre 2011 e 2018, Dilma Rousseff, pertencente ao Partido dos Trabalhadores, assume a presidência da República. Pode-se dizer que o marco da política educacional nos governos de Lula e Dilma foi a ampliação da educação e promoção da qualidade aos “excluídos”. Percebe-se isso através dos planos, dos programas e das iniciativas implementados, na tentativa de descentralizar a educação.

2.2 Globalização: influências, convergências e divergências na educação

As recentes discussões sobre globalização não estão mais restritas à economia; ela envolve questões culturais e políticas. É quase impossível pensar em Estado sem associar à globalização e às necessidades culturais e políticas de uma nação. A partir desses três elementos (Estado – globalização - sociedade civil), são elaboradas as políticas públicas, políticas essas que devem garantir as necessidades básicas do povo.

Não há dúvidas sobre as implicações da globalização na educação, tanto no sentido macro quanto no micro, inclusive nas tensões que existem relacionadas à cultura, à economia e à educação em escala global (LINGARD, 2004).

A escola é o local em que a política educacional é colocada em prática, além de ser o espaço onde se pensa na formação do estudante como futuro cidadão que irá compor a sociedade. É possível realizar diversas reflexões acerca da função social da escola e questionamentos do tipo “que escola queremos?”. É possível também, nesse espaço, (re)pensar o papel do Estado como instituição com o objetivo de garantir e oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade, como consta na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

É preciso levar em consideração a importância do contato direto e indireto da educação com a cultura. Tanto Santos (2001) quanto Veiga-Neto (2003) referem-se a culturas, ou seja, não existe um modo, uma influência, um pensamento. Assim, eles perpassam, convergem ou divergem nas relações globais ou locais. Essa linha de pensamento acaba por constituir ou ser característica de uma pessoa ou de uma sociedade de modo local ou global.

Afonso (2003) chama a atenção para a cultura global, na qual pode ser citada a cultura de avaliação em larga escala, em que organizações mundiais estipulam padrões e metas internacionais a fim de monitorar o desempenho das escolas a nível global.

Há duas linhas de pensamentos para relacionar globalização e educação. Na primeira ele chama a atenção para a instituição no âmbito global, a fim de que tais ambientes se

enquadrem em uma cultural global, ou seja, os Estados-nação reproduzem um modelo comum para todas as instituições como, por exemplo, os testes standardizados ou padronizados. Esse modelo possui influências de organizações mundialmente conhecidas (OCDE, Banco Mundial, dentre outras). O segundo pensamento acredita na premissa de que as políticas educacionais atendem a uma agenda global voltada para o cenário educativo (AFONSO, 2003).

O autor ainda afirma que há uma globalização cultural e esta perpassa, adentra e conquista espaços em diversos países, países denominados periféricos que são influenciados pelos países centrais, ou os vencedores e os vencidos. Vale à pena salientar que não existe uma globalização, mas globalizações e estas sempre possuem uma intencionalidade (SANTOS, 2002). No entanto, como afirma Ball (2001) e Santos (2002), há certa dificuldade em definir o que seria a globalização.

Dale (2004) acredita que a globalização é a união política e econômica com o intuito de haver uma organização econômica global. A globalização em sua perspectiva é desenvolvida a partir das questões políticas e culturais. Assim com Santos (2001), Dale (2004) não restringe a globalização a dependências ou acordos econômicos, mas acrescenta a ela as questões políticas, sociais e culturais, acreditando que tais elementos se complementam.

Partindo das palavras de Santos (2002), a globalização parte da influência do local e se estende ao global, bem como o oposto. Em consequência disso ocorrem as trocas ou os empréstimos de políticas globais e são utilizadas, bem como repercutem em localidades.

Tendo em vista a unificação e a criação de padrões universais da educação, fica o questionamento se o que vem sendo levado em consideração nas políticas ou nos testes padronizados internacionais são relevantes para uma localidade, bem como se essa compilação dará conta de culturas ou outras especificidades que caracterizam um local.

Esses padrões podem ser considerados um problema, pois como afirma Dale (2004) é comum encontrar como referência "padrões mundiais", "padrão educacional correcto" "padrões dominantes de propriedade educacional", o que pode implicar em um ideal de qualidade global, busca pelo sucesso e a normas.

Azevedo (2004) faz ressalvas e alerta que apesar dessa tentativa de unificar, as globalizações são ressignificadas e as mudanças propostas "são sujeitas a processos de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam" (p. 15), embora seja comum perceber a tendência para a "homologia, isomorfismo, convergência, padronização, homogeneidade, similitude" (DALE, 2004, p. 442) da educação repercutindo apesar das diferenças.

De acordo com Ball (2001, p. 105), esse novo ambiente passa a ser “O estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo envolve o uso de uma combinação de devolução, objetivos e incentivos de formar a gerar uma reconfiguração institucional”. No caso da educação é comum encontrar políticas e projetos educacionais que circulam o globo visando o que fora citado anteriormente.

As convergências e as transferências de políticas, que vêm ocorrendo, podem influenciar na construção e implementação das políticas o que pode ocasionar o afastamento e as mudanças no papel do Estado, no que se refere à educação. É preciso considerar, também, as influências da economia na educação que visam estar em comum acordo com as demandas do capitalismo, além da presença de uma agenda global que influencia na formulação das políticas e nas avaliações.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

De acordo com Belloni et al. (2001), as políticas são ações ou orientações criadas por um governo com o objetivo de alcançar algum resultado ou consequência.

Gomes (2011) afirma que as políticas são complexas e múltiplas que podem ser motivadas através de fatores sociais, culturais e econômicos.

Para complementar essa linha de pensamento, Teixeira (2002, p. 2) contribui afirmando que

As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais.

Vistas como o Estado em ação (HOFLING, 2001; BELLONI et al., 2001; AZEVEDO, 2004), as políticas são de responsabilidade desse órgão público e estão voltadas para a sociedade, ou seja, questões sociais, políticas e econômicas.

A política está envolvida e é reconhecida através do discurso, e este pode ser modificado assim que for colocado ao longo da prática, ou seja, “[...] o discurso é dimensão constitutiva da política pública” (GOMES, 2011, p. 21). De acordo com Teixeira (2002), há uma disparidade na forma em que a política é criada e como é colocada em prática. Assim, ela tanto pode transformar a estrutura da sociedade, ou das pessoas que estão envolvidas nela, quanto conservá-la.

A partir disso pode-se afirmar que as

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

A política não possui um corpo, mas ela é materializada através de leis ou programas e projetos. Nesse sentido, cabe ao Estado se responsabilizar em implementar, criar, financiar e regular as políticas públicas. No entanto, no caso da educação, o Estado não age sozinho, ele precisa estar articulado com outros órgãos da sociedade, sem contar o atual conflito que trava com o mercado, o que faz pensar e repensar hoje em dia o seu papel, bem como o seu poder. É através das políticas públicas que o Estado mantém relação com a sociedade civil (GOMES,

2011). A função da política é dar uma resposta de forma gradual e contínua à sociedade atendendo às suas necessidades (BOBBIO, 1987).

As políticas públicas dão materialidade e visibilidade ao Estado, elas são formuladas com o objetivo de resolver ou melhorar o funcionamento de um setor (saúde, educação, dentre outros). Assim, o Estado busca, através das políticas, garantir a harmonia nos setores (AZEVEDO, 2004).

Na educação as políticas são formuladas e implementadas a fim de atender às necessidades da população estando de acordo com a Constituição (BRASIL, 1988), a qual afirma que o Estado deve oferecer educação como um direito da população, e a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) que sanciona as diretrizes e as bases da educação no país. Além do dever de oferecer uma educação gratuita, o Estado deve ter a preocupação com a sua qualidade. Diante disso, são criadas políticas e programas que visem à expansão, à ampliação, à universalização e assegurar a permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

É nesse contexto que a avaliação é inserida como elemento fundamental para possibilitar um retorno, ou um *feedback*, à população e ao sistema de ensino sobre as políticas públicas educacionais que estão sendo implementadas. Sobre isso, Sampaio (2011) aponta a necessidade da avaliação dessas políticas, não no sentido de uma avaliação que meça ou mensure, mas que acompanhe e monitore as políticas públicas na prática.

Desse modo, a avaliação das políticas públicas é um

[...] instrumento de análise mais adequado para sabermos se uma política está sendo implementada, no sentido de observar criticamente a distância entre as consequências pretendidas e a aquelas efetivadas, detectando as disparidades entre metas e resultados (CASTRO, 1989, p. 5)

Azevedo, Sousa e Almeida (2007) discordam do autor acima citado, pois destacam a avaliação como uma das etapas da implementação e materialização da política. Tais autores acreditam que a partir dela se torna possível a identificação dos problemas e como melhorar a qualidade de cada escola diante das disparidades e finalidades, bem como as estratégias das políticas que foram ou estão sendo alcançadas.

Avaliar é julgar, é determinar valor, é uma forma de compreender, conhecer, aperfeiçoar, é relacionar o presente com o passado, tendo em vista o futuro. A avaliação de políticas públicas “é um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam o desenvolvimento de ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população” (BELLONI et al., 2011, p. 14). Ela está preocupada com o antes, o durante e o depois da

implementação da política. Isso se faz necessário para compreender os entraves, as possibilidades, tendo em vistas as influências sociais, políticas, daí a sua relação com o contexto.

Partindo para outro foco da avaliação, a educacional, se constitui em um processo contínuo, abrangente que ocorre com a utilização de dados diante da realidade escolar e do desempenho dos alunos, visando à melhoria tanto da educação quanto do seu trabalho, relacionando ação e reflexão para promover a mudança (LUCK, 2012). A avaliação apoia a tomada de decisão voltada à organização e ao planejamento das instituições, desse modo a avaliação se institui como ferramenta fundamental para se pensar em novas possibilidades voltadas para a melhoria da educação.

Diante das inúmeras funções da avaliação, acredita-se que a mesma traz consigo a função do autoconhecimento, autoconhecimento este com o objetivo de “analisar e destacar suas virtudes e potencialidades de modo a potencializá-las e melhor aproveitá-las e reconhecer suas limitações e suas dificuldades como condição para superá-las” (LUCK, 2012, p. 42). Tal prática é fundamental para que a escola possa (re)conhecer a sua realidade, bem como (re)pensar a sua prática, a gestão, até mesmo a avaliação, dentre outras esferas que compõem a instituição.

Avaliação possui o papel, também, de dar um *feedback* às instituições, mesmo que seja de forma simples e parcial, como ocorre com os resultados dos testes externos. No entanto, isso não quer dizer que tais dados sejam insignificantes, pelo contrário, tal avaliação permite conhecer a identidade da instituição e observar a realidade, e através dela trabalhar em função da melhoria da escola (LUCK, 2012). Tal medida remete a um ciclo, em que a avaliação dá o retorno das ações que foram feitas na escola, e a partir disso lança novas propostas, projetos e, futuramente, respostas sobre esses investimentos que serão levados à escola, mesmo que parciais.

É possível distinguir dois modelos de avaliação: aquele que está relacionado a questões curriculares, à aprendizagem e à certificação dos alunos; e as avaliações as quais problematizam as suas práticas, relacionadas à prestação de contas e à responsabilização, bem como à presença de trocas nos níveis micro e macro do sistema educativo. O modelo de responsabilização é aquele em que há a participação de diversos atores (professores, agências privadas, o Estado) e a prestação de contas seria o retorno dado a investimentos, projetos ou programas realizados voltados ao interesse público.

De acordo com Afonso (2009, p. 18) “Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão”. Nesse caso, avaliação seria uma estratégia no

processo administrativo a fim de dar um retorno sobre os investimentos e também com a finalidade de atender às necessidades públicas.

Como foi percebida, a avaliação possui diversas concepções, finalidades e ainda se modifica de acordo com os interesses e estão relacionadas ao contexto em que estão inseridas, seja nas mudanças educacionais, políticas, econômicas, ou no intuito de buscar o controle social e a legitimação política. Ela avalia os efeitos da política e é também constituída de políticas. Para Afonso (2009), a avaliação é uma prática que faz parte da política e é afetada pela política.

A avaliação também está atrelada a uma relação de poder e negociação, pois envolve decisões sobre as escolhas dos processos avaliativos. Esse poder também pode estar relacionado a uma recompensa “precisamente porque se pretende salientar que entre o contexto de trabalho e o contexto escolar há efetivamente algumas semelhanças ou correspondências” (AFONSO, 2009, p. 22). Assim o sistema motiva quem atua na educação com alguma recompensa, podendo ser atribuído aumento de salário, bonificações, promoções.

Nessa perspectiva, Afonso afirma que (2009, p. 25) “O que é avaliado é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e *trocado* por classificações, graus, certificados ou diplomas”, o que leva a uma competição de sempre buscar mais qualificações ou graduações, diplomas com a finalidade de se destacar dos demais.

Essas características de competição, hierarquia e a mensuração de alunos através de testes são resquícios do modelo administrativo taylorista. Esse modelo se fez presente no século XX e defendia a produção, a hierarquização, a competição e os resultados.

Na década de 1980 pressupostos *neo-tayloristas* surgem os quais prezam pelo que fora citado acima, além da utilização de testes padronizados em larga escala. Testes esses que das várias modalidades da avaliação está presente na avaliação normativa.

Avaliação normativa se utiliza dos testes padronizados e tem como referência a comparação o que leva a uma competição e seleção. É comum encontrar avaliações internacionais como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), indicador de desempenho criado pela OCDE, onde vários estudantes de diversos países respondem a um teste, a fim de comparar as avaliações realizadas em vários locais.

As avaliações padronizadas a exemplo das que compõem o SAEPE, SAEB, PISA, servem de instrumentos de orientações das políticas públicas e norteadoras, historicamente, do desempenho dos estudantes. As avaliações se tornam limitadas quando se restringem ao desempenho dos alunos em provas ou exames, mas não levam em consideração outros fatores associados que poderão influenciar os resultados, bem como fazem parte da escola. A avaliação

também é um posicionamento político, diante disso se não há uma legitimidade não será aceita com facilidade.

Esse tipo de avaliação, também conhecida como normativa “parece ser, portanto, a modalidade de avaliação mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais e educação” (AFONSO, 2009, p. 34) e que podem ser percebidos nas avaliações em larga escala.

3.1 Avaliação e Avaliação Educacional: Concepções e finalidades

Hoje em dia a avaliação vem se expandido e além de diagnosticar o sistema educacional, ela agora vem contribuir como guia para políticas educacionais. Para que isso se dê de fato, três elementos foram inseridos: a responsabilização; a criação de indicadores sintéticos que visem à qualidade, onde levam em consideração o desempenho dos alunos nos testes padronizados e informações sobre retenções, aprovações e a permanência do aluno na escola; e a inserção das políticas de metas, onde cada escola deverá alcançar a sua.

A avaliação não está presente apenas na educação, ela, aos poucos, foi tomando espaço e ganhando importância e notoriedade nesse campo. No entanto, esteja presente em outros domínios do Estado, ou seja, ela faz parte das produções sociais, das políticas públicas e cada vez mais vem sendo um instrumento de estratégia, de poder e de governo (DIAS SOBRINHO, 2003).

As avaliações educacionais podem estar presentes nas discussões internas da formulação e implementação de um programa ou de uma política, tendo como foco os resultados alcançados em determinado tempo, bem como o impacto. Assim “independente do contexto em que elas estão inseridas e seus objetivos, as avaliações educacionais ou buscam aferir resultados passados ou inferir resultados futuros” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 2).

Por estar envolvida em diversas áreas a avaliação pode ser considerada algo múltiplo e complexo, haja vista as suas finalidades e os meios utilizados para se alcançar o resultado estipulado.

Apesar de ser uma prática antiga, pois há relatos de sua existência desde os povos chineses e gregos, na modernidade ela se fez presente nas indústrias, onde era utilizada para monitorar os resultados, a produção, a classificação e a informação sobre os trabalhadores. No final do século XIX, a avaliação era vista de maneira técnica e científica, sendo utilizada para a classificação e a seleção, embora tenha passado e ainda faça parte de outros contextos sociais,

foi na educação onde ela “encontrou” o seu lugar, e assim passou a ser institucionalizada e discutida no século XX. Nos anos de 1940, a avaliação possuiu grande importância nas agendas internacionais de política e agências que buscavam a reestruturação da gestão pública, inclusive da educação (DIAS SOBRINHO, 2003).

Para Dias Sobrinho (2003), não pode existir uma mudança antes de ter passado por uma avaliação e também as mudanças educacionais que não estejam atreladas a mudanças sociais. Assim, não se podem negar as relações do macro com o micro, bem como os contextos que estão inerentes e caminham para uma mudança ou transformação social.

A avaliação nos Estados Unidos se consagrou na década de 1960, pois com o passar do tempo o seu papel foi ficando cada vez mais claro. Vianna (2005) afirma que a avaliação veio “relacionar” com as políticas públicas a partir de Horace Mann e ela passou a ser formalizada no dia a dia se utilizando de instrumentos padronizados, prática que até hoje se faz presente em programas os quais buscam avaliar, ou medir o desempenho dos estudantes.

Desse modo

preocupa-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, seguindo, assim, no campo da educação, os procedimentos que empresários procuravam implantar na indústria (VIANNA, 2005, p. 146).

Tal pensamento vem confirmar a ideia de que a função, os objetivos e as finalidades da avaliação estão de acordo com o modelo vigente de sociedade ou o que se busca construir.

A história da avaliação educacional passa por certas incoerências com relação às suas fases, embora estudiosos coincidam afirmando que o precursor da avaliação educacional seja Ralph Tyler, na década de 1950. No entanto, se faz necessário fazer uma breve discussão sobre o que estava se pensando antes de Tyler.

Assim, o período pré-Tyler, que marcou entre os anos finais do século XIX e as primeiras décadas do XX, tinha o foco nas aplicações de testes, medições/mensurações com alunos e a partir do resultado desses informavam os que estavam “aptos” a ingressar nas universidades. Nesse período a avaliação segue a linha positivista, ou seja, ela estava voltada em quantificar, era neutra, objetiva e focava nas ciências da natureza. Vale salientar que esse tipo de avaliação não tinha relações com a educação, pois isso só teve início no século XX.

Por um bom tempo a avaliação esteve relacionada à psicologia e a estudos e testes de psicometria, assim “a avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes

de verificação, mensuração e quantificação de aprendizagem dos estudantes” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 17). O aperfeiçoamento dos instrumentos só aparece na década de 1920. Percebe-se que inicialmente a avaliação era voltada apenas para a aprendizagem dos estudantes e classificação, até então não se falava de uma avaliação que cujo foco seria a educação como um todo, ou seja, as políticas, os programas, a formação, o currículo.

Assim, em meados da década de 1930, Ralph Tyler chega à segunda geração, também chamada de avaliação educacional. A partir desse período a avaliação passou a ter mais de um foco, começaram a se fazer presentes nos debates assuntos relacionados à gestão, ao currículo e às instituições. A avaliação, segundo Tyler, era uma avaliação a qual deveria existir objetivos pré-estabelecidos. Desse modo, esse autor acreditava que no final se os objetivos previstos foram alcançados, há uma relação entre avaliação e os objetivos estabelecidos. Ralph Tyler foi um dos principais percussores da avaliação educacional (termo criado por ele), pois abarcou a educação a qual acreditava ser um conjunto de experiências educacionais que em cada etapa os estudantes deveriam demonstrar e “deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos” (VIANNA, 2005, p. 148).

Ainda sobre a avaliação para Tyler, ela deveria ser um *feedback* para a escola e que esta contribuísse para o desenvolvimento econômico e tivesse foco na eficiência. Com isso há a relação entre educação e indústria, então a lógica empresarial se faz presente através de resultados, controle do tempo gasto e a produção no final de um percurso educacional. Faz-se necessário também mencionar que faz parte desse tipo de avaliação a *accountability*, ou seja, a prestação de contas realizadas pelos investimentos realizados ou os resultados da educação.

Sobre isso, Dias Sobrinho (2003, p. 19) acredita que

A avaliação é assim, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados.

Apesar de ser um pensamento disseminado no início do século XX essa concepção ainda está muito presente sobre a avaliação de/por resultados tanto em âmbito internacional quanto regional. Sobre isso, Dias Sobrinho (2003) aponta as consequências desse tipo de avaliação que regula não só os estudantes, mas professores, gestores e a educação como um todo, além de existir uma mudança no trabalho de tais profissionais e estudantes, os quais se voltam para alcançar bons resultados, esquecendo que a educação também é processual.

De 1946 a 1957, a avaliação e a educação perdem a credibilidade, mas nos finais da década de 1950 e início de 1970, a avaliação passou a fazer parte obrigatoriamente da educação e com isso seria de responsabilidade das escolas o mau uso dos investimentos/financiamentos públicos que iriam refletir nos resultados insatisfatórios. Nesse espaço de tempo, vários pensadores passaram a discutir e pensar sobre as finalidades da avaliação.

Ainda na década de 1960, foi notória a necessidade de aperfeiçoamento da avaliação, haja vista a falta de preparo. Ainda nessa década, o avaliador era visto como um profissional, ou seja, um especialista na área.

Lee Joseph Cronbach, outro pensador sobre avaliação, acredita que as tomadas de decisão que a avaliação pode proporcionar seriam o ponto central da avaliação. Cronbach vem defender a ideia de que é preciso se preocupar com o processo e não esperar para saber se o objetivo foi alcançado ou não no final, e também leva em consideração os resultados locais e não apenas globais (DIAS SOBRINHO, 2003).

Diante desse pensamento, “avaliar as estruturas de um programa é mais importante que fazer comparações com outras unidades externas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 23). Com isso não seria necessário esperar o fim de um ciclo ou de um processo para saber o resultado final e se os objetivos traçados foram alcançados, mas acreditava-se que as decisões poderiam ser tomadas no decorrer do percurso.

Isso impulsionou repensar e reformular as práticas avaliativas. A partir desses pensamentos foi inserida a avaliação de programas que visavam combater as desigualdades sociais, raciais, dentre outras. No entanto, tal modelo foi criticado e possibilitou o pensamento para novos métodos.

Dos dois pensadores da avaliação, Tyler foca no resultado final, enquanto Cronbach vê a possibilidade de se avaliar o processo. Michael Scriven faz uma distinção sobre as funções e os objetivos da avaliação e a classifica de duas formas: avaliação formativa e avaliação somativa (DIAS SOBRINHO, 2003). A primeira consiste numa avaliação processual e são cabíveis modificações no que está sendo avaliado no decorrer do curso, e a segunda seria uma avaliação para verificar o resultado final, os impactos do processo educativo, dos programas ou de uma política.

A década de 1960 também deu uma nova “roupagem” à avaliação, pois se rompia a visão apenas positivista e dava espaço a uma avaliação produzida pelas Ciências Sociais. Nessa linha de pensamento, a avaliação não é apenas externa, ela pode ser realizada por aqueles que estão envolvidos e também leva em consideração os seus múltiplos contextos e significados,

embora, de acordo com Dias Sobrinho (2003), a avaliação sempre teve resquícios da linha e prática positivista.

Na década de 1970, já consolidada, a avaliação, além de fazer parte da educação, vira alvo de estudos e produções científicas, livros e revistas passam a ser publicados, criam-se cursos universitários específicos para a avaliação. Com isso, a avaliação se torna um objeto de estudo (DIAS SOBRINHO, 2003; VIANNA, 2005).

Outra corrente de pensamento definiu a avaliação como julgadora de valor, assim, a avaliação não estaria focada apenas em resultados e objetivos, mas seriam levados em consideração contextos, situações diversas e outras produções, pois acreditam que isso venha a influenciar nos resultados seja no meio ou no final do processo educacional.

Mesmo com toda essa trajetória, sua complexidade, seus diversos objetivos e funções, a avaliação ainda é limitada à aplicação de testes tanto dentro quanto fora da escola e se restringe à mensuração de conhecimento, sendo comum perceber, hoje em dia, através dos índices ou indicadores de desempenho presentes tanto em agências/organizações internacionais como nacionais.

Em sua trajetória, percebe-se que a avaliação deixou de ter como foco apenas a aprendizagem e ampliou o seu espaço no sentido político e social, quando relacionada à educação. No setor público, a avaliação se tornou um instrumento de Estado através da regulação e do controle. Diante disso, é comum existir exames de rendimento escolar e indicadores de desempenho/qualidade que servem como instrumentos de respaldo para a prestação de contas e a responsabilização dos sujeitos envolvidos na educação pública.

Acredita-se que baixos índices se devem à má gestão, ou seja, seria um problema gerencial. Então se transfere para a educação a racionalidade empresarial, eficácia e o econômico. Isso repercute em uma “gestão por objetivos ou metas, e as análises do tipo custo-benefício e as respectivas avaliações que medem o resultado final e as distâncias entre o realizado e o projetado” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 45).

A avaliação educacional pode ser vista a partir de duas perspectivas, ou seja, ela pode servir como um retorno aos investimentos realizados em um projeto, programa ou políticas, bem como desenvolvimento delas. Ela também pode ser vista de forma gerencialista através da gestão por resultados, dos exames de desempenho, que a partir desse, direta ou indiretamente, conduz a uma competitividade, comparação ou classificação. É possível afirmar que a avaliação não é neutra, ela sempre possui uma intencionalidade, critérios, ideologia e relações de poder, além de se buscar uma hegemonia.

Os elementos presentes na avaliação da educação são a performatividade, o gerencialismo, a avaliação de desempenho e os seus resultados.

Essa gestão gerencialista, quando inserida no setor público, parte da premissa de que os entes federados governem seguindo o modelo mercadológico. No entanto, as escolas se diferenciam das empresas e não são fábricas e nem produtos.

Leite (2005), que se preocupa em discutir sobre avaliação educacional no Ensino Superior, também tem contribuições que podem ser aproveitadas no contexto da educação básica. Ela afirma que a avaliação não será a redentora da educação, seu objetivo não é salvar, nem garantir uma educação de qualidade. No entanto, a avaliação pode contribuir para as mudanças e as reformas tanto na política quanto na escola.

Escolher o tipo de avaliação é se posicionar política e ideologicamente a partir dos contextos, razões e objetivos, afinal cada tipo de avaliação possui o seu modelo e finalidade.

Leite (2005), citando House, afirma que a avaliação caminha juntamente com o processo de modernização da sociedade. Essa modernização é entendida o como

O oposto da tradição, uma passagem à escolha, à opção através dos processos avaliativos. Estas escolhas vão do nível pessoal, individual, ao público. São escolhas assistidas por governos que realizam as avaliações para oferecer formas de opção aos cidadãos (LEITE, 2005, p. 35).

Nessa proposta para a modernização, a avaliação irá, indiretamente, promover a comparação e a classificação do que está sendo avaliado. Assim, a avaliação mostra, mesmo que de forma limitada e sintética, o funcionamento do que está sendo analisado. Se trata de uma avaliação do setor público que passa a ser assunto coletivo ao qual deverá ser dado um *feedback* à sociedade.

A avaliação gerencialista, as que são orientadas pela corrente neoliberal, leva em consideração os princípios do mercado, a competição e o individualismo. Esse tipo de avaliação visa a medição, análises e indicadores quantitativos, sendo utilizado de forma comparativa entre programas ou instituições do mesmo ou diferentes sistemas. A característica dessa avaliação é tratar o que está sendo analisado como uma microempresa e são trabalhados com objetivos e estratégias, além de exercer o papel de reguladora, visando o produto e os números. Assim, nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que a avaliação gerencialista também adota a prática de metas e que essas devam ser atingidas, as quais repercutirão na avaliação final, pois o foco “na gestão por objetivos, na gestão como planejamento estratégico, de uso reconhecido no meio empresarial” (LEITE, 2005, p. 38).

Na Inglaterra, a avaliação ganha destaque no século XIX, período em que estava ligada a programas e suas repercussões na eficiência do país, a educação era vista como caminho para se chegar a essa eficiência. Estudos estatísticos sobre avaliação educacional estavam ligados diretamente à psicometria, principalmente quando se referia a resultados do desempenho escolar.

As políticas públicas educacionais na Inglaterra foram fortemente influenciadas pela teoria do desenvolvimento econômico, a qual foi apresentada por John Maynard Keynes. Nesse período (1939-1945), a educação estava relacionada à formação de mão de obra qualificada e à economia. Nesse país, a avaliação educacional pode ter várias finalidades e termos: *evaluation*, avaliação de programas, avaliação de currículos; *assesment*, avaliação do rendimento escolar. A avaliação preza mais pela individualidade do que pela avaliação somativa (VIANNA, 2005).

3.1.1 Contextualizando a avaliação educacional no Brasil

O Brasil já passou por períodos, onde quase não havia avaliação. Hoje com a descentralização, os decretos, as leis, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o IDEB, a avaliação educacional é um tema bastante atual no cenário brasileiro, sempre alvo de discussões ou críticas, tanto no seu papel como na sua metodologia.

Mas antes disso, na década de 1960, Vianna (2005) destaca a movimentação norte americana, embora não tivesse engajamento como houve nos Estados Unidos da América. No final dessa década a Fundação Getúlio Vargas criou um programa de avaliação somativa, onde buscava desenvolver instrumentos de avaliação para estudantes que estivessem finalizando o 1º grau, ou seja, hoje em dia seriam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Entre 1970-1980 houve um crescimento de estudos voltados para o Ensino Superior, inclusive sobre avaliação. Em 1970 o interesse pelas teorias relacionadas à avaliação educacional se fez presente nos programas relacionados ao contexto, ao processo e ao produto. Na segunda década citada, revistas relacionadas à avaliação ganharam espaço na educação.

Um dos primeiros programas que se preocupou com os aspectos educacionais foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL), planejado em 1977, mas só começou a coletar dados a partir de 1981 nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, onde crianças e escolas rurais respondiam testes de Português e Matemática. Esse programa também levava em consideração as questões socioeconômicas, os professores e as condições familiares. Tal avaliação permitiu lançar um olhar sobre a educação nessa localidade e seus investimentos.

Na década de 1980 foi colocado em prática o Programa com o objetivo de avaliar o rendimento do estudante em vários estados do país a fim de “subsidiar os professores para a recuperação de seus alunos em aspectos fundamentais do currículo escolar” (VIANNA, 2005, p. 162). Diante disso, essas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) eram repassadas para as Secretarias de Educação dos estados, juntamente com as informações sobre a aprendizagem naquela localidade, bem como mostravam a esses órgãos em que poderiam investir com a implantação de programas ou aquisição de material didático.

Essa avaliação impulsionou, no final da década de 1980, a 1ª Avaliação de Rendimento de Alunos das Escolas Privadas, promovida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a qual tinha como objetivo realizar comparação entre as escolas públicas e as privadas.

Nessa mesma década foi realizado o Projeto Nacional de Responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), apoiado pelo Banco Mundial, e contou com a colaboração da Fundação Carlos Chagas cujo objetivo era avaliar o desempenho dos estudantes no 3º ano do Ensino Médio.

A avaliação e as políticas educacionais, no Brasil, foram sendo encaminhadas e desenvolvidas com mais ênfase nos anos de 1980, onde o foco são os testes padronizados e em larga escala. Nesse modelo, a avaliação pode ser vista como um modelo de regulação e controle do Estado, tendo como seguimento a lógica do mercado o que repercute numa cultura para a competição meritocrática.

Na década de 1990, o MEC, juntamente com o INEP, iniciou a implementação do SAEB com o intuito de servir como ferramenta para a qualidade da educação, contando com a colaboração das secretarias de educação.

A ideia inicial do SAEB estava voltada para a questão “relacionadas com a gestão escolar, competência docente, custo-aluno direto e indireto, e rendimento escolar, com base em uma metodologia das amostras relacionadas” (VIANNA, 2005, p. 164). No entanto, o sistema passou por modificações na metodologia e nos procedimentos da amostragem.

A década de 1990 também ficou marcada pela descentralização com a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). A avaliação censitária com o objetivo de repassar para cada escola pública o rendimento dos estudantes nas disciplinas de português e matemática.

Os exames nacionais ganharam visibilidade no período de Fernando Henrique Cardoso, onde o foco da avaliação era a mensuração do desempenho dos estudantes através dos testes padronizados.

Nessa lógica de avaliação como medida ou mensuração, deixa-se de lado as outras finalidades da avaliação, pois a mesma, nesse ponto de vista, tem a finalidade de atribuição de notas, onde os estudantes se preocupam mais com as notas do que com o aprendizado. A avaliação, como já foi dito, está amplamente presente na educação, mas a forma que vem sendo utilizada acaba limitando as suas múltiplas funções, utilizando-a apenas como um instrumento técnico e quantitativo.

O artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) menciona que a avaliação deve ser assegurada pela União em todas as etapas de ensino, mas os estados e os municípios também possuem a autonomia para criar e implantar modelos.

Como foi possível perceber, o modelo da avaliação da Educação Básica no Brasil é de caráter diagnóstico, amostral e de larga escala. Assim, ele é composto por questionários socioeconômicos e testes padronizados. Na década de 1994 o Governo Federal passou a implementar testes que passaram a fazer parte da Avaliação Educacional no Brasil, mas que poderiam ser modificados de acordo com os governos, são eles: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1994), Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998), Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (2002), PROVA BRASIL (2005), Provinha Brasil (2007), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2007), Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (2010), Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (2013).

Em resumo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, de acordo com a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, foi instituído e composto por dois processos de avaliação, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC). A primeira busca analisar as questões referentes a qualidade, equidade e eficiência da educação no país, de cunho amostral, de larga escala, externa e será realizada a cada dois anos. De acordo com esse documento, afirma-se que a partir dos resultados essa avaliação servirá como balizador das políticas públicas educacionais, as quais buscarão a melhoria da qualidade da educação.

A ANRESC, ou também chamada de Prova Brasil, tem como finalidade avaliar a qualidade da educação dando o retorno do resultado global para cada escola pública, essa avaliação propõe o estímulo a uma cultura avaliativa e que a partir desses sejam alcançadas uma qualidade e a equidade educacional, relacionadas às particularidades sociais. Também faz

parte da democratização do ensino público esta proposta em comum acordo com as metas propostas pelas políticas em consonância com a educação do país.

Em 2013, a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, acrescenta a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no SAEB. Ela é de caráter censitário, externa que será realizada anualmente e os resultados serão enviados para cada escola correspondendo ao resultado global, assim como a ANRESC. Tem como foco os Ciclos de Alfabetização da rede pública, além de buscar saber os níveis de alfabetização e letramento dos estudantes. Também faz parte a busca pela qualidade e a equidade da educação.

Esses três processos de avaliação estão sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Apesar de apresentar interesse na melhoria da educação e da avaliação, não fica claro o que entendem por qualidade, equidade da educação e nem como pretendem chegar ou promover ações que venham contemplar os objetivos e as finalidades do sistema de avaliação.

Partindo para o contexto internacional o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) busca realizar uma avaliação, de forma comparada, com os países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo como objetivo “obter indicadores da efetividade dos sistemas educacionais de cada país participante” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 269). Essa avaliação é realizada trienalmente em escolas públicas e privadas.

Percebe-se a consonância entre as avaliações nacionais e internacionais, modelos que seguem a mesma lógica, onde buscam melhorias para a educação através de testes padronizados realizados por estudantes, além de visar uma universalização e equidade de ensino. Para isso, são necessárias as comparações tanto locais quanto globais para se traçar objetivos a serem alcançados. É possível perceber a cultura de uma avaliação onde se medem conhecimentos e nos resultados quantitativos. Ainda há que se pensar em um sistema avaliativo que ultrapasse essa visão e dê ênfase, também, à oferta de ensino, à infraestrutura, à formação dos professores, à autoavaliação e assuntos que envolvam a gestão (LIBÂNEO et al., 2012).

Tais elementos contribuem tanto para a qualidade da educação quanto para alcançar melhores índices. Ainda há lacunas quando a avaliação caminha apenas pelos conhecimentos apreendidos pelos estudantes, estes vistos como o principal sujeito da ação e do processo educacional, mas esquecem de contemplar outros sujeitos que também contribuem para a qualidade quanto o rendimento escolar.

Por se tratar de uma avaliação quantitativa há limites e críticas relacionadas à falta de aprofundamento, à generalização relacionada ao fracasso ou ao sucesso da educação através do desempenho dos estudantes. Assim, para realizar essas avaliações e dar um retorno mais rápido

sobre o panorama da educação, essas análises quantitativas enquanto parte dos indicadores sintéticos não permitem um aprofundamento e, diante disso, são tecidas críticas visando o seu aperfeiçoamento. Nesse sentido, as responsabilizações sobre o sucesso ou o fracasso do desempenho do estudante ficam para os profissionais que estão envolvidos diretamente nesse processo, ou seja, os professores e os gestores.

Em outra perspectiva, o caráter qualitativo da avaliação tende a ir para as especificidades das escolas com a finalidade de garantir uma avaliação mais específica, apontando os problemas das escolas e onde deve ser melhorado. A escola é vista e tratada de acordo com a sua especificidade.

Uma das limitações está nos componentes curriculares presentes nas avaliações o que acaba esquecendo outros elementos fundamentais para a formação do estudante, além de que tais assuntos abordados não refletem a escola como um todo, nem os trabalhos dos professores e gestores.

O estudante é visto como aquele que representa a escola, pois é ele que passa por todos os processos educacionais, sem contar que espera que o mesmo, ao deixar a escola, seja um cidadão crítico e reflexivo. Mas será que tais sujeitos têm consciência dos exames/testes padronizados que realizam? Será que têm consciência da importância daquele instrumento de avaliação para os rumos da educação?

Da forma como o sistema está posto os estudantes serão apenas informados a marcarem um “x” nas provas. Os autores inda apontam esse limite existente nas avaliações educacionais, pois é

preciso reconhecer que todas as medidas utilizadas em avaliações educacionais são imperfeitas, por não levarem em conta todos os aspectos que se gostaria de considerar e por medir com erros (sistemáticos e/ou aleatórios) os aspectos que elas se propõem avaliar (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 4).

Esse tipo de avaliação que visa à responsabilização ganha força na década de 1980, onde tinha e ainda tem o foco no aprendizado dos alunos e as avaliações padronizadas, os diretores e os professores responsáveis pelo desempenho dos estudantes, sistema de incentivo aos profissionais da educação para que trabalhem visando à melhoria dos resultados e a partir disso receber um incentivo através de prêmios ou bonificações.

Visando isso, os professores e os gestores podem mudar a sua conduta e a metodologia de ensino com o intuito de atingir os índices e receber as premiações.

Outra limitação é o estreitamento do currículo, além da maquiagem dos resultados, onde os alunos possam ser treinados ou preparados para responder os testes como se fosse aula de reforço ou revisão, o que seria uma maneira de fraudar os exames.

Se há um baixo rendimento escolar não cabe responsabilizar apenas o professor, pois, vale salientar, as diversas condições, ou falta delas, e desigualdades que estão no processo, no decorrer do ano/ciclo e acabam repercutindo no resultado final. Os baixos resultados no desempenho escolar também é um reflexo das falhas ou ausências de efetivas políticas públicas educacionais.

As avaliações e os seus modelos estão presentes em toda a educação, um exemplo é o do SAEB, que perpassa as instituições no âmbito federal, estadual e municipal.

3.2 Indicadores Sintéticos e Indicadores de Desempenho: Concepções e Características

Nas últimas décadas do século XX houve o crescimento dos indicadores sintéticos, o que permitiu a visibilidade, bem como a relevância de tais indicadores sociais que vêm se fortalecendo/legitimando no Brasil e no mundo. A legitimação desses índices busca estabelecer compreensão e auxílio relacionadas à formulação e implementação das políticas, bem como a sua avaliação. Tal ação ou pensamento passou a ser entendido e assumido como um compromisso de governos e órgãos, pois são meios para dar e obter respostas dos investimentos realizados, além de identificar o que pode ser melhorado.

Nas Ciências Sociais é possível encontrar, em máxima, estudos e aplicações dos indicadores por encomenda ou investigações acadêmicas, como afirmam Guimarães e Januzzi (2004). Faz-se necessário afirmar que os indicadores não surgem por si só. Há institutos e órgãos, como a Fundação Carlos Chagas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), responsáveis por colocar em prática tais indicadores, os quais são utilizados em dados estatísticos, bem como a sua divulgação.

Os indicadores denominados sintéticos são caracterizados pela falta de aprofundamento dos dados, pois estes são tratados de forma generalizada, embora o objetivo do indicador busque contribuir para "uma melhor gestão dos recursos e dos programas sociais" (GUIMARÃES; JANUZZI, 2004, p. 3). Seu papel é apresentar, de forma sintética, assuntos relevantes para o desenvolvimento da sociedade. Mais uma vez deve estar atento ao papel desse indicador com relação ao contexto social, econômico e político. Por isso foi necessária a discussão sobre a globalização para que haja uma coerência tanto no modelo de educação e avaliação tanto global quanto local.

Os indicadores dimensionam um fenômeno que pode estar presente em determinadas regiões ou rompem barreiras, sejam nas questões geográficas econômicas ou sociais, bem como cabe também perceber as convergências ou divergências nas áreas. Apesar das limitações dos indicadores e por o chamarem de sintético, há a necessidade de abarcar outros indicadores que possibilitem a abrangência de informações e resultados.

Tais indicadores contribuem com um sistema de informação, informações essas que modificam e são atualizadas para que assim possam ser “modernizadas”. Diante disso, está a necessidade do estudo sobre os objetivos e as finalidades dos indicadores utilizados, para que os mesmos possam fornecer dados que venham contribuir para questões reais e atuais, pertencente a qualquer área do conhecimento.

O objetivo na utilização do indicador é que ele contribua para a modificação e melhoria seja na saúde, na qualidade de vida, ou na educação. No entanto, não é possível garantir que suas propostas venham favorecer ou promover mudanças ou avanços nas condições sociais. Por isso, vem a questão de que indicadores sintéticos focam determinados aspectos e a superficialidade dos dados, pois não apresentam especificidades do objetivo em questão avaliado, o que não garante, de fato, a mudança.

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) é considerado um indicador sintético, afinal não abarca grande quantidade de aspectos que venham a influenciar os resultados. O mesmo é sintético, pois seus dados restringem-se ao fluxo escolar e aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Nesse contexto, faz-se necessário destacar que o indicador exerce o papel de balizador dos recursos direcionados às escolas, bem como ao Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

Para Guimarães e Januzzi (2004), faz-se necessário estabelecer quais os comprometimentos e os objetivos dos indicadores a fim de que o mesmo parta e finalize tendo alguma referência. Essa referência ou modelo surge ou é estabelecido a partir de um posicionamento político ou ideológico. Minayo (2009) aponta a relevância da escolha de um indicador e para ela a opção deve partir dos objetivos, das necessidades e das finalidades do que se busca alcançar, para isso é preciso ter conhecimento dos pontos/assuntos/elementos abarcados nos indicadores.

Por isso, para se construir um indicador, deve-se levar em consideração as concepções, os atores, os interesses que estão envolvidos; o contexto o qual está inserido a investigação; o modelo de gestão o qual a avaliação está inserida; as questões metodológicas; por fim, aponta os recursos utilizados.

Em referência ao governo de Eduardo Campos é possível perceber que o período político está voltado para o desenvolvimento econômico do Estado, mais precisamente para a indústria portuária localizada em SUAPE, bem como a construção de prédios e monumentos no estado. Outro fator, o qual vem contribuindo para a ampliação da quantidade da mão de obra, são as construções realizadas devido à Copa do Mundo. Diante disso, é perceptível que Eduardo Campos cria um programa a fim de que a educação busque formar cidadãos visando contribuir para o desenvolvimento arquitetônico-urbanístico e econômico do Estado.

Faz-se necessário informar que os indicadores não falam por si só, por isso deve-se levar em consideração os aspectos mencionados anteriormente para que o indicador seja visto como algo isolado dos projetos sociais ou educacionais, mas está em consonância com o cenário educacional e o modelo de Estado e sociedade vigente. Assim os indicadores irão apontar resultados referentes à qualidade da educação, as políticas e o desempenho da educação, dentre outros, sempre levando em consideração o espaço e tempo histórico atual.

Por isso, os indicadores também devem estar respaldados nas leis, nos programas e a na Constituição. Isso tem o objetivo de adaptar à cultura dos indicadores as políticas públicas avaliações educacionais, as agendas, os órgãos como medida de responder os investimentos, além da prestação de contas e as possíveis implementações das políticas focalizadas.

A construção dos indicadores vem a contribuir para o conhecimento tanto nas Ciências Sociais quanto na educação, há também a relevância das discussões entre a teoria e a empiria.

O conceito de indicador pode ser diverso, mas existe uma finalidade em comum, ou seja, parâmetros quantitativos ou qualitativos relacionados ao objetivo que pretende ser avaliado, em caso de avaliação de impacto (os resultados dos investimentos realizados em áreas ou programas). Assim, os indicadores medem ou dão base ao que está posto.

Na educação, a construção dos indicadores de desempenho pode ser um exercício complexo. O mesmo pode vir a trazer para o campo da avaliação educacional a valorização de políticas, programas e projetos os quais não restringem à dimensão teórica, mas aos interesses sociais, a qualidade da educação, bem como o que busca ser avaliado (FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

É preciso salientar que o entendimento de qualidade de um governo diferencia de outro e isso vem refletir na avaliação educacional, o que deixa claro quais as prioridades da educação naquela localidade e como as políticas educacionais serão formuladas para dar conta dela.

Na avaliação em larga escala, os indicadores desempenham um papel fundamental, tanto no sentido qualitativo quanto no quantitativo possibilitando

as representações, concepções e interesses em jogo, favorecendo o delineamento de um processo de mão dupla que objetiva, através dos seus resultados, favorecer a tomada de decisões (gestão) adequadas para a melhoria da qualidade da educação (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 2).

O indicador é relevante quando se percebe seu papel como balizador e norteador para a formulação e implementação de uma política. Como fora mencionado, os indicadores sintéticos se utilizam de elementos que fazem parte e constituem o que busca ser analisado. Os indicadores, também, objetivam buscar e divulgar assuntos diversos, sejam eles culturais políticos ou econômicos. Acredita-se que os indicadores sejam estratégias ou um instrumento que compõe as políticas de avaliação, além de contribuírem para a gestão no sentido de ações, planejamentos e mudanças e no monitoramento. Também faz parte desse processo a divulgação dos resultados para a população mais ampla para que haja um acompanhamento de instituições e das políticas públicas.

De acordo com Ferreira e Tenório (2010), os indicadores têm a função de comparar, distinguir, registrar os fenômenos, e não a categorização e a instigar a competitividade. O papel do indicador é de divulgar as representações existentes quando relacionadas ao cenário educacional.

Além do auxílio para o aprimoramento e acompanhamento da realidade, é possível, também, através desses indicadores obterem informações acerca das necessidades imediatas; formulação e implementação de políticas educacionais; troca de informações entre os municípios, estados e regiões; e na gestão como estratégia para auxiliar o direcionamento dos gastos públicos e o monitoramento da qualidade da educação (FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

No entanto, vale salientar que os indicadores apresentam limitações e não abarcam todos os *déficits*, não aprofundam todas as questões presentes. Assim, como afirma Minayo (2009, p. 85) “sua função é apenas ser um sinalizador: indicadores são instrumentos, não operam por si mesmos, indicam o que devem indicar”. Por isso vem a questão dos indicadores sintéticos, os quais trabalham e direcionam os seus dados e resultados, levantando por meio de questionários, por focarem determinados aspectos e a superficialidade dos dados, pois não apresentam especificidades do objetivo em questão avaliado.

Apesar, na maioria das vezes, desses indicadores serem divulgados em dados quantitativos, eles precisam estar de acordo com as características e conforme o modelo de sociedade vigente, atendendo às demandas da realidade. A dificuldade está em definir as referências e os focos de discussão. Como característica fundamental, os indicadores estão de

acordo com o contexto social, pois não há sentido estabelecer critérios que não fazem parte ou interessam aos debates e agendas nacionais ou locais. Diante disso, a complexidade está em construir um indicador educacional que contemple todo o sistema e a diversidade cultural, social ou econômica.

A primeira dimensão ou nível interno das avaliações consiste nos conceitos e em sua validade, esta se utilizando os indicadores. É preciso considerar que a avaliação requer de elementos quantitativos e qualitativos, coerência e consistência para que assim haja múltiplas possibilidades para tentar compreender as demandas e o contexto na qual está inserida. Os elementos anteriormente citados fazem parte das questões teórico-metodológicas de uma avaliação.

O condicionamento externo parte das questões sociais, empíricas ou institucionais. Parte dessa dimensão está relacionada às questões políticas, econômicas e sociais. Estas perpassam o projeto de sociedade a ser construído e alcançando, bem como os projetos, os programas, as leis e a avaliação; a avaliação e os avaliadores, enquanto atores do processo social; influências culturais e políticas dos sujeitos que acabam influenciando o modo de gerir e a avaliação (FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

Construir um modelo de avaliação de políticas não é uma tarefa fácil; como já fora mencionado é uma ação complexa. Ferreira e Tenório (2010) apontam duas características do que se é esperado com as avaliações educacionais. A primeira refere-se àqueles que defendem a avaliação das políticas e como essas podem contribuir para promover mudanças através dos indicadores. A segunda está voltada para as lutas sociais, a implementação de políticas, sendo que a avaliação estaria no interior dessa.

As autoras também mencionam três aspectos referentes à implementação de políticas de avaliação públicas e à construção dos indicadores. Para elas esses pontos são fundamentais e estão imbricados, assim o Estado seria o órgão responsável pela implementação das políticas públicas o qual é permitido, através dessas políticas, perceber os interesses e as suas prioridades; as referências teóricas nas quais se baseiam fundamentam e dão suporte ao objetivo da política, faz parte deste o perfil ideológico e político; e o processo de implementação das políticas (FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

As políticas de avaliações nas escolas não dão conta de investigar os impactos das políticas, pois estão mais voltadas para questões quantitativas, embora essas informações sejam importantes e necessárias para dar respaldo à formulação de novos programas e projetos que proponham melhorar a qualidade da educação.

No entanto, o cenário educacional está inserido no embate dos discursos dos que são contra ou a favor desse tipo de avaliação e como parâmetros para discutir a qualidade da educação e as políticas educacionais. Mas estudos apontados por Fernandes e Gremaud (2009) apontam que a partir da inclusão desses indicadores de desempenho ligados às metas a serem atingidas, houve um crescimento no resultado dos desempenhos dos estudantes, mas vale salientar que há diferença de acordo com o contexto e com a proposta e a concepção que se tem de educação.

Os indicadores educacionais, normalmente, são constituídos por dados do censo escolar e testes de desempenho, realizados nos anos finais de cada etapa da Educação Básica, exceto a Educação Infantil. Os dados do censo escolar contemplam informações mais gerais que envolvem professores, gestores, alunos, assuntos relacionados à infraestrutura e aos recursos. Esses dados são computados e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP).

As avaliações quantitativas são importantes para a questão de prestação de contas e acompanhamento do dinheiro público, além de obter dados fáceis de interpretar. No entanto, se faz necessária a utilização de instrumentos que levem em consideração parâmetros qualitativos, apesar de ser mais complexo e necessitar de uma avaliação mais detalhada e não apenas identificar a escola por uma média alcançada nos indicadores nacionais ou locais.

É importante salientar que o atual modelo de avaliação e de indicadores leva ao ranking e concomitantemente a uma cultura do *ethos* competitivo o que deveria encaminhar para um *ethos* colaborativo (FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

No Brasil, a avaliação está mais preocupada com o produto do que com o processo o que é um “fruto” de uma gestão gerencialista onde os programas de modernização foram inspirados e acabam refletindo nas diretrizes dos indicadores de desempenho.

3.3 Avaliação Educacional em PE: o caso do IDEPE

Pernambuco, durante o governo de Jarbas Vasconcelos (1999-2006), criou programas e decretos cujo foco era a modernização, sendo eles: o Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública – PROGESTÃO/2000, o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAGE-PE/2006. Tais ações são resquícios da reforma gerencial da década de 1990 (CAVALCANTI, 2011; SILVA, 2013).

Um das primeiras ações do Governador Eduardo Campos foi implantar o Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP). O que se pode notar é que o PMGP é uma

continuação da reforma gerencial e fora regulamentado pelo Decreto 29.289, de 07 de junho de 2006. O estado de Pernambuco, deparado com a média do IDEB (2,4) em 2005, criou o Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP), implementado no Governo de Eduardo Campos.

O Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP) tinha o objetivo de acompanhar os avanços econômicos e industriais do estado; acredita na formação de pessoas, bem como criação de oportunidades de ingressar no mercado de trabalho e melhorar a qualidade de vida. Assim, educação juntamente com a economia de Pernambuco estaria passando por modificações cujo objetivo seria garantir oportunidades e integração, promovendo um crescimento mútuo. De acordo com PMGP acredita-se que “É com gente qualificada que conseguimos superar taxas de desemprego e melhorar os indicadores sociais do nosso Estado e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos pernambucanos” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 3).

Como é possível perceber, no documento do programa, a qualidade e o projeto de sujeito almejado são aqueles que deem retorno financeiro e contribuam com o avanço, seja na refinaria, no estaleiro ou em outras fábricas que vêm sendo instaladas em Pernambuco.

O documento não diz explicitamente o que entende por “qualidade de vida” e “gente qualificada”, mas a introdução de tal documento induz a crer que são pessoas aptas a trabalharem nesse novo cenário.

O Programa também faz parcerias com empresas privadas: Movimento Brasil Competitivo e o Instituto Nacional de Desenvolvimento. Ambas estão voltadas para implementação de programas que visam à melhoria da qualidade, nesse caso da educação, através da competitividade e da produtividade das instituições públicas. Ainda focam em trabalhadores divididos por setores, na medição de desempenho, incentivos, benefícios através da meritocracia e a busca permanente de resultados positivos, e tais características remetem à lógica empresarial que é inserida nas escolas.

Mais uma vez é perceptível o caráter empresarial na educação, o que pode ser visto quando Harvey (1993) trata os interesses globais acerca das divisões monetárias e dos interesses dos lucros e capital mudando, desse modo, as dinâmicas existentes nas instituições.

No período de 1990 a América Latina passou por um período o qual a avaliação passou por um fortalecimento e vários países passaram a implementar sistemas de avaliação voltados para as políticas públicas. Tal medida se deu devido ao processo de modernização da gestão pública.

Tal movimento estava em consonância com a reforma do Estado, o qual tinha em vista o gerencialismo. Assim a avaliação dos governos e da política pública caminhou na década de

1980 e ganhou força na década seguinte. A partir das discussões e nas entrelinhas prevê-se a redução de gastos públicos, melhoria na produtividade, ampliação de flexibilidade, dentre outras filosofias defendidas pela ótica gerencial.

É possível perceber que apesar de tentar manter as características locais, bem como contextualizar e manter relações com a realidade a qual o Estado de Pernambuco vem passando, há grande influência das políticas educacionais globais no Programa de Modernização da Gestão Pública, como, por exemplo, as trocas de modelos educacionais entre o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA), o IDEB e IDEPE.

O documento do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação aponta para a qualidade da educação e na correção de fluxo, e valorização do professor. Também era objetivo do PMGP/ME fazer com que a educação do estado se tornasse referência até 2011 e que tal modelo se tornasse uma política de Estado.

Isso será dado conta através de ações com vista no regime de responsabilização, que contemplava

1. objetivos educacionais e metas claras por escolas (Termo de compromisso-IDEPE) ; 2. Sistema próprio de avaliação (SAEPE); 3. Sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas (Bônus); e o Sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados (Gestão Nota 10) (SILVA, 2013, p. 110).

Apesar da proposta do documento seja positiva, é preciso levar em consideração que na prática isso não vem ocorrendo de fato, como poderá ser percebido nas falas dos entrevistados nas seções seguintes.

O secretário de educação do Estado de Pernambuco, na época em que o documento foi criado, também tece considerações sobre a importância do Programa, bem como os índices de desenvolvimento da educação, principalmente com a média atingida no IDEB em 2005. Ou seja, há uma troca entre o micro e o macro nos empréstimos da política (SANTOS, 2001; BALL, 2001), além de aprofundar resultados, através do IDEPE, que até então passavam despercebidos pelo IDEB.

Dentro do Programa há a proposta do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) que segue a mesma lógica do IDEB, em que a sua média é calculada a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e o fluxo escolar. Esta avaliação juntamente com os dados do fluxo de alunos e dados do censo escolar compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE).

De acordo com o documento, o papel do IDEPE é de “dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando o que precisa melhorar e sinalizando na evolução, ano a ano” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 11).

O IDEPE é composto por resultados do SAEPE e do fluxo escolar. Esse sistema de avaliação externa tem o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes da rede estadual. A secretaria de educação dispõe de um portal específico sobre o SAEPE, onde esclarece o desempenho dos estudantes do estado de Pernambuco. Diante disso, esse sistema foi criado com o objetivo de monitorar a qualidade da educação local. Então os exames são realizados com os estudantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e os programas de correção idade-série.

Além dos dois instrumentos mencionados há também a aplicação de questionários com os estudantes a fim de ter conhecimento do seu perfil socioeconômico e trajetória escolar, tendo em vista traçar um perfil do alunado que vem frequentando a rede. Os professores e os gestores também respondem sobre a infraestrutura, os setores que existem na escola e o que dificulta, na opinião deles, o desempenho da escola.

Para a elaboração das provas há um guia de referência de português e matemática e, segundo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED), o resultado desses servem como balizadores da política educacional que visem à igualdade e à oportunidade da educação, bem como a qualidade da educação. Assim, esse guia serve como um manual explicando a diferença entre avaliação externa e interna, a importância de uma matriz de referência para a elaboração das provas, como elas são elaboradas e exemplos dos modelos de provas aplicados.

Ao ler o documento pode parecer que a proposta seja positiva. O PMGP, cujo recorte aponta metas para a educação, deixa claro que o seu foco são os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). Acredita-se que esses resultados serão alcançados à medida que as taxas de analfabetismo, repetência e evasão sejam minimizadas. Desse modo, Ball (2001) afirma que no “novo paradigma de gestão” a avaliação assume o papel regulador, além de dar retorno aos investimentos realizados.

Outro documento que serviu de respaldo no intuito de complementar o PMGP/ME é a Nota Técnica intitulada “Avaliação das escolas estaduais e Bônus de Desempenho Educacional – BDE”. Neste documento estão registrados os objetivos e as finalidades, como se dará a lógica da avaliação educacional no estado de Pernambuco, dando destaque ao: IDEPE, SAEPE, BDE e às metas assinadas no Termo de Compromisso.

Assim como o indicador nacional, o IDEPE avalia, anualmente, os alunos concluintes de cada etapa de ensino da rede estadual através de provas de Língua Portuguesa e Matemática. Também como o IDEB, a avaliação da educação de Pernambuco adota a política das metas, traçadas a partir da média de desempenho a ser atingida. Cada escola possui uma meta e busca-se atender a sua particularidade. Essas metas são estipuladas com a assinatura do Termo de Compromisso (PERNAMBUCO, 2008b), embora os gestores não tenham conhecimento dos requisitos para se alcançar as metas (SILVA, 2013).

Sobre o Termo de Compromisso, o gestor e o gestor adjunto assinam o termo na Secretaria de Educação do Estado, assumindo a responsabilidade em cumprir as metas que foram estabelecidas de acordo com a média do IDEPE. Tanto o gestor e o vice são responsáveis em elaborar e colocar em prática um “Plano Ação”, bem com dar conta da matriz curricular, preencher dados do censo escolar, dentre outras atividades. Os documentos do PMGP/ME e da Nota Técnica afirmam que a partir desse termo assinado há uma abertura para uma maior participação no sistema educacional (PERNAMBUCO, 2008a, 2008b).

Outro aspecto encontrado no documento que se interliga ao IDEPE é a lógica de mercado que se refere às metas a serem cumpridas e alcançadas, as quais se encontram no Termo de Compromisso, além das motivações financeiras através das políticas de incentivos tão conhecidos como o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), com o objetivo de trabalharem com “entusiasmo”, como consta no documento.

Já o Bônus de Desempenho é concedido a todas as escolas que obtiveram notas altas no IDEPE e conseguiram atingir 100% das metas estabelecidas. A política de Bônus, no Estado de Pernambuco, está regulamentada e instituída nas leis 13.486 de 01 de julho de 2008, 13.696 de 18 de dezembro de 2008 e o decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008. O bônus é visto como uma premiação ou um incentivo pelo desempenho da escola a partir da avaliação da educação no estado e também por tentar melhorar a qualidade de ensino.

É preciso mencionar as consequências dessas políticas de bonificação como, por exemplo, o *rankiamento*, a competitividade entre as escolas as quais receberão o bônus, além da segregação, pois em um mesmo sistema de ensino haverá as escolas que serão conhecidas pelo seu desempenho, por possuir um quadro de professores que receberam uma bonificação, enquanto outras não terão reconhecimento (BALL, 2001; MENEZES, 2010).

Também está presente no Programa o discurso da qualidade da educação que perpassa o ideário de todos os indicadores e do monitoramento, sejam eles internacionais ou locais.

Dourado (2007) traz contribuições fundamentais sobre qualidade da educação. Tal autor afirma que a qualidade é um termo polissêmico, complexo, envolve múltiplas dimensões e é

idealizada de acordo com as questões políticas, sociais, culturais e econômicas de uma sociedade.

É válido afirmar, também, que a qualidade tem se tornado uma exigência na sociedade atual, levando em consideração atender à educação como um bem social e público. Retoma-se a constatação de que o discurso da qualidade da educação vem fazendo parte de planos, programas e de políticas públicas educacionais.

O monitoramento é realizado periodicamente, cumprindo o papel de acompanhar se as metas de cada escola estão sendo alcançadas, e a avaliação utilizada para “aferir” e comparar se os resultados estão de acordo com as metas (PERNAMBUCO, 2008a).

De acordo com outras análises, fruto de dissertações, o Programa de Modernização da Gestão Pública apesar de buscar inovações para a educação, no período de 2009-2011, priorizava a infraestrutura das escolas, concursos públicos, avaliação e monitoramento dos resultados (CAVALCANTI, 2011). Silva (2013) também aponta que o programa possui incoerências e definições distintas, pois apesar de ser caracterizado como “novo” a proposta do governo de Eduardo Campos já havia sido elaborada anteriormente, por isso não se trata de uma novidade.

Diante disso, a observação das influências do Indicador Desenvolvimento da Educação de Pernambuco, como componente do Programa de Modernização da Gestão Pública, nas escolas estaduais, juntamente com os sujeitos da pesquisa (professores e gestores) contribuirão, possivelmente, para uma análise da avaliação educacional como proposto nessa dissertação.

3.3.1 Um Estado, uma educação e três modelos distintos de escola

A política educacional em Pernambuco se destaca por sua peculiaridade devido aos três tipos distintos de escolas, ou seja, há no estado as Escolas Regulares, as Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) e as Escolas Técnicas (ETEs), essas últimas adotam o regime integral ou semi-integral, assim os estudantes passam alguns dias ou todos os dias letivos na escola.

As EREMs estão distribuídas em todos os municípios do Estado, e como já foi falado adotam o regime semi-integral ou integral. Como consta no site da Secretaria da Educação, os estudantes matriculados nesse modelo de escola têm uma formação diferenciada, pois eles passam mais tempo na escola e uma formação para ingressar no mercado de trabalho.

Tendo em vista o mercado de trabalho, Pernambuco passou a investir em escolas Técnicas espalhadas por todo estado, onde oferece cursos presenciais e à distância. Tais cursos

diferenciam de acordo com a necessidade e a produção econômica de cada município. Essas escolas foram estruturadas visando atender à demanda dos cursos técnicos que são oferecidos, como laboratórios, e também as disciplinas que fazem parte do currículo base.

As ETes também são caracterizadas pelo modelo integral que estão cursando o Ensino Médio e os cursos profissionalizantes duram enquanto estão matriculados, ou seja, três anos.

Em ambos os modelos citados anteriormente, há uma cobrança maior dos profissionais nos resultados, tanto é que a maioria das escolas que consegue notas altas no IDEPE, alcança as metas estipuladas e é contemplada com o Bônus. Os profissionais e os estudantes, para ingressarem nessas escolas, passam por uma seleção, e os professores além de receberem uma gratificação por atuarem nesses modelos de instituição, possuem dedicação exclusiva, ou seja, só atuam naquela instituição.

Apesar da proposta de mudanças nas escolas do Estado de Pernambuco, há diversos questionamentos sobre esses vários modelos de escolas, principalmente por aqueles profissionais que estão atuando nas escolas regulares, pois, a maioria recebe um salário inferior, trabalha três turnos em escolas diferentes, seja da rede ou não, e ainda questiona sobre as condições de trabalho a que se submete diariamente. Essa separação pode levar a uma segregação, comparação e competição entre a classe de professores (inclui-se gestores e afins, já que eles são formados em licenciatura).

Outro ponto a ser questionado, ainda sobre os modelos das escolas, são os nomes e como são vistas pela Secretaria de Educação. Se há a denominação de “Escola de Referência” então quer dizer que as outras não são de referência para a educação? Até no site da Secretaria da Educação, como foi citado acima, afirma que os estudantes possuem uma formação “diferenciada”, então os que estão nas Escolas Regulares possuem que tipo de formação?

Tais questionamentos são relevantes para entender, através do contato com as escolas do estado, pelo menos em parte, o reflexo de uma política mais ampla, política essa gerencialista e segregadora que reflete na escola.

4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante dos objetivos apontados, a abordagem metodológica utilizada nessa pesquisa foi de cunho qualitativo. Esse tipo de abordagem permite o entendimento e a compreensão dos fatos sociais a partir de uma abordagem a partir de um contato mais descritivo e aprofundado com o campo, como ocorre comumente nas Ciências Sociais. Desse modo esse tipo de abordagem não se preocupa em quantificar, nem generalizar as informações, mas procura se

debruçar e compreender fatos para dar conta do objeto de estudo através de um campo e/ou sujeitos (MINAYO, 2000).

O foco, quando se utiliza essa abordagem, está em compreender os fenômenos sociais e o aprofundamento desses, a partir do contato direto com os sujeitos em seu próprio ambiente. Assim, o objetivo é “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

O trabalho em campo na abordagem qualitativa em educação requer instrumentos que permitam a profundidade, a partir de registros de diálogos, conversas ou descrições. Nesse caso, “A qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, que no método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 114). Dois dos instrumentos anteriormente citados foram utilizados nessa pesquisa com o objetivo de responder à pergunta problema.

A seguir, serão expostos os procedimentos metodológicos que consistem na caracterização do campo e os sujeitos da pesquisa, na opção dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, os critérios, bem como o processo de análise dos dados. Será explicado também o percurso da pesquisa, tendo como norte os objetivos traçados e a pergunta problema.

4.1 Procedimentos Metodológicos

4.1.1 Campo e sujeitos de pesquisa

O sistema organizacional da educação em Pernambuco é dividido por Gerências Regionais de Educação (GREs), diante disso a Secretaria de Educação do Governo do Estado não faz uma caracterização ou divulga o desempenho de todos os municípios, mas o desenvolvimento da gerência como um todo. Essas Gerências estão distribuídas por todo estado de acordo com a divisão² político-administrativa; Pernambuco possui 17 GREs³.

Essa pesquisa foi realizada na Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul a qual abarca os municípios do Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Ipojuca, Moreno, São Lourenço da Mata e Jaboatão dos Guararapes. De acordo com os dados do Pacto pela Educação,

² A divisão das GREs pode ser visualizada em anexo.

³ As Gerências Regionais da Educação são: Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte, Metropolitana Sul, Mata Norte (Zona da Mata), Mata Centro (Vitória de Santo Antão), Mata Sul (Palmares), Litoral Sul (Barreiros), Vale do Capibaribe (Limoeiro), Agreste Centro-Norte (Caruaru), Agreste Meridional (Garanhuns), Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde), Sertão Alto do Pajeú (Afogados da Ingazeira), Sertão do Submédio São Francisco (Floresta), Sertão do Médio São Francisco (Petrolina), Sertão Central (Salgueiro) e Sertão do Araripe (Araripina).

divulgados pelo Portal de Transparência do Governo do Estado de Pernambuco, em 2013, essa GRE obteve a média 2,94⁴ no IDEPE, estando acima da média do estado. A média da avaliação externa foi 3,87 e a avaliação interna 5,41. A frequência do estudante, nessa gerência, foi de 98%, participação nas avaliações 73,7% e a participação dos familiares em reuniões foi de 25,9%. A taxa de aprovação nessa GRE era de 63% em 2007, ano de implantação do PMGP, e subiu para 77% em 2012. Sobre o total de matrículas, em 2013, as escolas estaduais da Gerência Metropolitana Sul totalizaram 89.006 estudantes, sendo 41.638 no Ensino Médio, 33.428 no Ensino Fundamental e 13.940 em outras modalidades de ensino. No ano de 2014, estavam matriculados 59.726 nas 94 escolas que compõem essa GRE.

A partir dessa delimitação serão expostas as informações de cada município, onde aconteceu a coleta dos dados. Foram utilizados como fonte os últimos dados divulgados em 2012 pelo Portal da Transparência do Governo do Estado de Pernambuco, o qual apresenta o perfil municipal das cidades onde a pesquisa foi realizada, além da tabela divulgada pela Secretaria de Educação de Pernambuco, informando a porcentagem realizada por metas de cada escola, bem como a pontuação alcançada no Bônus de Desempenho Educacional.

Inicialmente, pode-se dizer que esta região estava passando por mudanças arquitetônicas devido ao evento da Copa do Mundo que aconteceu em 2014, na Arena Pernambuco, localizada em São Lourenço da Mata, e também pelo Complexo Industrial Portuário de Suape (mais precisamente os municípios de Ipojuca e Cabo de Santo Agostinho), local onde acontecem grandes empreendimentos econômicos. Assim essa parte da Região Metropolitana do Recife (RMR) vem recebendo grandes investimentos do Governo do Estado e também contribuindo para a sua economia.

Como informam os dados do Portal da Transparência do Governo de Pernambuco, Ipojuca possui uma área territorial de aproximadamente 532.644 km², habitavam, estimativamente, em tal município, no ano de 2012, 83.862 pessoas. Em 2014 foram matriculados na rede estadual 3.664 estudantes. Ipojuca possui seis escolas estaduais, e de acordo com os últimos dados divulgados sobre o IDEPE e o BDE⁵, três escolas atingiram a média e foram contempladas com o bônus.

O município do Cabo de Santo Agostinho possui 446.578 km² de área territorial e 189.222 mil habitantes. Tal município possui 11.809 estudantes matriculados em quinze escolas

⁴ Lembrando que a nota do IDEPE é o cruzamento entre a média do SAEPE e os dados do fluxo escolar.

⁵ O percentual de meta alcançada equivale à mesma pontuação do BDE, exceto quando a porcentagem é igual ou inferior a quarenta e nove por cento, nesse caso não há pontuação no bônus.

estaduais, em 2014. No Cabo de Santo Agostinho, cinco escolas foram contempladas com o BDE.

O município de Camaragibe possui 51.194 km² e, aproximadamente, 146.847 habitantes. Nesse município há 18.194 estudantes matriculados que estão distribuídos em vinte e seis escolas estaduais. De acordo com os últimos dados divulgados pela Secretaria de Educação de Pernambuco, cinco escolas alcançaram as metas para receberem o BDE.

São Lourenço da Mata possui uma área de 262.157 km² e habitam, estimativamente, 104.782 mil pessoas. Este município possui sete escolas estaduais e em 2014 estavam 5.409 estudantes matriculados. Sobre o BDE, três escolas receberam o bônus.

O município de Moreno possui uma área territorial de 196.071 km² e habitam nele 57.828 pessoas. Nessa cidade, em 2014, havia quatro escolas estaduais e 3.069 estudantes matriculados no total. Nesse mesmo ano, duas instituições foram contempladas com o Bônus de Desempenho.

Em Jaboatão dos Guararapes habitam, aproximadamente, 654.786 pessoas e possui uma área de 258.566 km². Esse município possui trinta e nove escolas estaduais e 33.081 alunos matriculados. No ano de 2014 quinze escolas alcançaram as metas e foram contempladas com o Bônus de Desempenho.

De acordo com a última listagem de 2014, a Gerência Metropolitana Sul possui 94 escolas estaduais. Nessa perspectiva, faz-se necessário salientar que a investigação foi realizada em escolas avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) – que obtiveram médias consideravelmente altas por município. O parâmetro para a escolha das escolas se deu a partir da última listagem divulgada em 2014 pela Secretaria de Educação de Pernambuco, contendo os dados de 2013, a qual dispõe o nome das escolas, as médias alcançadas no IDEPE, a porcentagem das metas alcançadas e a pontuação do BDE. Optou-se dessa forma para a escolha das escolas, pois se parte do pressuposto que existe uma influência da política de avaliação educacional em Pernambuco no cotidiano da escola e por isso essas instituições de ensino alcançaram o percentual de metas e consequentemente foram contempladas pelo bônus.

Foram escolhidas duas escolas da rede estadual de cada município que ofereçam o 5º ou 9º anos (4ª e 8ª séries, respectivamente) do Ensino Fundamental ou 3º ano do Ensino Médio. Lembrando que apesar do Estado ser responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ainda existem escolas em Pernambuco que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Seguindo o objetivo central da pesquisa, o qual pretende analisar a partir dos profissionais da educação as influências do IDEPE nas escolas estaduais, durante o processo de coleta de dados serão entrevistados, aleatoriamente, dois professores e o gestor da escola. Optou-se por esses sujeitos por eles estarem envolvidos e ligados diretamente às avaliações do SAEPE e ao IDEPE, já que se partiu da ideia de que essa avaliação tem influenciado a escola como um todo e não apenas as disciplinas de Português e Matemática. Isso porque o resultado do IDEPE define o recebimento ou não do bônus. O gestor participará desse processo, pois o mesmo assina um termo de compromisso o qual ele assume a responsabilidade em tentar melhorar o resultado do indicador e cumprir as metas traçadas.

4.1.2 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com os professores e gestores de escolas da Gerência Metropolitana Sul. Optou-se por entrevista, mais precisamente a semiestruturada, por ser muito utilizada nas pesquisas educacionais e também por existir uma interação social entre pesquisador-pesquisado, permitindo contato direto com a realidade estudada (ZAGO, 2003; MOREIRA, 2006). Apesar desse tipo de entrevista permitir a criação de uma atmosfera onde o entrevistado sinta-se à vontade, é viável que o pesquisador se utilize de um roteiro previamente estabelecido com perguntas ou tópicos necessários para a exploração dos objetivos de pesquisa, e que esses estejam organizados em uma sequência em que possa ir aprofundando o assunto/tema do geral para o específico (MOREIRA, 2006).

O guia desse tipo de entrevista são os temas centrais da pesquisa, embora haja um roteiro, o pesquisador busca pela espontaneidade e a flexibilidade na conversa, caso exista a necessidade de esclarecer ou acrescentar informações. Faz-se necessário informar que as entrevistas foram registradas com o auxílio do gravador, pois este permitiu registrar minuciosamente as falas dos participantes da pesquisa, bem como facilita a transcrição da entrevista, além de permitir retornar aos registros quando for necessário (ZAGO, 2003; MOREIRA, 2006).

A entrevista seguiu o roteiro⁶ o qual se pretendia saber, inicialmente, a formação e há quanto tempo estão no cargo a fim de saber as mudanças que ocorreram após a implementação do PMGP e do IDEPE. Buscou-se saber, com tal instrumento de coleta de dados, a opinião e a concepção dos sujeitos da pesquisa, solicitando que os mesmos expusessem seu ponto de vista

⁶ O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se em anexo

sobre o programa e o indicador, os limites, o que poderia ser melhorado, quais as influências desses dois no cotidiano escolar, a opinião sobre a qualidade da escola, a relação com outras escolas e com os outros professores que atuam na escola. Pretendeu-se também saber quais as implicações da avaliação do SAEPE nas escolas, dentre outras perguntas que levaram a responder sobre a qualidade da educação em Pernambuco, já que a mesma foi contemplada em um dos objetivos de investigação.

Tal procedimento contribuiu para analisar, do ponto de vista do participante, o seu papel como profissional envolvido cotidianamente da escola. A entrevista permitiu, também, uma interação maior, além da possibilidade de existir uma conversa em que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitido que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Outro objetivo específico da pesquisa buscou analisar o discurso presente no PMGP; para isso foram analisados documentos oficiais que estiveram diretamente ligados ao Programa de Modernização da Gestão Pública, sendo eles: o documento divulgado pelo Governo do Estado em que lança as diretrizes do Programa, a Nota Técnica sobre o IDEPE e o Bônus de Desempenho. A partir disso foi dado destaque aos assuntos que estiveram diretamente ligados ao objeto de pesquisa.

Os documentos também fizeram parte dessa pesquisa documental com o objetivo de complementar os dados coletados através das entrevistas. Entende-se por documento todos os registros físicos deixados pelo homem (DUFFY, 1997). Puderam ser contemplados, nesse tipo de pesquisa, textos oficiais como leis, normas, decretos, documentos, dentre outros elementos. Diante disso, esse tipo de investigação pode ser realizado a partir de leis, regulamentos, normas, bem como documentos desde que estejam de acordo com o que pretende investigar. De acordo com Mainardes (2006), esses textos políticos representam a política e eles são interpretados de acordo com o contexto histórico.

A Análise do Discurso na perspectiva de Norman Fairclough será utilizada para o tratamento dos dados tendo em vista discurso como mudança social.

4.1.3 Procedimento de análise de dados

A Análise de Discurso possui várias correntes, sendo as mais conhecidas, a inglesa e a francesa (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Embora leve em consideração "a língua, história e sujeito", pode-se dizer que existem várias análises de discurso de acordo com as diferentes correntes.

Para Caregnato e Mutti (2006), a análise de discurso não é apenas uma metodologia, mas as partes em comum que ligam a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Dentro desses três elementos característicos, a primeira estaria voltada para a língua ou a fala, o segundo para a ideologia, e a terceira para questão de que o sujeito não está no centro das atenções, embora ele faça parte e reproduza o que é construído e reproduzido no coletivo.

A Análise de Discurso é constituída por três pilares: ideologia (o sujeito acredita em um discurso que o constitui seja consciente ou inconsciente), história (o contexto sócio-cultural, bem como histórico) e a linguagem (as pistas de sentidos produzidas ou consumidas) (CAREGNATO; MUTTI, 2006). É necessário apontar que esses elementos a caracterizam influenciando na interpretação e nas conclusões, por isso não haverá uma interpretação certa ou errada.

Orlandi (2009) chama a atenção para essa diversidade que compõe o discurso, pois há a presença de sujeitos, contextos, das unidades e diversidades, das incertezas. Tudo isso está presente no discurso. Por isso que há o imprevisível, as diversas interpretações que vão depender da formação social e do histórico daquele que vê e interpreta.

A Análise de Discurso, etimologicamente falando, não se resume a questões gramaticais, mas, como afirma Orlandi (1995), o discurso está ligado a processo, a movimento, ou “a palavra em movimento”, o que pode ser complementado quando Fairclough (2001, p. 15) afirma que o discurso é uma prática social e a partir dele “observa-se o homem falando”. Assim, nesse campo epistêmico, a linguagem seria a mediação entre os sentidos presentes nos textos e nos enunciados, mediação essa que colabora com a permanência ou a mudança.

Por um tempo, os estudos da teoria e a análise de discurso se restringiam ao campo linguístico como, por exemplo, o vocabulário, gramática e semântica. O que se pode afirmar é que não existe uma definição para o que seria um discurso, haja vista a sua complexidade e as variadas formas em que são compreendidas e colocadas em prática, pois “[...] há tantas definições conflitantes e sobrepostas, formuladas de várias perspectivas teóricas e disciplinares” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 21). No entanto, há uma ideia em comum que é considerada uma linguagem oral e escrita, bem como a comunicação ou interação de quem (re)produz e recebe ou consome o discurso. Isso está relacionado com a compreensão de discurso de Fairclough, já que o mesmo o entende como “o uso da linguagem como forma prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situações” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). Nessa perspectiva o discurso é visto como uma ação e que a partir dele os sujeitos podem atuar sobre o mundo e os outros.

De acordo com Fairclough (2001), as mudanças na língua estão relacionadas ao processo cultural e social principalmente quando está ligada à mudança social. A proposta de tal autor é desenvolver uma abordagem que possibilite preencher as lacunas quando se trata de mudança linguística, social e cultural. Nessa perspectiva há uma ligação entre a linguagem e os fenômenos sociais, ou seja, há uma ruptura quando se pensa que tais elementos estão segregados e não influenciam uns aos outros.

Ou seja, trata-se da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) que se vale da análise do discurso textual e contextualizada, bem como o pensamento político e social, tudo isso influenciando e buscando a mudança social (FAIRCLOUGH, 2001).

Essa abordagem se pauta na realidade social, realidade essa que é construída pelo homem, ou seja, tal ideia parte da concepção de que o discurso não está isolado. Ele influencia e é influenciado por outros discursos e essa possível interação pode refletir na prática social, quiçá na sua mudança ou transformação.

Há de se considerar que o discurso se constitui e é constituído de outros discursos, o que pode ser denominado de intertextualidade ou interdiscursividade. Essa diversidade que constitui pode se dar por dois elementos que influenciam, que são: a historicidade e o contexto. Ambos contribuem para as mudanças discursivas e para entender o que está posto nas entrelinhas, ou por “trás” do texto. Assim, “O enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681). Por isso que o texto não é algo pronto e acabado; há outros textos, outros significantes e significados que podem ser modificados e constituir o texto.

Para entender o discurso por Fairclough é necessário levar em consideração a história e a historicidade, a fim de contextualizar e situar as identidades, as relações das pessoas ou de um grupo. É a partir disso que o discurso se constitui e ao mesmo tempo constitui as crenças e as ideologias de como o mundo é. Assim, o discurso é construído, é formado a partir de outros discursos e pode (re)construir ou transformar o que já está posto.

Então a proposta de Fairclough é a de “discurso com o sendo de ‘texto interação’ na análise de discurso orientada linguisticamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 2), o que também é conhecida como a análise tridimensional: analisa o discurso como texto, como prática discursiva e como prática social.

4.2 Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO)

Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), modelo teórico-metodológico adotado por Norman Fairclough, busca trabalhar com práticas sociais. A ADTO faz uma ligação entre a linguística e a ciência crítica social. Ela busca "mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais" (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 188).

Entende-se que o discurso é uma prática social, além de ser ação sobre o mundo e a sociedade, o discurso constitui as estruturas sociais, bem como é constituído através desses. O modelo tridimensional da ADTO é dividido em: texto, prática discursiva e prática social. O texto leva em consideração os significados, ou seja, a interpretação do sentido para que assim possa ser realizada uma análise crítica do que não ficou claro, mas que é possível perceber nas “entre linhas”. O segundo está ligado aos ambientes econômicos, políticos e institucionais. Os discursos podem variar de acordo com as práticas sociais, diante disso pode-se afirmar que existem vários tipos de discursos os quais são influenciados pelos fatores sociais e por outros discursos. A prática discursiva é o meandro entre o texto e a prática social.

Assim, o método de análise proposto do Fairclough trabalha, primeiramente, com a possibilidade de um tratamento multidimensional, nesse caso seria o seu modelo tridimensional, abordado anteriormente. Em segundo, com a perspectiva multidimensional das práticas discursivas, pois é possível fazer uma relação entre o texto, as práticas discursivas e sociais. Nesse campo estão relacionadas também as questões identitárias, relacional e social. Em terceiro estaria a análise histórica, onde se faz essa relação com a história, o que está por trás e as influências, as instituições e as ordens do discurso presentes no texto. Esses textos dentro de outros que contribuem para a (re)produção do discurso é chamado de intertextualidade. Assim,

os textos são construídos por meio da articulação de outros textos de modos particulares, modos que dependem de circunstâncias sociais e mudam com elas. No nível de ordens de discurso, as relações entre práticas discursivas e limites entre estas em uma instituição ou na sociedade mais ampla são modificadas segundo as direções seguidas pela mudança social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28).

O quarto passo seria a criticidade, apontadas relações que existem entre o texto, a prática discursiva e social, ou seja, o que está nas entrelinhas, o que não está posto diretamente, mas é possível perceber as influências sociais e culturais para reproduzir o discurso, ou a mudança discursiva, mudança essa que não ocorre de forma linear ou hierárquica. Por isso, que Fairclough defende, nesse processo, a mudança social, pois acredita que seja possível a produção, reprodução ou um discurso hegemônico deixar de existir.

A análise da prática social de Fairclough está voltada para o conceito de hegemonia e ideologia presentes nas instituições e nas ordens do discurso, de forma hierárquica, o que gera uma grande aceitação, havendo assim, uma naturalização do discurso. Há, com relação a isso, outra característica chamada intertextualidade manifesta, em outras palavras, a presença de outros textos dentro de um texto, o que contribuiu para produção daquele discurso.

A abordagem do discurso desenvolvida por Fairclough busca reunir na Análise de Discurso Textualmente Orientada as questões sociais e políticas, bem como a linguagem. Assim o discurso está associado à prática social e não a uma atividade individual, isolada. Isso permite que os sujeitos possam atuar no mundo, assim como pode ser representada, além de permitir uma relação de diálogo, ou a dialética entre discurso e as estruturas sociais.

Por outro lado,

o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Assim, apesar da amplitude e do seu caráter relacional, o discurso é moldado e se restringe às estruturas sociais. A relação entre discurso e estrutura social se dá a partir da dialética entre a determinação social, o discurso e a construção social do discurso, ou seja, o discurso com reflexo do social. Assim, o primeiro constitui o segundo.

Diante disso há de se reconhecer que discurso tem um papel importante para moldar ou restringir as normas ou convenções atreladas às questões identitárias, relacionais e institucionais, bem como a construção de significados. Desse modo, existe a construção da identidade, tanto coletiva quanto individual, e o discurso “contribui para construir as relações sociais entre as pessoas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) e também está relacionado à cultura ou à crença.

Diretamente ligado a isso os discursos estão voltados e fazem parte das políticas, as quais estavam dentro da prática social, assim como está ligado às questões de poder e ideologia.

Assim “a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94) e que há espaços para lutas e mudanças nas estruturas hegemônicas ou ideológicas, o que interfere nas ordens de discurso tanto locais quanto as mais amplas, ou seja, um discurso comum a todos.

Para entender melhor essa relação entre os elementos discursivos, é preciso entender que os textos estão inseridos nas práticas sociais, as qual fazem parte das questões políticas e ideológicas. Apesar de realizar essa fragmentação para entender de forma clara a proposta teórico-analítica, os elementos estão inseridos um dentro do outro, o que dificulta apontar o limite entre os que compõem a proposta da análise tridimensional do discurso.

A prática discursiva está voltada para a produção, a distribuição e o consumo textual que estão relacionados à prática social e aos seus elementos. Assim, os textos são produzidos e consumidos, podendo haver a interpelação, ou seja, o sujeito interioriza o discurso e este passa a fazer parte, e se identifica, mas não sabe aonde e nem por quem foi criado, apenas traz para si e contribui para a sua reprodução ou distribuição.

Com isso é possível afirmar que o sujeito faz uso das suas práticas a partir do momento em que produz seu mundo, de forma inconsciente a partir das estruturas sociais. Desse modo, ele tanto produz quando reproduz, influencia e é influenciado.

A parte textual no processo analítico pode ser considerada descrição, enquanto as outras (prática discursiva e social) são de interpretação.

Intertextualidade

Outro tópico que caracteriza a proposta para uma análise de discurso em Fairclough, nessa perspectiva é a ideia principal que um enunciado é composto por outros que acabam formando um texto. Assim, quando se fala ou expressa algo, está se utilizando de fragmentos de outros textos, sejam eles explícitos ou velados, por isso são utilizados tanto textos históricos ou modificados ao longo do tempo, ou seja, há a transformação e a reestruturação.

Assim a intertextualidade está relacionada à produção de textos, podendo ser reestruturado e criar outros textos. Por isso ela pode ser considerada relacional e dialética, pois há uma relação temporal e contextual que conversa e complementa entre si.

É nela onde se pode perceber a presença de outros textos, pois “eles estão marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto com aspas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 136). Com isso fica claro que a intertextualidade está voltada e presente em diversos tipos de textos tanto contraditórios, podendo ser heterogêneos ou não, bem como explícitos ou não, por isso que a “intertextualidade é a fonte da ambivalência dos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 137).

Na prática essa situação pode ser encontrada quando ocorreu a entrevista com os gestores que participaram do curso de gestores, onde foi passada a proposta de uma “nova” gestão aos sujeitos em formação. Nas seções seguintes, poderá ser percebida a reprodução de um discurso presente nos documentos oficiais do Governo do Estado, afirmando os benefícios e os pontos positivos do Programa. Nesse ponto há a presença do discurso tanto direto quanto indireto.

Para Fairclough (2001), a intertextualidade manifesta se dá quando se recorre a outros textos e as citações a esses estão explícitas. É preciso salientar que há a existência do representador do discurso e o representado, podendo existir um limite, ou não, bem como tal representação possa ocorrer de forma direta ou indireta. O contexto também possui um peso para o entendimento do discurso, entendimento esse que permite realizar uma leitura para além do texto.

Após essa explanação, acredita-se que as contribuições de Fairclough foram de importância para essa dissertação, pois tanto o Programa de Modernização da Gestão Pública quanto o IDEPE se propõem a alcançar uma qualidade de ensino e mudança de vida social, através da educação (PERNAMBUCO, 2008a). No entanto, não há clareza do que seja qualidade de ensino, e buscou-se apreender o sentido de qualidade através da ADTO.

Outro ponto que faz tal escolha ter se adequado é o fato de Fairclough (2001) levar em consideração a globalização nessas mudanças discursivas e em suas práticas, assim aponta a influência dela e afirma que “A nova ordem de discurso global é caracterizada, desse modo, por tensões generalizadas entre práticas internacionais importadas e tradições locais” (2001, p. 26), o que dá a entender as trocas existentes, entre o global e o local, o que influencia tanto no discurso quanto nas práticas discursiva e social.

Faz-se necessário destacar que o discurso possui uma relação íntima com a realidade e esta possui significados, significados esses que não se restringem ao texto, mas à prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Diante disso, pretendeu-se identificar, analisar e compreender nessa dissertação tanto o discurso presente nos documentos vigentes relacionado à temática de investigação quanto à fala e à prática dos professores e dos gestores de educação que atuam nas escolas a serem investigadas.

5 INTERPRETANDO A REALIDADE: MANIFESTAÇÕES DE UM DISCURSO GERENCIAL

Como já foi anunciado no início desse relatório, para entender melhor o objeto de estudo se fez necessário analisar os documentos relacionados à implementação do IDEPE. Isso porque um dos objetivos buscou analisar o discurso presente no Programa de Modernização da Gestão Pública no que se refere à relação entre avaliação educacional e a qualidade da educação no estado de Pernambuco. Para isso foi preciso ter como norte o Programa de Modernização da Gestão Pública, já que o indicador faz parte deste, no entanto é tratado de maneira ampla, por isso foi preciso analisar, também, a Nota Técnica já que a mesma explica, mais detalhadamente, os objetivos e as finalidades do objeto de estudo dessa pesquisa, bem como o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Ou seja, essa seção tem como objetivo analisar o discurso presente no que se refere à educação e sua avaliação a fim de saber a proposta do documento, as influências e as intencionalidades que estão expostas ou veladas.

Relembrando que, para análise dos documentos, a proposta analítica foi seguir as indicações do modelo tridimensional de Fairclough (2001) o qual é composto pelo texto, prática discursiva e prática social. Assim a proposta do objetivo geral foi perceber a concepção, ou seja, como o PMGP define a avaliação e sua finalidade.

Assim parte-se do pressuposto que o documento do Programa de Modernização seja a materialização do discurso do Estado, faz-se necessário analisá-lo para identificar a ideologia presente no texto que foi produzido e consumido (FAIRCLOUGH, 2001) pelos profissionais que têm contato direto e diário com as políticas de avaliação educacional. Para isso se buscou identificar os outros textos presentes no documento, levando em consideração o que Fairclough (2001) chama de “intertextualidade manifesta”, fazendo uma relação com os modelos de avaliação tanto nacional quanto internacional, identificando as convergências e as divergências nas políticas, bem como a influência deles para a realidade pernambucana. Foi possível analisar, também, a presença do Estado Avaliador e a avaliação como regulação, bem como o discurso e a concepção da qualidade da educação do estado de Pernambuco.

5.1 Analisando o PMGP/ME: a política educacional e a qualidade da educação no Governo Eduardo Campos

O documento do Programa de Modernização da Gestão Pública está dividido em três partes. Inicialmente encontram-se palavras introdutórias proferidas pelo ex-governador do Estado de Pernambuco, Eduardo Campos; em seguida um texto assinado pelo ex-secretário da educação, Danilo Cabral, e por fim, é iniciado um tópico onde são apresentados os objetivos, as propostas, os projetos e o sistema de avaliação e monitoramento que fazem parte do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação.

Nas primeiras palavras, Eduardo Campos tenta apresentar o contexto sociopolítico em que se insere a elaboração e a implantação do Programa. Ele salienta o período de mudança que está iniciando, relacionando não apenas com o início do seu mandato, mas uma mudança que se deu de forma mais ampla a qual envolveu o país. E com essa inserção de um novo governo, vem também o discurso de que o Estado de Pernambuco e o país voltariam a crescer, ou seja, uma comparação com as gestões que o antecederam, já que os partidos políticos dos antigos governantes de Pernambuco e do Brasil pertenciam à direita, e o Partido dos Trabalhadores (PT), partido de Luiz Inácio Lula da Silva, ex-presidente do Brasil, e o Partido Socialista Brasileiro (PSB) o qual Eduardo Campos pertencia, eram considerados de esquerda. Tal sentimento de mudança pode ser percebido quando afirma que

O Brasil passa por um momento importante da sua história. Depois de anos de estagnação, o país volta a experimentar um ciclo de crescimento que trabalhamos para que seja sustentável e inclusivo. O Nordeste, particularmente Pernambuco, também tem vivenciado avanços importantes. A economia pernambucana tem acompanhado o crescimento nacional, sendo o estado do Nordeste com maior participação no PAC- Programa de Aceleração do Crescimento. Investimentos como a Refinaria de Petróleo, o Estaleiro Atlântico Sul, a Fábrica da Perdigão e Sadia são bastante representativos e significantes para a nossa economia (PERNAMBUCO, 2008a, p. 3).

Percebe-se que antes de mencionar o Estado de Pernambuco, Eduardo Campos faz uma avaliação do macro para depois passar para questões locais, sendo a primeira influenciando a segunda, não deixando de ressaltar que Pernambuco pode crescer independente dos outros Estados, bem como dos investimentos do Governo Federal. A partir do fragmento acima é possível estabelecer uma relação entre o macro e o micro, bem como os empréstimos das políticas comuns na atualidade, como afirmam Ball (2001) e Santos (2001).

Essa relação não só acontece no âmbito econômico, mas em outras esferas, sejam elas sociais, políticas e educacionais, em que nelas estão presentes as influências da globalização (LINGARD, 2004) que em particular irão refletir na educação. Essa proposta de mudança pode ser percebida através das “novas” políticas e a instalação de indústrias que, na proposta de gestão do Governo do Estado, contribuíram para o crescimento da economia de Pernambuco.

Há também, na fala do ex-governador, a inserção de palavras que estão presentes não só nos debates políticos atuais, mas em todos os setores da sociedade, como por exemplo, a necessidade da inclusão e a sustentabilidade. A utilização desses vocábulos chama a atenção, já que além de dizer que buscam o novo, o moderno e o inovador através de práticas sustentáveis e que visam à participação, o que dá a entender que todos serão colaboradores nessa modernização. Sobre a sustentabilidade, é preciso ressaltar que o conceito é complexo e não fica claro a que estaria se referindo, haja vista que o termo pode ser aplicado em questões econômicas, ecológicas, dentre outras.

Há ainda que se considerar que para o Governo do Estado, quanto mais participação em programas e projetos, maior visibilidade e legitimidade Pernambuco terá, o que implicará em seu crescimento. Por isso a menção da participação de Pernambuco no PAC, no sentido de dizer que não está isolado, mas está presente e atuando em ações no âmbito nacional.

No entanto, apesar desse discurso de mudança, é preciso salientar que a política do PMGP é uma continuação do Projeto de Modernização implementado pelo antecessor de Eduardo Campos, Mendonça Filho. Tal continuidade está diretamente ligada à Reforma do Estado cujo foco, ainda, era a inserção das empresas na educação, algo já visado no período de Jarbas Vasconcelos, bem como a responsabilização tão presente no discurso do ex-governador, Eduardo Campos (SILVA, 2013) e no Programa Modernização.

Em junho de 2006, foi instituído através do Decreto nº 29.289 o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE) tendo em vista o gerencialismo, o qual, de acordo com Silva (2013), foi ampliado no governo de Eduardo Campos. Nesse sentido, tal autor ainda reafirma que

[...] não é correto tratar a reforma gerencial de Pernambuco como um modelo novo, criado pelo governo Campos (2007-2011). Tanto a reforma do aparato estatal, consolidada a partir da instituição do modelo de gestão como política de Estado, quanto da educação, a partir do PMGP-ME, estão consolidando um processo iniciado, sobretudo, nos governos Jarbas Vasconcelos/Mendonça Filho (1999-2006) (SILVA, 2013, p. 106-107).

Por isso, esse “novo” já havia sido colocado em prática, mas na gestão do PSB houve uma modificação de nomenclatura, por isso é possível dizer que o PMGP não é uma inovação, mas apresenta fortes traços de continuidade de uma política já existente.

Esse Programa tem uma ideia audaz de transformar a política de Governo para a política de Estado, ou seja, apesar das mudanças de governo, de inícios ou termos de mandato, o Programa de Modernização continuaria, assim como outras políticas que permanecem independentes da mudança de gestão. Então, de acordo com as palavras de Eduardo Campos, “Implantamos uma política de Estado, onde as ações são dirigidas para todos, com metas que ultrapassam gestões de Governos” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 3). Entende-se por política de governo implementações locais que visam complementar e formular programas ou projetos visando às ações e às agendas de uma política local, podendo essas ter um curto tempo ou durar o tempo de uma gestão. Já a política de Estado é por um processo mais amplo, haja vista que o mesmo deve passar pelo Parlamento e até a sua finalização, faz parte da sua aprovação, um cenário de embates e debates, tendo em vista uma abrangência maior que dê conta de uma significativa parcela da sociedade (OLIVEIRA, 2011).

Desse modo ele amplia a visão de governo, ou seja, amplia a visão de que a opção da gestão governamental pode ser tão forte a ponto de transformar um programa de governo em programa de Estado. Ou seja, o discurso já aponta para o sucesso e uma repercussão positiva dos resultados das ações advindas do PMGP.

Nessa perspectiva, quando o governo assume a proposta de modernização da gestão, ele pretende dizer que os modelos implementados anteriormente não eram modernos. Com isso, a ideia de modernização pública já traz, implicitamente, a pretensão de mudança para melhor, pois a palavra “moderno” já traz consigo esse poder discursivo. Então, com essa nomenclatura, parte-se do pressuposto que o governo de Eduardo Campos propôs algo que viesse revolucionar a gestão a ponto de que outros governos que vierem não irão contrapor, nem mudar a lógica, tornando-se, assim, uma política social legitimada.

Focando especificamente a questão da educação em Pernambuco, a proposta de modernização teria e tem um papel bastante relevante, dado que a educação aparece como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da economia.

Nesse caso, observou-se que nas palavras do ex-secretário de Educação fica claro o tom empresarial que é dado às escolas, inclusive porque as mesmas tiveram que dirigir suas ações para um trabalho voltado para o alcance de metas e resultados. Para tanto, a proposta educativa envolve avaliação por resultado que poderá acarretar no recebimento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE). O que pode ser uma característica do Estado Regulador, ou seja, com o

objetivo de acompanhar ações desenvolvidas, nesse caso, na educação, busca estratégias de controle e organização, o que caberia também afirmar sobre o gerencialismo no âmbito educacional.

Esse princípio do Programa de Modernização da Gestão Pública é o meio mais eficaz para o Estado alcançar os objetivos desejados, definindo para cada escola metas para serem cumpridas de forma que a unidade **evolua** em relação a ela mesma (PERNAMBUCO, 2008a, p. 5).

Ficam claras, nesse fragmento, as expressões do ex-secretário de educação, Danilo Cabral, que remete às questões empresariais/gerenciais. Como afirma Bobbio (1987), o Estado assume o papel de regulador frente às relações sociais e ao capitalismo, além de ter presente nele as características do mercado, da globalização e das reformas políticas. É possível acrescentar características a partir de Barroso (2005) o qual aponta a presença dos termos eficácia, eficiência, bem como questões burocráticas presentes nesse modelo de Estado.

Faz-se necessário chamar a atenção para a palavra em negrito, cujo apelo semântico é forte, já que todos desejam ‘evolução’, pois há a evolução da espécie humana isso faz parte da sua condição ou qualquer organismo vivo.

De acordo com o Dicionário Soares Amora da Língua Portuguesa, a palavra *evolução* significa “1. Desenvolvimento gradual de uma ideia; 2. Movimento progressivo; 3. Teoria biológica que admite a transformação progressiva das espécies; [...]” (AMORA, 2009, p. 297).

No entanto, a educação não evolui por si só, são necessários outros fatores para que a mesma possa ser modificada, nesse caso, modificada para melhor. Quando se utiliza o termo “evoluir” está se referindo às metas estipuladas e alcançadas em relação às anteriores, ou seja, elas serão determinadas a partir do desempenho anterior da escola.

Tal fala é reforçada no decorrer da apresentação do Programa de Modernização, ainda contemplando as metas quando afirma que

A partir desse ano todas as unidades passam a ter metas anuais definidas a partir da realidade vivida por cada uma e terão que melhorar em relação a elas mesmas. As escolas com desempenho insatisfatório receberão atenção e apoio diferenciado da Secretaria de Educação. As metas de cada escola estão explicitadas no Termo de Compromisso (PERNAMBUCO, 2008a, p. 8).

A ideia da política do Programa é que servirá como um retorno visando à melhoria da educação, principalmente para as escolas que não estão alcançando as metas. Tal fragmento pode ser relacionado com temas abordados da avaliação, afinal a avaliação do indicador de

Pernambuco que abarca como a política de metas, bem como tem o papel de servir como balizador e norteador não só de políticas (GUIMARÃES; JANUZZI, 2004), mas das ações que serão realizadas pelas escolas, sempre dando ênfase às escolas que obtiveram resultados aquém do estipulado, como afirmam as propostas políticas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2005).

No entanto, isso poderá ser refletido e confrontado com as falas dos professores, já que os mesmos relatam as disparidades nas cobranças realizadas pela Secretaria de Educação e o dia a dia da/na escola, bem como a falta de clareza com relação às metas e como elas são estipuladas

Diante disso, pode-se relacionar com o discurso e a materialidade da política, já que a mesma pode tomar corpo ou sentido quando aplicada na prática, bem como ser interpretada de várias maneiras, podendo ser modificada a intenção inicial (GOMES, 2011; TEIXEIRA, 2002).

O discurso das metas que as escolas devem alcançar também está fortalecido quando pretende esclarecer as finalidades do PMGP/ME:

Essas metas são ousadas – superiores as definidas pelo Ministério da Educação (MEC). O quadro abaixo apresenta os objetivos do Estado para 2021, por modalidade de ensino, e faz um comparativo com as metas estabelecidas pelo Ministério para Pernambuco e para o Brasil. A média 6,0 (seis), definida pelo Estado, é semelhante às apresentadas, atualmente, por países desenvolvidos (PERNAMBUCO, 2008a, p. 8).

Apesar de reforçar a ideia das metas e a importância dela para o andamento e a melhoria da qualidade da educação, não fica claro o critério utilizado para estabelecer tal meta, bem como o seu cálculo, já que a mesma é composta pelos resultados do IDEPE. Essa falta de transparência será percebida nos discursos dos professores e dos gestores que serão analisados na próxima seção, onde deixam claros as dúvidas e os questionamentos sobre o funcionamento do indicador.

Também, como foi mencionado, há a presença e a influência dos indicadores internacionais e nacionais para a contextualização da proposta do governo do Estado, bem como norteador de outras políticas educacionais. Desse modo, mais uma vez está presente no texto a influência de outros textos e outros discursos que interferem e influenciam a localidade, o que legitima a presença de outros modelos avaliativos, fazendo com que Pernambuco também seja inserido nos debates e nos modelos presentes das agendas educacionais

5.2 O discurso revelado nos documentos: a avaliação educacional e influência nas escolas estaduais

Ao analisar a política de avaliação no estado de Pernambuco é possível perceber a presença de um padrão que se perpetua nos sistemas de avaliação tanto internacional quanto nacional. Tal medida pode ser entendida como uma inclusão, e como afirma Santos (2001), o *globalismo localizado*, ou seja, uma cultura transnacional que se instala no local, trazendo para o interior a estrutura ou uma reestrutura dos modelos. Diante disso, como afirma Azevedo (2004), há uma ressignificação e uma recontextualização a partir dessas influências globais no local, o que poderá ser percebido no próximo item.

Isso pode ser percebido a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), modelo que se constituiu uma das bases de formulação para o IDEB, que o tem como parâmetro, e o IDEPE segue o modelo do indicador nacional. Sobre isso, Oliveira (2011) atrela a finalidade da criação do indicador nacional à elevação do desempenho e à qualidade da educação a partir de parâmetros estipulados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de considerar a média seis (6.0) que foi a melhor pontuação alcançada por vinte países desenvolvidos que fazem parte da organização.

Ainda sobre as metas, também há a falta de clareza sobre as metas e como elas são definidas para cada escola no documento da Nota Técnica. Embora tente explicar, não se tem uma base ou um norteador ou um parâmetro inicial para as metas a serem alcançadas.

Cada escola possui a sua própria meta, calculada de acordo com as particularidades de cada uma das unidades, garantindo que o esforço requerido para o cumprimento das metas seja adequado. As metas são compatíveis com o estágio atual da escola, ou seja escolas que tiveram resultados piores do SAEPE[...] O objetivo, entretanto, é no longo prazo as diferenças entre as escolas em Pernambuco fiquem cada vez menores, assegurando a equidade e a igualdade para todos os estudantes (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

Tal modelo demandará tempo para alcançar resultados satisfatórios, já que se trata de uma ação de longo prazo, não é estipulado um tempo ou um ciclo o qual poderia ser realizada uma avaliação tanto do Programa quanto do indicador e do sistema de avaliação, embora no final o documento afirme que com a melhoria da educação seja possível promover a equidade e a igualdade. Nesse contexto, é possível perceber que a gestão do PSB segregou ainda mais e acentuou a desigualdade, bem como a comparação nas escolas a partir da criação das escolas técnicas e de referência, diferenciando estas das escolas regulares, tanto na questão da clientela, da seleção dos professores e dos investimentos na infraestrutura, dentre outras coisas. Tal

modelo pode ser relacionado ao que Ball (2005) denomina *performatividade*, visto como um método que também pode gerar uma cultura da competição, comparação, controle, além de focar na produção e nos resultados.

Tal método está voltado a atender aos interesses do mercado, ou ao modelo gerencial, pois faz parte da sua característica o destaque pelo objetivo alcançado, a competitividade e o foco nos resultados. No Programa de Modernização se pode perceber essa dinâmica no cotidiano escolar. Ball (2005) aponta críticas a esse modelo já que se trata de uma cultura *performática* e essa cultura está voltada para o reconhecimento e a valorização dos sujeitos envolvidos, já que nesse processo sempre haverá a promoção de algo (que seria a escola) e de alguém (os professores e gestores) através da classificação e nomeação (escolas de referência, técnicas ou regulares), ou seja, da diferença entre elas. Faz parte também dessa cultura performática os incentivos, que na educação de Pernambuco se materializa através do Bônus de Desempenho que é visto como um incentivo ou uma motivação pelo “sucesso” do trabalho alcançado.

O discurso das metas também está presente no documento da Nota Técnica, onde se entende que o trabalho dos profissionais da educação é fundamental para o sucesso e o alcance das metas. Isso também é uma forma de fortalecer e reafirmar a responsabilidade do trabalho tanto dos professores quanto dos gestores e esses irão refletir positivamente ou não no sucesso e nos resultados alcançados. Esse sistema de responsabilização foi inserido na educação no âmbito federal a fim de elevar os índices de desempenho da Educação Básica, através das avaliações em larga escala (OLIVEIRA, 2011). Isso se deu no âmbito nacional, mas devido ao regime de colaboração tal medida se expandiu para os estados e municípios.

Embora Silva (2013) aponte os requisitos para a política de responsabilização educacional presente no período de Eduardo Campos, os documentos analisados não apresentam esse termo nessa “nova” política proposta. No entanto, como se percebe no discurso há a presença de uma gestão de metas e resultados, um sistema de avaliação, ou seja, o SAEPE, sistema de monitoramento e de indicadores de desempenho, e a política de incentivo/bonificação por desempenho.

Então o clima passado pelo documento seria de que os desafios e a superação dos mesmos seriam tanto de responsabilidade quanto de estímulo financeiro aos professores. Isso pode ser percebido no documento quando afirmam que “Assim, pode-se afirmar que as metas para cada escola constituem-se no esforço necessário para alcançar o IDEPE para cada disciplina em cada uma das séries avaliadas” (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

Também é possível tecer comentários a respeito da ênfase à valorização que são dadas às disciplinas que serão avaliadas pelo SAEPE. Tal fragmento remete a uma avaliação e a cobrança apenas sobre as disciplinas de Português e Matemática, o que gera uma desvalorização tanto das outras áreas do conhecimento quanto aos profissionais. Isso poderá ser percebido no momento das análises das falas dos professores e dos gestores, onde alguns se sentem excluídos por não participarem do processo de avaliação e lançam a proposta de também fazer parte do sistema de avaliação de Pernambuco como forma de dar um retorno às escolas sobre o desempenho dos alunos. Essa escolha pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como principal componente curricular nos sistemas de avaliações, é influência dos modelos nacionais e internacionais, já que, como afirmam Bonamino e Sousa (2012), isso ocorre devido a uma visão mais universalista, equiparado na ideia de estabelecer uma escala mundial, além de que a partir dessas duas áreas de conhecimentos possam ser comparados, já que essas avaliações buscam mensurar os estudantes a partir dos “mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso” (p. 375).

Os modelos das políticas de avaliação internacional e nacional não se limitam aos indicadores, mas à avaliação de desempenho dos estudantes, que no caso de Pernambuco é o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), o qual segue as diretrizes do Saeb, embora cada um tenha sua peculiaridade, já que o primeiro ocorre anualmente, enquanto o segundo a cada dois anos.

O SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – passa a ser anual. As avaliações serão realizadas no final de cada ano letivo, em todas as escolas estaduais, na 4ª série, 8ª série e 3º ano do Ensino Médio, utilizando a mesma escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (PERNAMBUCO, 2008a, p. 10).

Sabe-se que há semelhanças nos indicadores da educação e uma “troca” entre as políticas, mas que essas são modificadas de acordo com os objetivos e a realidade de cada localidade. Não há como discernir os limites entre o local e o global, onde termina um e inicia o outro. O que pode se afirmar é que eles estão relativamente unidos, pois como afirma Santos (2002) tanto o local está no global quanto vice-versa.

As mudanças ocorridas na educação se dão pela globalização e também pelos interesses transnacionais e locais. Com isso não há um elemento exato para se explicar as decisões para a formulação e a implementação de políticas, programas e projetos. Isso pode ser percebido nas semelhanças e algumas diferenças perceptíveis entre os indicadores de desempenho, que até

pelo discurso de fontes oficiais eles buscam se complementar, um sendo o parâmetro para o outro com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Ainda sobre os fragmentos acima citados, é possível fazer uma relação com a intertextualidade manifesta nos discursos, categoria defendida por Fairclough (2001), onde o texto é composto por outros textos, nesse caso, está inserido o discurso da importância dos indicadores de desempenho para a educação. Pode-se notar as questões relacionadas à hegemonia e à ideologia presentes na formulação e implementação da política, demonstrando que ela não surge do nada, mas através de outros acordos ou modelos predominantes.

Tanto no discurso do ex-secretário de educação quanto no Programa estão presentes dados e ações específicos da área educacional, além de estabelecer uma comparação e também uma relação com o índice nacional, o IDEB, e esse segue como parâmetro do PISA. Então, há um jogo de complementação entre as políticas de avaliação educacional que partem de macro, ou seja, de questões internacionais, e influenciam o micro, o local.

Isso vem fortalecer quando Dale (2004) e Afonso (2003) tratam sobre as agendas globais e a cultura da avaliação que perpassa por todo o globo idealizado pelas organizações internacionais como, por exemplo, a OCDE relacionado ao PISA, onde tal modelo leva a uma padronização de avaliação que converge e se complementa, tendo os padrões internacionais como um norte/guia. Esse movimento, também chamado de empréstimos de políticas, pode ser articulado com os processos de globalização, pois é possível perceber que ela ultrapassa barreiras (SANTOS, 2001, 2002; BALL, 2001). Isso pode ser percebido a seguir nas palavras do ex-secretário de educação, Danilo Cabral

O resultado do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -, em todo país prova dessa necessidade e o Governo de Pernambuco, que obteve o **pior** IDEB no ensino fundamental de 5º a 8º série (2,4), está pautado pelo compromisso de modificar esses indicadores (**grifo nosso**) (PERNAMBUCO, 2008a, p. 5).

A fala acima vem reafirmar a menção ao índice nacional como parâmetro e motivação para a “nova” política implementada em Pernambuco. Diante disso surge a necessidade de, a partir da média insatisfatória no IDEB, melhorar os resultados e, em tese, a qualidade da educação. O termo destacado remete ao descaso e à falta de investimento na/para educação no estado nas gestões anteriores, como estava presente na fala de Eduardo Campos, nas citações anteriores. Diante disso, outras palavras poderiam ser utilizadas para informar que o estado não obteve resultados positivos.

Já no documento do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação é possível perceber as convergências, os empréstimos e os complementos entre as políticas quando aponta o resultado do IDEB como balizador e motivador para a “mudança” no cenário da educação. Há nesse contexto outras questões que não se limitam ao local, mas a outras instituições mais abrangentes da educação, como o caso do Ministério da Educação (MEC), bem como do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que influenciam na prática discursiva, ou seja, na produção, no consumo e na distribuição de discursos, perpetuando, assim uma hegemonia que está sujeita a ser modificada ou transformada de acordo com a história ou o contexto (FAIRCLOUGH, 2001).

O resultado do desempenho das escolas estaduais de Pernambuco no (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2005 demonstra a baixa qualidade do ensino no Estado, sobretudo, na modalidade de 5º a 8º série, que apontou a pior média do país (2,4) (PERNAMBUCO, 2008a, p. 8).

Essa proposta pode ser percebida, também, na Nota Técnica: Avaliação das Escolas Estaduais e no Bônus de Desempenho Educacional, quando mencionam a respeito dos outros indicadores enquanto referência para o IDEPE.

O cálculo do IDEPE acompanha os procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo objetivo é o de que, em 2022, bicentenário da nossa independência, a qualidade da educação do Brasil seja comparável à dos países desenvolvidos hoje (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

E também, no mesmo documento, detalhes dos elementos que compõem o IDEPE, nesse caso o SAEPE, onde as provas abordam assuntos relacionados à Língua Portuguesa e à Matemática, além do fluxo escolar, apontam estar em comum acordo com o modelo do SAEB.

Neste sentido, para compor o IDEPE serão utilizados dois seguintes componentes:

- a) média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados no SAEPE. O SAEPE possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB.
- b) taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono. Mas como afinal é calculado o IDEPE? Simples: O IDEPE não é nada mais, nada menos do que

a multiplicação da nota média do SAEPE na escola pelas taxas médias de aprovação no ciclo avaliado (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

Nos trechos acima fica claro que o propósito do IDEPE é atender a uma avaliação mais ampla que faz parte da avaliação nacional no Brasil. Diante disso, só vem a confirmar a ideia de complementação e os indicadores sendo utilizados como balizadores para novas políticas, ou até mesmo como modelos a serem seguidos, tendo em vista uma visão das repercussões dos resultados não apenas no local, mas no nacional e este no internacional.

Nesse sentido se pode perceber a legitimação da inserção dos testes padronizados na educação, testes esses que fazem parte do modelo de Estado Avaliador. Nesse modelo estatal há a padronização do currículo e o controle e monitoramento do desempenho dos estudantes, que direta ou indiretamente, caminham para uma comparação entre os resultados e a competição entre os sujeitos envolvidos (AFONSO, 1999, 2009).

Adentrando nesse perfil de avaliação a partir de testes padronizados como um instrumento que compõe os indicadores de desempenho, analisando a partir da perspectiva de Guimarães e Januzzi (2004), é possível afirmar que o modelo adotado pelo governo do estado se caracteriza como indicador sintético, pois não aprofunda e leva em consideração alguns elementos, que no caso de Pernambuco são os testes do SAEPE e os dados do fluxo escolar. Diante disso, há a necessidade de complementar os dados, seja com outro tipo de indicador, que leve em consideração questões que influenciam diretamente o resultado do IDEPE, ou se pensar em outros instrumentos que possibilitem o aprofundamento e outros olhares acerca da educação para assim tentar buscar a qualidade.

Faz-se necessário mencionar que SAEPE também tomou como modelo o SAEB, tanto nas áreas de conhecimento quanto nos últimos anos e etapas dos Anos Finais e Iniciais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, além de fazer parte do indicador de Pernambuco, os dados do Censo Escolar, nesse caso, as taxas do fluxo escolar.

Ele leva em conta tanto os resultados da avaliação do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, como também a média de aprovação dos alunos (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

Nas palavras de Ferreira e Tenório (2010), os indicadores de desempenho têm o papel de nortear outras políticas, bem como atuam como um instrumento de estratégias ou monitoramento para a gestão a partir dos resultados divulgados servindo como parâmetro para

a qualidade da educação. Tais autores ainda salientam que esses indicadores estão de acordo com o modelo de Estado, seguindo as ideologias do governo que está no poder com a finalidade de atender às prioridades ou às necessidades.

No entanto, existe uma consolidação do local que não abre mão das suas particularidades e adequa os instrumentos de avaliação de acordo com as suas necessidades.

O papel do Estado Regulador também pode ser encontrado no discurso do Programa, através do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), onde são registradas diariamente pelos professores as aulas, as informações sobre os Conselhos, Grêmio Estudantil, até informações sobre os Indicadores de Desempenho da Educação que abarcam o IDEPE, o SAEPE e a Política de Responsabilização Educacional (PERNAMBUCO, 2008a). Nessa perspectiva, o sistema é criado, pois se acredita que o empenho de todos que compõem a escola, sejam eles trabalhadores internos ou pais de alunos, contribuem diretamente para a melhoria da qualidade da educação. Em consequência disso, todos são responsáveis pelos resultados da educação.

Como o Estado Avaliador faz parte da Regulação do sistema, esse pode ser composto por vários instrumentos de avaliação ou monitoramento que têm como objetivo manter a ordem, equiparar ou controlar o sistema educação (AFONSO, 1999; OLIVEIRA, 2009). Desse modo, faz-se um acompanhamento mais “detalhado”, embora na fala dos professores será percebido que não ocorre dessa maneira. O que será visto é que esses resultados repercutirão no trabalho docente, incitando a competição entre as escolas e os professores ou, na falta de clareza e do conhecimento do Sistema, no aumento do trabalho burocrático, haja vista que muitos professores relataram que registravam as suas atividades no sistema e na caderneta. Assim, para uma visão mais introdutória do SIEPE é possível saber, através do PMGP/ME, que

O Sistema permite: o registro, **a consolidação, a medição** e a análise de informações referentes à frequência dos alunos e dos professores; as aulas previstas e as efetivamente ministradas; o desenvolvimento do currículo; a causa das faltas e das ausências; e a idade e a série em que os alunos estão matriculados (PERNAMBUCO, 2008a, p. 10).

É possível realizar uma análise textual a partir desse fragmento a partir das palavras destacadas. Primeiramente a visão de que esse tipo de sistema será ou estará correspondendo aos objetivos de forma segura e que garanta alcançar as finalidades, por isso o mesmo está consolidado, ou seja, um discurso certificando o cumprimento das propostas do Programa. Por outro lado, percebe-se a regulação presente, onde o sistema busca o controle e o acompanhamento dos professores e alunos nas escolas, o que leva ao termo “medição” a uma perspectiva quantitativa, o que pode levar a crer que o qualitativo não terá tanta visibilidade, já

que a preocupação está voltada para a atribuição de notas (VIANNA, 2005), o que leva a entender que o conhecimento é mensurável. Além disso, percebe-se no texto que há tentativa de um monitoramento da escola como um todo, o que remete a um Estado Regulador, a fim de manter a ordem, que se utiliza da avaliação.

Ainda sobre a proposta do Governo do Estado sobre o PMGP/ME, o fragmento a seguir vem complementar e explicitar a importância deste “novo” projeto com o foco nos resultados para a educação de Pernambuco. Para isso busca uma relação mais próxima com as escolas, o que leva à interpretação de uma colaboração, bem como responsabilização com/entre todos aqueles que participam da escola, seja direta ou indiretamente, ou seja, desde a gestão aos pais dos alunos, estes passando a atuar como sujeitos fundamentais para a melhoria da escola, principalmente nos resultados.

O governo de Pernambuco sabe que para alcançar os resultados propostos é preciso que haja uma maior aproximação entre as escolas e a secretaria de Educação. Por isso, está garantindo que será uma **via de mão-dupla**, com o Estado fornecendo as condições necessárias para as unidades de ensino atingir seus objetivos e essas, por sua vez, se empenhando e unindo esforços para cumprirem o papel de ensinar e garantir a aprendizagem dos estudantes (PERNAMBUCO, 2008a, p. 11).

A “**via de mão-dupla**”, como metáfora, soa como um caminho de idas e vindas em relação ao contato entre os órgãos governamentais e os responsáveis que compõem a escola. Desse modo, o Estado dispõe dos investimentos necessários e a escola, com isso, deveria cumprir o seu papel e objetivo, que, no perfil desse programa, seria alcançar os objetivos e mostrar os resultados.

O que seria, nas palavras de Afonso (2009) e Oliveira (2009), uma prestação de contas, sendo esses um *feedback*, assumindo o papel e a característica do Estado Avaliador, que não deixa de ser, também, regulador. No entanto, é preciso salientar a responsabilização existente, já que há, nas entrelinhas, uma “culpabilização” no que se refere ao sucesso ou ao fracasso do desempenho educacional. Assim, o Governo do Estado oferece o que for necessário, havendo já uma mudança de discurso, pois na fala do secretário seriam as condições mínimas, e os professores, gestores, pais e estudantes seriam os responsáveis em alcançar os resultados.

Nesse sentido, mais especificamente, os gestores e os adjuntos precisam assinar um Termo de Compromisso, no qual assumem responsabilidade em colocar em prática ações que visem elevar a média do IDEPE, levando em consideração a participação, já que no documento, o PMGP/ME preza por uma gestão democrática. Assim, a partir da assinatura deste Termo fica,

pelo menos em tese, a garantia do cumprimento das metas diferenciadas e estabelecidas para cada escola.

No intuito de garantir a participação e comprometimento das escolas com o programa, a equipe gestora das unidades escolares – diretor e diretor adjunto – assinou um Termo de Compromisso com a Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, no qual foram estabelecidas as metas de desempenho institucional a serem alcançadas em 2008. O IDEPE é o grande norteador desse compromisso (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

Então, nesse trecho deve ser registrada mais uma vez a presença da responsabilização no discurso dos documentos, visando alcançar as metas das escolas. Também é possível destacar a importância do indicador de Pernambuco como peça chave para guiar as ações, as metas e as médias estipuladas para cada escola. Diante disso, os indicadores, compostos por instrumentos de avaliação (testes padronizados), podem assumir diversos papéis, o que diferencia entre eles são os seus objetivos, o modelo e a ideologia do Estado que vai influenciar no seu objetivo e sua finalidade, já que faz parte deles elementos presentes no contexto social, econômico, político dentre outros (GUIMARÃES; JANUZZI, 2004; MINAYO, 2009).

Por isso, a sua construção é considerada complexa já que leva em consideração certos elementos que são fundamentais para o entendimento do indicador, tendo um foco/norte, que busca alcançar em consonância com as políticas globais e locais. Partindo disso ele não pode ser visto como um instrumento de avaliação isolado, mas a necessidade de ser complementado para que assim possa ampliar as informações obtidas, não ficando apenas em questões quantitativas, mas qualitativas.

Para o documento, a melhoria das escolas poderá ser percebida através dos resultados obtidos no SAEPE que consequentemente repercutirá no fluxo escolar, bem como do IDEPE.

Melhores resultados nos testes do SAEPE significam maior IDEPE. Da mesma forma, menos reprovações e menor taxas de alunos que abandonam os estudos ou repetem de ano resultam em maior IDEPE (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

Tal pensamento pode ser voltado apenas para atingir as médias e não necessariamente a educação, bem como a aprovação automática, haja vista que mais à frente, na fala dos professores, será possível perceber que professores ou gestores afirmam que algumas escolas fizeram da aprovação automática uma ação comum, já que o foco é conseguir o bônus. Por isso, como afirma Ball (2005), há uma mudança no trabalho, ou nesse caso em particular, mudança

na metodologia ou didática para atender às demandas da gestão, bem como está ligada à competição, que são duas características da performatividade que irão repercutir nos indicadores de desempenho.

Então, pode-se concluir que o IDEPE é um indicador de qualidade até certo ponto, já que o mesmo segue a lógica de que quanto maior a média, maior e melhor estará sendo a qualidade da educação na escola, embora seja preciso considerar que esses indicadores são sintéticos e não aprofundam sobre as reais condições nas escolas, o que limita a partir da leitura de números e dados quantitativos.

Ferreira e Tenório (2010) realizam considerações sobre a importância tanto dos indicadores quantitativos quanto qualitativos, onde os dados alcançados de ambos complementam as informações entre si que estejam presentes nas discussões das agendas, favorecendo uma convergência nas tomadas de decisões e ações visando à melhoria da qualidade da educação.

Outro ponto é que o “maior IDEPE” não está relacionado ao recebimento do bônus, pois como foi percebido, algumas escolas possuem médias relativamente altas em relação a outras e não receberam o bônus. Tal fato pode levar ao questionamento e até à desmotivação, bem como à comparação entre as escolas e os índices alcançados. Isso será melhor e mais abordado na próxima seção.

No ano em que as escolas atingem as metas são premiadas com o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), também conhecido como um incentivo, uma motivação, uma premiação ou uma bonificação, ou até chamado por algum tempo de décimo quarto salário. No entanto houve modificações já que o salário deveria ser pago a todos os professores, mas no caso do BDE apenas uma parte das escolas recebe o pagamento.

O BDE é uma premiação por resultados que beneficia os servidores lotados e em exercício nas unidades da rede pública estadual de ensino, baseado em metas objetivas a serem alcançadas pela escola (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

Tal pagamento pode ser visto como um reconhecimento ou uma resposta do trabalho de um ano realizado na escola, sendo desse modo um *plus* para os funcionários que conseguiram alcançar as metas. Apesar da tentativa estar ligada à motivação dos profissionais da educação, remete a uma lógica empresarial, onde o trabalho e o real papel da educação possam estar deixando de ser o centro e o foco esteja em alcançar e atingir metas e assim conseguir o bônus. Então o trabalho seria para conseguir o dinheiro e atingir metas, e a educação de fato estaria em

segundo plano. No texto acima se pode analisar também o sentido da bonificação como um benefício adquirido ao atingir os objetivos, este visto como algo positivo e o qual os profissionais da educação irão concordar de acordo com a política implementada.

Menezes (2010) afirma que os professores se submetem a essa situação, situação esta em que o Estado oprime os profissionais, numa perspectiva neoliberal. De acordo com o mesmo autor, a política de bônus serve como um “cala a boca” aos profissionais da educação como uma alusão à melhoria de salário. Nesse sentido do bônus como uma premiação é possível entender que “a meritocracia separa de forma bem simplificada o “joio” do “trigo”, logo os “bons” seriam premiados e as “maças podres” seriam punidas” (MENEZES, 2010, p. 5).

Toda essa primeira discussão irá influenciar tanto na concepção da avaliação, quanto na concepção sobre qualidade da educação. A partir do que foi apontado até o momento é possível perceber o que o Governo do Estado, bem como a Secretaria de Educação, entende das diretrizes, embora não explicita os detalhes, para a mudança, considerada como a modernização da educação.

Ao longo dessa pesquisa, especificamente a discussão teórico-metodológica, foram abordadas e discutidas a importância e a relevância da avaliação da educação, bem como procurou deixar claro que a avaliação desempenhará o seu papel de acordo com o projeto de sociedade vigente e com os interesses subjacentes a determinada política.

No entanto, nem o governador ou o secretário em seu discurso de apresentação do Programa de Modernização fazem referência à avaliação, o seu papel e a sua finalidade nesse novo cenário. Mas a concepção sobre avaliação pode ser compreendida, direta e indiretamente, ao longo do documento do PMGP, bem como no documento da Nota Técnica. Ao longo do texto percebe-se que a avaliação não busca apenas verificar o desempenho dos estudantes, mas atrelada às ações do Governo e da Secretaria de Educação, pois tem o papel da regulação, de dar um *feedback*, de atuar como instrumento de gestão, bem como para repensar as políticas educacionais. Diante disso, há a complexidade e as múltiplas finalidades da avaliação, do monitoramento e dos indicadores de desempenho.

Como foi mencionado, a avaliação passou e traçou vários caminhos, desse modo entende-se que para definir avaliação não existe um conceito fixo, mas vários, pois ela detém vários objetivos e finalidades que diferenciam de acordo com a intenção e o que se pretende alcançar com ela, já que a mesma está presente desde a antiguidade e ela se faz presente para o monitoramento, para a classificação, mensuração, comparação, julgamento de valor, dentre outras características (DIAS SOBRINHO, 2003), além de ter instrumentos formalizados e estar institucionalizada no cotidiano (VIANNA, 2005). Vale salientar, também, que na educação a

avaliação não está voltada apenas para a aprendizagem do estudante, mas há o envolvimento com o currículo, a formação, a gestão, a política e os programas, sendo que para cada esfera será dado um enfoque de acordo com as particularidades.

Assim,

O programa está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, sobretudo, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE, onde o Governo definiu metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores das unidades de ensino e das Gerências Regionais de Educação (GRES) (PERNAMBUCO, 2008a, p. 8).

Então, no documento fica explícito o objetivo do IDEPE como indicador que visa à melhoria da qualidade da educação, bem como os resultados do indicador nacional. Partindo desse discurso, o indicador busca manter um trabalho integrado e que converse com outros indicadores. Como foi dito anteriormente, há a preocupação de sempre mostrar o motivo da criação do indicador de Pernambuco e também a sua relação com a política educacional nacional, havendo desse modo um compartilhamento tanto de discurso quanto de política para que tal seja legitimado e fortalecido.

Como pode ser percebido também no texto da Nota Técnica, “Na Educação, o objetivo é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE)” (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

No discurso dos documentos oficiais o objetivo é melhorar o índice do desempenho o que nesse sentido está diretamente ligado à qualidade da educação. Desse modo, conseguir resultados satisfatórios (satisfatórios quer dizer: atingir as metas!) significa que a qualidade da educação está melhorando. Ou seja, há um discurso que articula diretamente avaliação com qualidade da educação.

Além de uma concepção restrita de avaliação, há também uma concepção restrita de indicadores, haja vista que os indicadores de desempenho não dão conta de analisar todos os aspectos, pois o nome já diz: são indicadores “sintéticos” (GUIMARÃES; JANUZZI, 2004). Assim, existem outras questões que não são levadas em consideração para a melhoria ou a garantia da qualidade da educação, já que há uma limitação por trabalhar apenas com dados quantitativos; o chão da escola, as ações e o cotidiano não estão em primeiro plano.

No trecho abaixo se encontra, mais uma vez, uma vinculação direta entre a elevação de índices e a melhoria da qualidade educacional:

Para elevar o IDEPE, a escola deverá, necessariamente, apresentar melhorias na média da proficiência dos estudantes no SAEPE e na média da taxa de aprovação dos estudantes. Por isso, foi pactuado com a escola, através da assinatura do Termo de Compromisso, as metas a serem alcançadas pelos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escola que alcançar a partir de 50% da meta estabelecida a escola será contemplada com o Bônus de Desempenho Educacional (PERNAMBUCO, 2008b, s/n).

Há nesse trecho a presença do estudante como sujeito passivo do processo, a atuação para elevação do índice é de responsabilidade da escola, do professor e do gestor escolar. Tal fragmento pode representar um resumo da proposta do indicador, além de compreender o que entende e o papel da avaliação em larga escala, a qual é aquela que avalia o desempenho dos estudantes e a partir dos resultados alcançados será analisado se a gestão e os professores cumpriram com o que está no Termo de Compromisso. Esse é um modelo clássico de responsabilização profissional, que implica na desresponsabilização do governo com os rumos da educação pública.

Outro ponto que precisa ser levando em consideração é o papel do Bônus de Desempenho nesse processo, ou seja, como se encontra na Nota Técnica o esforço realizado durante um ano poderá ser recompensado com o recebimento do Bônus ou não, o que irá depender do percentual de meta alcançado. O processo para o recebimento é tão complexo e burocrático que poderá ser visto nas próximas seções, onde os professores irão questionar o esforço para alcançar um resultado que talvez não seja reconhecido à vista e divulgado pelos órgãos públicos.

No fragmento é possível perceber, indiretamente, a segregação, bem como o *rankiamento* e a competição a partir da divulgação dos dados (BALL, 2001; MENEZES, 2010), afinal existe uma tabela onde são divulgadas de forma decrescente as escolas que foram cem por cento até as zero por cento. Diante disso, se pode gerar o discurso de que a escola que não atingiu as metas, não conseguiu o bônus, ela não seja uma escola de qualidade, mas que no dia a dia ela possa ter trabalhado igual ou mais do que uma escola que alcançou a porcentagem máxima. Então, a partir desses dados divulgados, reforça-se o discurso da responsabilização e do descaso das escolas e dos professores com as aprendizagens dos alunos. Afinal, está nas entrelinhas do discurso: nem para ganhar bônus os professores e gestores querem trabalhar!! Ou seja, a política opera com o discurso de que para garantir a qualidade da educação basta avaliar e regular o trabalho da escola e do professor.

Do ponto de vista da valorização do magistério, tal medida pode ser vista como um paliativo, já que o Bônus é um adicional anual, caso a escola consiga alcançar a meta e cumprir

com o acordo no Termo de Compromisso. Desse modo, nem todos os profissionais da educação teriam acesso a essa remuneração, bem como os profissionais que receberam alguma vez a bonificação tal valor não fará parte da sua aposentadoria.

Ainda sobre a concepção de avaliação o documento da Nota Técnica traz os objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), onde se pode entender como a avaliação é vista nesse sistema que faz parte, também, do Programa de Modernização.

Os principais objetivos do SAEPE são

- Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade;
- Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas quando necessário.
- Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação.
- Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

No primeiro item há uma contradição com o documento do Programa de Modernização, pois o mesmo informava que o papel da avaliação seria medir e não produzir informações sobre o que os estudantes sabiam ou não. De acordo com o dicionário, a palavra *dominar* pode ter vários sentidos, podendo ter o sentido de comando ou deter algo. Nesse contexto, o objetivo é que os estudantes detenham todo o conhecimento que estará presente nos testes.

O primeiro tópico ainda vai mais além, pois o que dá a entender é que o SAEPE não abarca apenas conhecimentos de Português e Matemática, como áreas fundamentais para a continuidade na educação. No entanto, há, como fora mencionado, o ocultamento das outras disciplinas nesse percurso que são tão importantes quanto essas duas que estão em evidências e podem contribuir também para a permanência do estudante na escola.

Sobre o segundo tópico, o monitoramento está presente como uma avaliação reguladora, já que é de característica desse tipo de política o controle, o acompanhamento visando à equiparação na tentativa de minimizar as desigualdades (AZEVEDO; GOMES, 2009) e a prestação de contas (OLIVEIRA, 2009).

No segundo item, o texto não deixa claro o que seriam essas medidas, nem como elas poderiam agir. Além disso, não há indicação de como o governo poderá contribuir com essas medidas (aspecto financeiro, estrutural etc.). Confrontando com as falas dos professores, não

há a presença dessas medidas, já que os resultados chegam e as escolas vão até a secretaria para saber onde falharam para tentar mudar. Diante disso, a proposta do documento é que deveria existir um *feedback* para com as escolas para que assim as mesmas pudessem fazer uma autoavaliação, o que na realidade não ocorre.

Percebe-se que a avaliação servirá como instrumento para acompanhamento, conhecer e dar um retorno, a partir dos investimentos e com esses resultados apontar o que pode ser melhorado ou transformado tanto nas escolas quanto nas políticas. Por isso que Sampaio (2011) e Castro (1989) chamam a atenção para uma avaliação que esteja além da mensuração, mas que os resultados alcançados e divulgados sirvam como dados para o acompanhamento e o monitoramento das políticas e outras ações com o objetivo de fazer um levantamento do desempenho a fim de investigar se a mesma está dando conta do que foi proposto, podendo ela ser modificada ou transformada. Nessa perspectiva, Belloni et al. (2011) enxergam a avaliação como um instrumento de gestão, que segundo Luck (2012) é utilizada para a melhoria da educação.

Ainda falando sobre a avaliação, a mesma pode ser utilizada como um instrumento de regulação do Estado, e a partir da leitura dos documentos foi possível perceber a presença de um Governo que busca o acompanhamento e estar ciente, bem como ter o controle e manter o equilíbrio na área da educação. Em análise, a regulação apareceu no Programa de Modernização através do monitoramento, pois pode ser encontrada tal palavra e menção a ela durante todo o texto da Nota Técnica e do PMGP.

O papel da secretaria de educação (SE) é o de formular e coordenar a implementação das políticas públicas educacionais, apoiando as escolas no desenvolvimento de seu projeto pedagógico e avaliando os resultados obtidos, para verificar se os direitos dos estudantes por uma educação de qualidade estão sendo respeitados (PERNAMBUCO, 2008a, p. 8).

A partir dessas ações propostas, a Secretaria se utiliza dos resultados das avaliações para a criação de outras políticas e servir como apoio às escolas, bem como garantir a educação. Tal medida veio para um acompanhamento mais direto e constante, servindo como uma prestação de contas dos investimentos realizados e a partir desses pensar em reformulações ou implementações das políticas.

Mesmo que no trecho anterior não esteja explícito, o papel da Secretaria é contribuir para o monitoramento das escolas, como pode ser percebido no seguinte fragmento “Para assegurar o cumprimento do termo e desenvolver ações de intervenção para subsidiar as escolas,

está sendo implantado o sistema de monitoramento nas escolas” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 8).

A Secretaria, nesse caso, seria um órgão de fiscalização das ações da escola, a fim de saber se a mesma está cumprindo o que foi proposto garantindo os direitos dos estudantes em nome da qualidade da educação. Isso acontece levando em consideração o Termo de Compromisso assinado pelo gestor, o qual se comprometeu em alcançar as metas. Como está proposto no documento do Programa de Modernização, “O monitoramento ocorre periodicamente e em o propósito de assegurar o cumprimento dos objetivos da política educacional e alcançar as metas estabelecidas do Termo de Compromisso de cada unidade escolar” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 8).

Tal discurso é fortalecido no decorrer do texto, como pode ser percebido abaixo:

O SAEPE fornece informações anuais sobre o desempenho das escolas. Dados que subsidiam a tomada de decisões, com o objetivo de solucionar os problemas detectados além de permitir a realização de intervenções para melhorar os resultados e verificar se as metas estabelecidas foram atingidas (PERNAMBUCO, 2008a, p. 11).

Assim não basta os responsáveis pela escola colocarem em prática e ainda submeterem os seus estudantes a uma avaliação anual, pois terá que passar pelo monitoramento periódico realizado pela Secretaria de Educação. Essa ação é de característica regulatória, realizada em nome da qualidade, onde se passa o discurso de que é necessário tomar essas medidas tendo sempre no discurso a busca pela qualidade da educação. No entanto, foi percebido que qualidade, nessa política, está associada à quantidade: quantidade de escolas que conseguiram alcançar metas (numéricas!).

Apesar desse monitoramento das escolas a avaliação na perspectiva do Governo do Estado deve atender aos interesses a que a gestão se propôs. Diante disso, a partir das leituras realizadas e dos dados analisados chegou-se à conclusão de que o Governo de Eduardo Campos teve como marco e característica o gerencialismo, inclusive na educação, já que a mesma está sendo vista e tratada como empresa com o objetivo de alcançar metas, ter destaques, recompensas pelos resultados alcançados e o *rankiamento*, bem como a competição velada entre as escolas. Afinal,

O Sistema de monitoramento das escolas estaduais prevê um conjunto de atividades gerenciais focadas no desenvolvimento dos processos-meios, que interferem na melhoria da aprendizagem dos estudantes (PERNAMBUCO, 2008a, p. 9).

Tal medida pode se encaixar também nas características do Estado Neoliberal, onde busca se atender às demandas do globo visando sempre o desenvolvimento do capitalismo. E no Programa de Modernização é possível perceber a presença do neoliberalismo a partir das parcerias entre o setor público e privado (MORAES, 2004). Assim, nessa cultura global, a empresa/mercado e sua ideologia que imperam passam a fazer parte do cotidiano das escolas, do trabalho dos professores e gestores, bem como no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Como aponta o fragmento retirado do PMGP/ME, a ideia passada pelo documento é que a lógica do mercado e empresarial no setor educacional será fundamental para a garantia da qualidade e assim melhorar o ensino. Nessa perspectiva há de se considerar que a educação não seria mais vista como uma prática social, mas um produto para atender às demandas do mercado, por isso a inserção do acordo entre empresas privadas e o setor público (BALL, 2013), e as comparações, classificação, competições, a cultura do *ranking* (LINGARD, 2004). Tal modelo também está atrelado à ideia de Estado mínimo, ou seja, mais mercado e menos Estado o qual se espera dele um resultado no futuro, tendo vista o desenvolvimento econômico dos estudantes da rede estadual de Pernambuco.

Outro ponto que pode ser visto como a regulação do Estado é a tentativa de ampliação das matrículas na rede estadual como critério para a escola receber o Bônus de Desempenho. Assim, só receberão o incentivo aquelas que obtiveram matrícula nos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Portanto, as escolas que não apresentaram matrículas, em 2008, na 4ª e/ou 8ª séries do ensino fundamental e/ou 3º ano do ensino médio, não participam do Bônus de Desempenho Educacional (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

Tal medida faz com que a escola venha assegurar a ampliação, a permanência e a aprovação dos alunos, sendo critério para o recebimento do bônus.

Como já foi mencionado, as ações do Governo e da Secretaria são voltadas para uma qualidade da educação, mas é preciso saber a concepção de qualidade de educação e o que está presente no discurso para entendê-la e como pretendem que aconteça na realidade do Estado. Ao longo da análise dos documentos percebe-se que a qualidade da educação é a peça central no discurso e que esse não é uma prioridade local, mas internacional. Já fora dito também que o projeto de qualidade é que os estudantes façam parte, futuramente, da mão de obra do Estado e que venham a contribuir para o crescimento da economia. Visando isso foram criadas as

escolas de referência e as técnicas a fim de oferecer uma educação profissional, levando em consideração as atividades econômicas de cada município.

Assim, analisando o discurso do ex-governador do estado, Eduardo Campos, é notória a relação entre a vinda das indústrias para Pernambuco e a qualidade da educação, essas duas que serão essenciais para promover uma qualidade de vida. Então, é possível afirmar que elas serão o carro forte para a mudança de vida e todos os aspectos na vida dos pernambucanos.

É fundamental que o Estado esteja preparado para receber estas conquistas, potencializando as oportunidades que vão elevar a qualidade de vida dos pernambucanos com mais empregos e geração de renda. E, é consenso entre todas as esferas de Governo que não há desenvolvimento econômico sem que seja priorizada fortemente a educação (PERNAMBUCO, 2008a, p. 3).

Tal fragmento vem intensificar o que foi mencionado anteriormente sobre o crescimento econômico, com a vinda das fábricas visto como uma conquista, bem como reforçando a ideia do “marasmo”, presente no início dessa seção, e a ausência de investimento no estado. Desse modo, o crescimento e o investimento irão influenciar na qualidade de vida das pessoas, no entanto não define diretamente o que seria essa “qualidade”, mas pode entender que ela está relacionada às questões financeiras que passam a circular na mão daqueles que até então tinham uma renda mínima.

Outro ponto a ser analisado é com relação ao “fortemente” empregado na frase a qual intensifica a papel da educação a qual será fundamental e refletirá no desenvolvimento econômico. Diante disso, pode-se concluir e reafirmar que a educação e sua qualidade, almejada pelo governo, voltam-se para os princípios e as finalidades econômicos.

Essa relevância da educação para o crescimento econômico ainda é fortalecida no discurso no decorrer do documento do PMGP/ ME.

É com educação que conseguimos avançar nessas oportunidades. É com gente qualificada que conseguimos superar as taxas de desemprego e melhorar os indicadores sociais do nosso Estado e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos pernambucanos (PERNAMBUCO, 2008a, p. 3).

Tal trecho só reforça a ideia de que a educação do estado está voltada para a formação de mão de obra, assim é que as ETEs foram pensadas para fornecer cursos técnicos de acordo com município do estado. Por outro lado, vale salientar que os números das escolas técnicas estão aquém para atender a todos os alunos, sem contar que é realizado um processo seletivo para o ingresso dos estudantes. Assim, não é possível ver uma educação diferenciada como

propõe, já que grande parcela da matrícula está nas escolas regulares e nem todos têm acesso a essas escolas.

Já o secretário de educação, Danilo Cabral, para falar da qualidade da educação, recorre a uma contextualização histórica com a finalidade de dar ênfase à necessidade de colocar tal assunto em pauta salientando a sua ausência ao longo da história, além de afirmar, indiretamente, o compromisso com a qualidade.

Na história da educação do País é visível o avanço da democratização do acesso à educação garantido constitucionalmente. No entanto muito ainda se precisa avançar no que se refere à qualidade da educação pública em todos os níveis de ensino (PERNAMBUCO, 2008a, p. 5).

Assim, se fazem presentes os acontecimentos históricos, ou seja, o contexto histórico para ressaltar a importância do debate sobre a qualidade no Brasil. Na fala ainda há relevância do processo democrático como avanço para a educação, e reconhece que a educação ainda está aquém do ideal, além de apontar, indiretamente, o Programa como modelo para a garantia do direito à educação.

Não foi identificada a concepção de qualidade de educação no texto do PMGP/ME. No entanto, pode-se encontrar tal categoria no documento da Nota Técnica. Este último traz o discurso mais voltado para o sistema de avaliação e o indicador de desempenho, apontando como estes contribuirão para a melhoria da educação, bem como a qualidade da educação.

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco e as Metas para a Educação Básica constituem uma política pública cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade social da educação pública. Isto requer o comprometimento de todos: professores, gestores, alunos e suas famílias, unidos no esforço de cumprimento das metas estipuladas (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

A partir do texto acima se pode perceber que não é só a questão da educação, mas existe um plano maior que se preocupa com o social. Logo em seguida voltam a ser mencionadas a responsabilização e a colaboração, no que se refere ao “comprometimento”, no entanto não são mencionados os órgãos do Estado nessa relação. O que se percebe é que há uma preocupação com a participação nas ações da escola e todos que estão ligados diretamente às instituições, bem como fazem parte dela, mas não foram citadas a GRE e a secretaria, órgãos que também não poderiam fazer parte desse processo, processo esse que para se chegar à qualidade, tanto educacional quanto social, é preciso alcançar as metas estipuladas relacionadas ao IDEPE.

Assim, relacionando a qualidade da educação com o IDEPE se pode perceber que

Escolas que selecionam fortemente os melhores alunos, deixando de lado os que tropeçam no caminho, não possuirão um IDEPE extremamente alto. Se por um lado a escola poderá ter melhores notas no SAEPE, por outro ela perderá pontos devido à baixa taxa de aprovação. A ideia por trás da construção do IDEPE é que uma boa escola democrática deve prover uma educação de qualidade a todos os alunos (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

A ideia é de uma criação democrática, onde todos tenham acesso à educação e possam realizar as avaliações de desempenho, no entanto, o documento chama a atenção para as escolas que tentam burlar o sistema de avaliação, bem como os seus critérios. No entanto, foi possível perceber que essa ideia de promover a equidade na educação precisa ser repensada desde os modelos de escolas presentes em Pernambuco, pois antes mesmo da avaliação estadual, o próprio sistema já está contribuindo para a desigualdade e a não democratização da educação. O documento também leva em consideração questões adversas, quando menciona, metaforicamente, sobre os estudantes que “tropeçam no caminho”, ou seja, aqueles que não estão de acordo com o que o sistema busca avaliar.

Acredita-se que esse modelo implementado em 2008 cause impactos no trabalho dos professores e gestores das escolas estaduais. Diante disso, há partes no texto em que se apresenta ou busca-se apresentar como tal modelo, seja do Programa ou das questões relacionada a avaliação, irão influenciar no cotidiano escolar.

Na visão do secretário de educação, a “nova” proposta implementada

[...] incentiva os profissionais que vivem o dia-a-dia da escola (diretor, professores, coordenadores e funcionários) para trabalharem de forma agregadora e com mais entusiasmo, uma vez que uma política de incentivos também foi pensada para esses trabalhadores (PERNAMBUCO, 2008a, p. 5).

Nesse trecho da fala do secretário há a presença do entusiasmo, sensação essa que envolve os profissionais, bem como os seus sentimentos, que foi muito mencionado aos professores quando referido ao recebimento do bônus, já que o BDE é uma política de incentivo aos professores, gestores e demais funcionários da escola. Apesar de não informar como será esse trabalho o qual chama de “agregadora”, mas se entende que seja uma ação coletiva entre os professores que prezem pela interdisciplinaridade e os temas transversais e tal medida seja realizada tendo em vista os resultados na avaliação e, conseqüentemente, o recebimento do bônus. Como se pode perceber, a bonificação seria o motivo do bem-estar e da motivação no trabalho dos professores e gestores presente no discurso do secretário.

Já a Nota Técnica traz outros elementos, que se acredita influenciarão diretamente no cotidiano da escola.

De acordo com o Termo de Compromisso, a Secretaria de Educação deve apoiar a escola na elaboração e na implementação de sua Proposta Pedagógica, oferecendo a infra-estrutura necessária e desenvolvendo ações que garantam a presença de professores em todas as suas turmas e disciplinas [...] A Secretaria de Educação considera importante incentivar a permanência de professores numa mesma escola e entende que os profissionais que permanecem por mais tempo numa mesma escola devem ser reconhecidos (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

Assim, de acordo com o documento, aponta as necessidades e as condições de trabalho que influenciarão no trabalho docente, principalmente o fator da exclusividade dos professores presente apenas nas EREMs e nas ETEs, enquanto os professores das escolas regulares possuem outros vínculos e, às vezes, trabalham os três turnos. Sem contar, como consta, a questão da estrutura da escola que irá contribuir diretamente para a garantia da aprendizagem do estudante. Assim, como afirma Dourado (2007), discutir sobre qualidade é complexo e cheio de significados, pois sua concepção será formulada a partir de pontos singulares ou mais amplos, dependendo da ênfase dada pelos que fazem a educação. Da mesma forma que os indicadores de desempenho ganham notoriedade e relevância para a qualidade da educação, a infraestrutura e a condição de trabalho também influenciarão tanto quanto, bem como, essas duas poderão ser fatores essenciais ou determinantes que refletirão nos indicadores de desempenho.

Por fim, nessa seção pôde ser percebido e analisado o discurso dos documentos oficiais (Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação; Nota Técnica). Foi possível discutir nesse espaço a proposta de política educacional e sua qualidade, no início do governo de Eduardo Campos, bem como a implementação do indicador de desempenho do estado e o sistema de avaliação, seguidos de elementos (metas, termo de compromisso e BDE) que complementam e influenciam diretamente esse “novo” modelo de educação.

6 O IDEPE E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ESCOLAS DA GERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO DA METROPOLITANA SUL

Nessa seção será dada ênfase ao que Fairclough (2001) chama de prática social, ou seja, como o discurso proposto nos documentos do estado está presente no contexto de seis escolas que fazem parte da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul, a qual é composta pelos municípios de Camaragibe, Cabo de Santo Agostinho, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço.

Para isso, tem-se como norte o objetivo geral dessa dissertação que propôs analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco como componente da política de avaliação educacional de Pernambuco e suas influências nas escolas da rede estadual. Nesse tópico serão enfatizados os impactos das avaliações externas nas escolas da rede estadual, especificamente no que diz respeito ao SAEPE, bem como o discurso dos profissionais que atuam na escola acerca das implicações e das influências do IDEPE.

Parte-se da concepção que os discursos vão sendo distribuídos a partir de documentos e ações concretas do governo de Pernambuco, e vão interpelando os sujeitos que colocam a educação em ação nas escolas através de suas práticas cotidianas. Aqui será dada ênfase aos impactos que a política em análise vem impondo para os profissionais da escola (o foco se restringe a professores e gestores) já que se entende em Fairclough que o discurso é prática social. Assim, os discursos que são difundidos através dos textos e das leis (conforme foi apresentada na seção anterior) vão se transformando em prática e a educação vai sendo moldada por esse discurso.

Assim, essa seção está dividida em três partes: na primeira é feita a descrição do percurso para a coleta de dados, sendo registrados a quantidade de escolas e sujeitos e os espaços de entrevista, bem como as limitações; na segunda será dada ênfase ao SAEPE, bem como saber a partir do discurso dos entrevistados a influência do sistema de avaliação no cotidiano da escola (**escola como empresa, competição, medo, avaliação interna/externa responsabilização**); logo em seguida, na terceira parte, buscou-se apresentar nossa análise sobre os discursos a partir da influência do IDEPE e consequentemente da bonificação, ou seja, buscar saber os significados deles na visão dos gestores e professores e como eles se materializam na escola.

6.1 Os seis municípios: quem são os personagens? Na sala de aula, na sala dos professores ou na sala do gestor? – Espaços de entrevista

Optou-se por realizar entrevistas com os gestores e os professores de diversas áreas que atuam nas escolas a fim de perceber as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), não só nas ações e decisões diárias da gestão da escola, mas como esse indicador influencia na dinâmica e na metodologia dos professores.

Desse modo, o objetivo seria perceber como o discurso presente nos textos dos documentos oficiais, que se referem às metas, os resultados e à avaliação, se materializam nas escolas como prática social.

Antes de ir a campo, fez-se necessário comparecer à Secretaria de Educação do Estado, mais precisamente na Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais (GAMP), com o objetivo de coletar dados e documentos relacionados ao IDEPE, como por exemplo, portarias ou decretos sobre sua implementação. No entanto, em conversa, as responsáveis do setor informaram que todas as informações sobre o Índice estão disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado e não havia mais dados a acrescentar.

Informaram também que para entender como funciona o indicador de Pernambuco bastava procurar informações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois o IDEPE segue o modelo do indicador nacional, tanto nas avaliações quanto no cálculo das médias. Ficam claros as trocas e os empréstimos das políticas que seguem um modelo internacional ou nacional, como afirma Ball (2001), estando relacionado, também, à globalização, pois há uma cultura global dessas avaliações de desempenho, como afirmam Dale (2004), Afonso (2003) e Santos (2001, 2002). Tal declaração da funcionária também gera questionamentos e reflexões sobre a organização político-administrativa: somos um país federado, cujos entes possuem autonomia relativa. No momento em que estados e municípios adotam sistemas de avaliação independentes da União, não estariam se afastando cada vez mais de uma possibilidade de criação de um Sistema Nacional de Educação? Essa questão não é foco do estudo, por isso não aprofundaremos, mas não podemos deixar de fazer referência a esse fenômeno.

Por fim, a GAMP afirmou que as entrevistas poderiam ser iniciadas nas escolas escolhidas. Como foi mencionado, no início dessa pesquisa foram escolhidas 12 escolas estaduais pertencentes à Gerência Regional Metropolitana Sul, a qual é composta pelos municípios de Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço, onde seriam entrevistados um gestor e dois professores em cada

instituição. No entanto, participaram 11 escolas, pois apenas uma escola no município de Ipojuca participou dessa pesquisa, já que muitas escolas deixaram de pertencer à rede estadual de ensino, por conta do processo de municipalização dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Diante disso, o quantitativo de escolas ficou reduzido e não se teve acesso às outras escolas em tempo hábil.

Assim, as escolas foram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1 - Distribuição das escolas

Município	Quantidade de escolas	Tipo de escolas			Quantidade de entrevistados	
		Regular	Semi-Integral	Técnica	Professores	Gestores
Cabo de Santo Agostinho	2	1	1	-	3	2
Camaragibe	2	2			4	2
Ipojuca	1	1			1	1
Jaboatão	2		1	1	7	1
Moreno	2		1	1	4	2
São Lourenço	2	1	1		3	-
Total	11	5	4	2	22	8

Estava previsto, inicialmente, entrevistar doze gestores e vinte e quatro professores, no entanto por questões de agenda e também de resistência⁷, foram entrevistados oito gestores e vinte e dois professores, totalizando trinta entrevistas. É necessário registrar que embora algumas escolas se mostrem abertas a conversar e contribuir com a pesquisa, sendo esta um canal não só de divulgação do que se passa nas escolas estaduais, outras se fecham com receio

⁷ Alguns professores se mostravam resistentes, pois achavam que a pesquisadora era trabalhadora da Secretaria de Educação, outros diziam que não tinham tempo para a entrevista e outros diziam apenas que não queriam participar.

de que esse processo de coleta de dados esteja ligado a um controle interno da Secretaria e que poderia, de alguma forma, levar prejuízos para a escola.

A partir desse fato, fica claro que ainda há uma distância significativa entre o chão da escola e a universidade, pois se existisse uma relação mais próxima tanto a escola quanto a pesquisa enriqueceriam com o que foi desenvolvido e o que poderia ser, já que a pesquisa é uma forma de dar vez e voz a quem está diariamente em contato com as políticas de avaliação de educação do Estado e assim poderiam registrar a opinião, seja ela positiva ou negativa.

Duas escolas participaram dessa pesquisa no **Cabo de Santo Agostinho**, sendo um gestor e dois professores entrevistados na primeira escola e um gestor e um professor, na segunda. A primeira se trata de uma escola regular, ou seja, não adota o regime semi ou integral. O gestor foi entrevistado em sua sala, o mesmo estava afastado, mas compareceu à escola devido à ausência da gestora e para contribuir com a pesquisa. Ele não informou a sua área de formação. Ainda nessa escola foram entrevistados dois professores na sala dos professores, já que os mesmos estavam em horário de almoço. Importante destacar que, mesmo estando em horário de almoço, enquanto eram entrevistados eles preparavam aulas e provas. Os sujeitos eram formados em história e matemática. A forma como ocorreu a entrevista contribuiu para a coleta dos dados, pois os professores compartilhavam experiências, partilhavam e concordavam com opiniões sobre o que era perguntado.

Já a segunda escola desse mesmo município é uma escola técnica e funciona em regime integral. O gestor é formado em Ciências Biológicas, possui especialização em Gestão pedagógica e em Educação Profissional, e na área de formação de Recursos Humanos para a Educação. A entrevista aconteceu em sua sala. Nessa escola apenas uma professora foi entrevistada, pois a mesma não estava em sala de aula e tinha disponibilidade de tempo. Ela também é formada em Ciências Biológicas, o espaço para a coleta de dados foi na secretaria da escola, pois o gestor a levou até lá, sendo algumas vezes a entrevista interrompida por alunos que a questionavam sobre algo pessoal ou específico da disciplina que lecionava.

Em **Camaragibe** foram coletados dados em duas escolas regulares. Na primeira escola foi entrevistada a gestora adjunta, formada em Pedagogia, pois o gestor não estava à vontade, já que um dia antes havia sido divulgado o resultado do IDEPE de 2013 e suas respectivas bonificações, e a escola não alcançou o percentual almejado. Interessante notar que tal resultado também repercute no emocional dos envolvidos, como foi o caso desse gestor.

A primeira professora entrevistada nessa escola é formada em Licenciatura em Matemática, em Fisioterapia e possui mestrado em Matemática. A mesma estava dando aula e pediu para esperar na Biblioteca, local onde estava sendo entregue aos alunos uma mochila do

Governo do Estado e um grupo de alunos tinha aula de Literatura. Assim que terminou de passar um exercício aos alunos, a professora retornou informando que poderia iniciar a entrevista numa sala próxima à sua turma, já que em alguns momentos a mesma tinha que se ausentar para tirar as dúvidas dos estudantes sobre a atividade. Aqui destaca-se o interesse da professora em colaborar, pois mesmo estando em atividade com os alunos, conseguiu se organizar para conceder a entrevista.

A segunda professora, formada em Letras com especialização em Análise de Discurso, foi entrevistada na sala dos professores, já que a mesma estava esperando para iniciar o próximo turno de aulas na mesma escola.

Na segunda escola do município de **Camaragibe**, a gestora, formada em Pedagogia, foi entrevistada em sua sala, sendo interrompida algumas vezes, já que alegava ser sozinha e ter que resolver tudo na escola. Sobre os professores, o primeiro a ser entrevistado foi um professor formado em Ciências Biológicas que se encontrava na sala dos professores, já que estava com aula vaga. No entanto, um membro do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE) tinha que aproveitar o espaço para divulgar algumas informações, por conta disso não foi possível concluir a entrevista com o professor.

O segundo professor, formado em Licenciatura em História, e gestor em outra escola do Estado, foi entrevistado na sala de aula no final do turno, quando havia terminado o horário de aulas.

No município de **Ipojuca** apenas uma escola participou da pesquisa. É uma escola de regime regular. Foram entrevistados gestor, formado em Letras, e um professor de História com especialização em História do Brasil. O gestor foi entrevistado em sua sala, mas sempre havia interrupção tanto de professores com relação às avaliações, quanto alunos que insistiam por um passeio. Já o professor de História foi entrevistado na sala dos professores porque ele só tinha as últimas aulas na instituição.

Em **Jaboatão dos Guararapes** a pesquisa ocorreu em duas escolas, uma técnica e a outra de referência e eram de regime integral e a outra semi-integral.

Na escola técnica foi entrevistada a gestora, formada em Ciências Biológicas com mestrado em Botânica. A coleta ocorreu em sua sala. Já os professores foram entrevistados na sala de aula e não podiam se ausentar, já que estavam desenvolvendo projetos para o Sarau da escola. Um é graduado em Letras e estava cursando o doutorado, e o outro com graduação em Matemática e especialização nessa área voltada para o Ensino Fundamental e Médio.

A segunda escola foi uma situação bastante atípica, pois por problemas no telefone foi impossível agendar um dia. Diante disso, o contato com a escola se deu no mesmo dia em que

ocorreu a entrevista. A gestora não se encontrava, já que estava de licença, e a secretária estava responsável pela escola, esta achou melhor não participar da entrevista já que não se sentia apta em responder sobre os resultados e as médias da escola no IDEPE.

Já a entrevista com os professores ocorreu na sala dos professores e aconteceu de forma bem dinâmica, quase um grupo focal, onde os professores compartilhavam o seu entendimento e opinião sobre a política de avaliação educacional e o sistema de bonificação no estado. Assim, nessa escola, dois professores de História, uma de Biologia, uma de Educação Física e um de Português foram entrevistados, pois tinham o interesse em participar da pesquisa, como bem afirmou um dos professores de história:

“É só um **desabafo** mesmo que eu queria fazer pra que o pessoal veja como esse programa **é uma farsa**” (grifo nosso).

Tal posicionamento só reforça o que havia sido dito antes com relação à oportunidade de dar vez e voz aos profissionais que têm contato direto e diário com a materialização dessas políticas no chão da escola, mas que não têm a oportunidade de dar um *feedback* à Secretaria ou outros órgãos da educação do estado.

A coleta nas escolas de **Moreno** aconteceu no mesmo dia, uma sendo no turno da manhã e outra no turno da tarde. Os gestores, que não informaram a sua formação, foram entrevistados em suas salas. Já as professoras da primeira escola, uma formada em Letras e outra em História, foram entrevistadas na sala dos professores, já que as mesmas estavam na aula atividade. Aqui seguimos a mesma dinâmica de entrevista da segunda escola de Jaboatão: quase um grupo focal, uma conversa coletiva, onde cada uma ia expondo, complementando e concordando com as falas.

Na segunda escola, as professoras, uma de Matemática e outra de História, foram entrevistadas simultaneamente na sala do gestor e respondiam juntas, sempre concordando e, algumas vezes descobrindo como ocorre a bonificação da professora de Matemática, já que a mesma é contratada da rede e não efetiva, como pode ser visto abaixo.

M: Sobre o bônus, eu acho injusto.

H: Por que?

M: Porque eu sendo matemática, eu não recebo o mesmo que você. É com base no meu salário.

H: É com base salarial

M: Isso. Não é o valor... Pronto!

H: Eu não tinha pensado por esse lado... (diálogo entre as professoras, onde M identifica as falas da professora de Matemática e H a professora de História).

Percebe-se nesse diálogo que apesar de trabalharem juntas há questões não comentadas, além de que não importa se o professor é apenas contratado, mas o mesmo precisa cumprir as mesmas ou mais atividades que professores efetivos que lecionam em outra área. Além disso, evidencia-se um destaque sobre a área da Matemática, que é uma das áreas de avaliação do SAEPE. O discurso da professora revela que a mesma entende a área de Matemática como mais importante.

As entrevistas nas escolas de **São Lourenço da Mata** ocorreram em um dia bastante atípico. A primeira de regime semi-integral e a segunda do tipo regular. Nessa só foi entrevistada uma professora formada em Pedagogia, mas que dava aula de Artes, a mesma se encontrava na sala dos professores e estava de saída, mas mesmo assim informou que poderia responder as questões. No entanto, não conseguimos um segundo professor nessa escola por questões de resistência, uns justificando não saber falar e outros desconfiados que tal pesquisa fizesse parte de uma ação da secretaria da educação e pudesse se sentir ameaçado.

Enquanto aguardava a gestora, que estava em uma formação, chegou a notícia de que o avião que transportava o ex-governador e candidato à presidência no ano de 2014, Eduardo Campos, havia caído levando o mesmo e a sua tripulação a óbito. Depois dessa notícia todos na escola ficaram abalados e desorientados, e as aulas foram suspensas. Devido a isso, a gestora informou que não havia condições da entrevista ocorrer naquele dia e, infelizmente, não foi possível entrar em contato novamente.

Depois da confirmação de que as aulas iriam acontecer normalmente, foi possível realizar a coleta de dados na segunda escola, onde foram entrevistados dois professores, uma formada em Pedagogia, mas era responsável pela disciplina de artes, e um professor de Matemática. A entrevista com a pedagoga ocorreu na biblioteca, enquanto a do professor na sala dos professores na hora do intervalo. Infelizmente, esperou-se pela gestora, mas ela não havia chegado e por isso não foi realizada a entrevista com ela.

Após a descrição dos sujeitos que participaram da escola, segue a seguir um quadro sintético com os dados que foram apresentados acima.

Quadro 2 - Entrevistados por nível de formação

Formação		Pós-Graduação	
		Especialização	Mestrado
Ciências Biológicas	7	6	2
Educação Física	1		
História	7		
Letras	5		
Matemática	5		
Pedagogia	2		
Não Informaram	3		

Fonte: Autoria própria.

Como se pode perceber, foram entrevistados sujeitos de diversas áreas do conhecimento, pois pressupõe que o IDEPE influencia todos os componentes curriculares. Esse requisito para a escolha dos candidatos também contribuiu para ampliação da análise, não ficando restrito aos professores das disciplinas de Português e Matemática.

6.2 “O SAEPE chegou! E agora? O que fazer?” – Discurso dos profissionais sobre avaliação e os impactos do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco

O trabalho de análise das entrevistas está diretamente atrelado aos objetivos, especificamente ao de verificar os impactos das avaliações externas nas escolas da rede estadual, especificamente no que diz respeito ao SAEPE. De início, cabe destacar que se pode perceber uma diversidade de concepções sobre avaliação e o papel do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Tais visões convergiam ou divergiam com o discurso oficial do governo, mas o que interessa destacar é que essa diversidade de concepções pode implicar em formas diferenciadas de prática social.

A ideia de avaliação como punição ainda está presente no discurso de alguns professores e gestores. Ou seja, os sujeitos estão mais preocupados com as punições que as/os escolas/professores/gestores podem sofrer caso as metas não sejam alcançadas. Desse modo,

A gente vai fazer com medo, né? [...] É uma pressão. Ou seja, existe um hábito e existe o que se deseja. Então ‘como o hábito de não fazer muita coisa existe, vamos agora pressioná-los!’”(GESTOR 1).

A próxima fala vem reforçar e corroborar com o que foi dito anteriormente. No entanto, o entrevistado tem conhecimento de que essa proposta é uma política de governo, e que a escola é apenas mais uma instituição a qual une a sociedade política com a civil.

Não é apenas na escola, é uma política de governo. Então a escola é apenas um elo nessa corrente. Então a escola reflete as pressões que ela recebe da Regional [GRE], que reflete as pressões que recebe da Secretaria de Educação que reflete as pressões que vem do Governo do Estado (PROFESSOR4).

Mais uma vez foi possível perceber nas falas a presença da avaliação como forma de pressionar e servir como cobrança dos que estão envolvidos com ela, nesse caso os professores e gestores. Foi possível perceber também a existência de uma reação em cadeia, cobranças entre os setores, dos maiores para os menores. Diante disso, a escola vem a ser o reflexo das cobranças, o que vem enfatizar a ideia de que as políticas educacionais estão de acordo com o modelo de gestão estabelecido que se pretende alcançar, ou seja, há uma coerência do que é estabelecido e acaba refletindo no chão da escola.

Nesses fragmentos puderam ser percebidas duas funções da avaliação, a primeira como punitiva e como uma obrigação que mexe com o trabalho dos professores, e a questão da avaliação como regulação e monitoramento, vista também como forma de pressionar o trabalho do professor e do gestor. Oliveira (2009), Afonso (2009) e Dias Sobrinho (2003) tecem comentários sobre o controle e o monitoramento de dar respostas sobre o percurso da educação. Esses autores também debatem e criticam a cultura da avaliação como mensuração, voltada apenas para resultados de desempenho, já que tais dados não estão efetivamente voltados para a garantia da qualidade da educação.

Assim, a avaliação atua como um instrumento de regulação, haja vista que a mesma é inserida nas escolas como uma forma de monitorar e acompanhar o que os professores e gestores estão fazendo, bem como uma forma para mostrar que estes estão cumprindo o que está sendo proposto. Azevedo e Gomes (2009) apontam como característica da regulação a intervenção, assim a mesma influencia nas práticas sociais, e nesse caso a regulação vai intervir, diretamente, no trabalho da escola como um todo. Desse modo, fica claro na fala da gestora a presença do trabalho voltado para uma regulação, nesse caso regulação entendida como fiscalização.

Outra concepção que vai aparecendo no discurso dos professores é o que aproxima a **educação das ideias de mercado**, como aponta o trecho abaixo:

Acho uma extrema sacanagem com a educação de Pernambuco. É uma tremenda sacanagem, é uma tremenda falta de respeito. Existe uma **COMPETIÇÃO** entre as escolas pra ver quem ganha o bônus. “Ah ele ganhou” eu noto uma competição. É uma tremenda sacanagem com os profissionais de Pernambuco e somos tão idiotas que aceitamos isso. Se todo mundo que recebesse o bônus devolvesse o dinheiro, o governo ia repensar. Todo mundo que pegasse esse dinheiro, devolvia a secretaria de educação. Era uma tremenda tapa na cara dos nossos governantes, né? Saber que nós não somos idiotas, mas não é bem assim, né? Nós aceitamos. “**EU GANHEI O BÔNUS!**” Infelizmente é assim **(PROFESSOR3)**

Os sujeitos fazem uma análise geral sobre a educação no estado e a política implementada o que vem reforçar o quanto esse modelo está interligado, já que não é possível falar sobre avaliação sem falar de bonificação nesse cenário. Há também no fragmento a percepção da existência de uma competição e comparação entre as escolas contempladas, além de se utilizar de discursos/falas dos colegas para exprimir o sentimento, a satisfação e a alegria ao ser contemplado pelo bônus.

Como sabemos, a ideia de avaliação também esteve relacionada às questões do mercado e em consequência disso, a mesma incita a competição e a comparação entre as escolas. Tal modelo já foi denunciado por diversos autores, como Leite (2005), quando afirma que a avaliação quando voltada em atender a demanda do mercado leva a uma cultura de competição e individualismo que se dá através da medição dos resultados e da classificação por meio de *ranking* e a gestão por objetivos.

Em consequência disso a educação passou a perder o seu sentido e passou a priorizar outras questões, como por exemplo, a promoção automática para que assim não haja retenção nas escolas, já que esse é um dos critérios para o recebimento do bônus de desempenho, como pode ser percebido a seguir:

“Existe a grande farsa da educação. A educação virou um comércio. Virou um faz de conta, né? Tu faz de conta que dá aula, aprova o aluno no final do ano, passa um trabalho no final do ano... Ele tem que ser avaliado o ano inteiro!” **(PROFESSOR 3)**.

Por fim, no discurso acima, pode-se ver que um dos sujeitos propõe mudança e reflete para com os órgãos públicos e os responsáveis pelas políticas públicas, a fim de repensar essa política de bonificação, além de mostrar a insatisfação com o cenário educacional. Assim, tal medida seria uma forma de repensar a atual política presente no programa de modernização, o que nos leva a pensar na força do discurso da gestão atual. Mesmo que os sujeitos rejeitem a proposta, eles se submetem a ela, porque, talvez, não haja outra saída.

As questões **gerenciais** também vão sendo evidenciadas nos discursos dos sujeitos entrevistados:

Hoje em dia o governo ele tem um olhar para a educação empresarial da coisa. O governo ele vê a educação como... É uma empresa, é, não tem outro termo pra isso não, é uma empresa. Então você como dono de uma empresa, você quer resultado! Então IDEPE tá exatamente pra tentar aferir o que ele acredita ser, não é? Os resultados da educação (**PROFESSOR 4**).

Fica clara a ideia de que os sujeitos vão revelando um saber e uma consciência sobre o modelo gerencial presente na educação das escolas estaduais em Pernambuco. Percebeu-se isso a partir das constantes repetições como forma de assegurar e firmar tal pensamento. O trecho destacado da fala acima explicita isso: “O governo ele vê a educação como... É uma **empresa**, é, não tem outro termo pra isso não, é **uma empresa**. Então você como dono de uma **empresa**, você quer resultado”. Ou seja, os sujeitos sentem a necessidade de reforçar suas concepções e, para isso, utilizam o recurso da repetição. A menção indireta à prestação de contas e também às metas e bonificações está relacionada a esse pensamento, o que vai refletir mais na frente nos resultados do IDEPE.

Assim é possível perceber, a partir das falas, uma interligação entre avaliação e outros elementos que compõem o Programa de Modernização, no caso o IDEPE, além de tratar a avaliação como medida, já que o mesmo se refere a ele como algo que se pudesse aferir, ou seja, medir. A avaliação como medida emerge como modelo no início do século XX e tinha como objetivo mensurar os conhecimentos dos estudantes ou professores, ou seja, a avaliação atuava como medição da capacidade humana (VIANNA, 2005). Como se vê, esse é um paradigma que está ainda muito presente nas políticas atuais.

Ou seja, o conceito de avaliação como medição faz parte dos sistemas de avaliação da atualidade e atrelado a ele estão as questões relacionadas à ideologia. Nessa perspectiva, influenciada pela lógica de mercado, o processo da educação está mais voltado para a exclusão

do que para a inclusão, além de que os testes padronizados, ou em larga escala, estão diretamente ligados à lógica de responsabilização e meritocracia (FREITAS, 2011).

Tal pensamento não está concentrado em um ou outro entrevistado, haja vista que em várias passagens se pode registrar afirmações que vinculam sistema avaliativo à lógica do mercado, o que acaba refletindo nas escolas e as mesmas passam a funcionar como uma empresa.

Quando você entende a educação como uma empresa e busca resultados, é algo altamente positivo. Só que ao buscar os resultados, você tem que ver a que custo, suor e lágrimas se vê em cima do trabalhador, que é no caso a gente. Então no geral é essa questão (**PROFESSOR 5**).

Embora tal sujeito exemplifique o lado positivo da política implementada, já que acredita que visa/foca nos resultados, ele denuncia que, no âmbito da política em análise, tal resultado deve ser alcançado a qualquer custo. Ou seja, não há condições estruturais/financeiras para apoiar tal política, o que reforça o caráter de responsabilização da política: é preciso chegar aos resultados; atingir as metas! Caso isso não ocorra, a culpa é da escola e dos professores.

Tal professor ainda faz uma comparação histórica com os modelos de gestão de Jarbas Vasconcelos e de Eduardo Campos para tentar explicar como era e como passou a ser.

[...] pensava que o governo de Jarbas era ruim... Agora em Eduardo Campos a cobrança é maior, a cobrança. Como o amigo colocou, a ideia dele não é ruim, a ideia, né? Mas a forma como eles fazem não funciona (**PROFESSOR 5**).

Há também elementos de contradição nos discursos, pois nos parece não haver muita clareza sobre a concepção de educação que permeia a política. Como se pode ver nos dois últimos trechos discursivos que colocam o problema na forma como a política vem sendo implementada, e não na concepção de educação que faz parte da mesma.

Além disso, a estratégia de chamar o contexto histórico a fim de se posicionar e realizar uma comparação entre as políticas contribui para a constituição do discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

Outro ponto destacado a partir dos dados diz respeito ao debate entre **avaliação interna e externa**. Apesar dos discursos expressarem a relevância de ambas para a educação, ficou claro que não há uma inter-relação entre ambas no interior da política. Os dados apontam uma inquietação com essa situação, além de revelarem que há situações em que os resultados podem ser colocados em questão, como se pode ver abaixo os trechos de fala:

Porque, por exemplo, não adianta eu ter cem alunos e noventa alunos se sair com nota acima de sete na escola, e na externa os noventa saírem mal e só passarem dez (**GESTOR 2**).

Esse ano a gente não entende, o que contrapõe-se diretamente, porque os quatro terceiros anos, do ano passado, acho que eram cento e vinte, quase oitenta estão nas federais. Como é que eu consigo tirar uma nota excelente no ENEM e não consigo na prova do SAEPE? Não tem sentido (**PROFESSOR 8**).

O que se pode perceber é que a existência das avaliações externas não garante a aprendizagem dos alunos, e vice-versa. Assim, os discursos vão revelando que a forma como vem acontecendo não mostra a realidade do que está sendo feito na educação, bem como os resultados podem ser alterados e manipulados, além de registrar a necessidade de avaliar e repensar o sistema de avaliação.

Críticas severas foram encontradas, bem como as suas limitações, o que modifica o papel e a finalidade da educação tanto por parte de como é pensado quanto da escola a fim de atender às exigências. Nesse caso, na visão do gestor: “Você adestra um aluno pra responder a uma prova, talvez as falhas estejam aí, né? E você está adestrando e não preparando um aluno de fato para responder de matemática ou de língua portuguesa, tá entendendo?” (**GESTOR 6**). Primeiro é preciso fazer considerações ao termo “adestrar” utilizado pelo entrevistado, que remete ao treinamento de animais que está relacionado ao condicionamento e à repetição, ou seja, ao *behaviorismo*. Apesar de ter certo impacto o termo utilizado, Freitas (2011) afirma que o pensamento está voltado para o modelo de avaliação atual, pois há a presença do controle, que no caso seria a regulação e a bonificação. A lógica da política implementada segue essa linha, onde muda a dinâmica da escola e em alguns casos os sujeitos ficam condicionados.

Ainda nas provas internas e externas, percebe-se a falta de clareza para entender o que e como acontecem essas avaliações, pois os alunos conseguem bons desempenhos em outras avaliações, chegando a ingressar no Ensino Superior, mas não conseguem alcançar resultados satisfatórios no SAEPE.

Outra limitação se vincula à **possibilidade ou não de manipulação de dados**, mascarando o desempenho dos alunos. Foi comum encontrar na fala dos sujeitos a crença nas possíveis maquiagens existentes nas avaliações externas, além de apontar as disparidades entre os conteúdos que devem ser abordados em sala de aula e os que estão presentes nas provas do SAEPE.

Ainda bem que existe provas internas e provas externas porque os resultados internos são facilmente manipuláveis (**PROFESSOR 9**).

É por isso que eu digo, os resultados das provas externas, eles são, de certa forma, mascarados e não condizem com a realidade que a gente vive em sala de aula. Tem que haver uma reformulação geral, tem que passar a educação a limpo, realmente, tá entendendo? (**PROFESSOR 12**).

É possível afirmar as falhas que podem existir nessas avaliações, já que elas podem ser “manipuláveis”, nesse caso as avaliações internas, onde existe uma facilidade para modificar. A preocupação externada sobre a manipulação dos dados e a necessidade de pensar sobre isso revela uma concordância velada com a avaliação. Ou seja, avaliar é preciso! É preciso identificar até onde os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados. O problema é novamente de forma e não de conteúdo.

O sentido de modificar os resultados não se restringe às provas, mas aos dados do fluxo escolar, no sentido da aprovação dos alunos, nesse caso, a aprovação automática, para que as reprovações não repercutam nos índices e acabem por refletir no recebimento do bônus, como explica um professor.

O resultado ele é maquiado. A aprovação que existe na escola não corresponde a aprendizagem. Não é a mesma coisa. A aprovação vai está 100%, igual as outras escolas, mas a aprendizagem não vai está. É só você fazer qualquer prova externa que você comprova isso. Pega a olimpíada de matemática pra você vê, até mesmo o SAEPE. A prova externa escancara tudo. O aprendizado não é... não por falta de empenho do professor... (**PROFESSOR 11**).

Como se pode ver, a aprovação não garante a aprendizagem, a aprovação do aluno, no interior da política em análise, está voltada para os índices. Isso pode ser percebido quando os estudantes estão realizando a avaliação externa e o resultado não condiz com a realidade, nem com os conteúdos que vêm sendo ensinado em sala de aula.

Por fim, na última etapa dessa análise quando se buscou entender a **concepção dos sujeitos sobre o SAEPE**. De início foi identificada uma tendência a considerar o SAEPE como relevante e até se pode encontrar propostas para o seu fortalecimento e ampliação.

ampliar o sistema de avaliação para as outras disciplinas, eu acho que acaba indiretamente, ou diretamente, forçando profissionais a ser avaliados na escola e vai dar a resposta ao governo “olhe, tá muito frágil

a avaliação.” Está frágil, não está dando certo, e não são nem profissionais da área, se fossem (**GESTOR 4**).

Ele [o sistema] é bom porque monitora, a gente precisa monitorar, pra poder fixar metas, desenvolver as estratégias para tentar alcançar esses resultados (**GESTOR 5**).

Tal proposta da ampliação, ou a expansão da avaliação, no sentido de contemplar outras disciplinas, pode ser vista também como algo que venha cobrar mais dos outros profissionais, além de servir como uma avaliação do seu trabalho, o que vem reforçar a visão de responsabilização profissional.

Foi possível identificar também concepções que se aproximam de uma perspectiva formativa de avaliação. Para Freitas (2011), essa avaliação contribui para o acompanhamento do desempenho seja de estudantes ou das escolas em um longo espaço de tempo. Com isso, pode-se afirmar que ela atua como instrumento de referências ou como guia não só do que se almeja alcançar, mas o que se pode fazer para alcançar a partir dos resultados. Assim, a avaliação pode contribuir para o campo mais amplo no cenário educacional permitindo a consolidação da política nas localidades, bem como o seu desenvolvimento e a possibilidade de outras iniciativas e mudanças nas políticas públicas (ALAVARSE et al., 2012).

Quando perguntados diretamente sobre o SAEPE e como a escola se prepara para ele, é possível perceber que os entrevistados associam o sistema a outros componentes do Programa de Modernização, seja ao Bônus de Desempenho Educacional, ao IDEPE ou às metas a serem alcançadas. Isso vem firmar a ideia de que a forma como a política foi pensada mostra a articulação e como eles estão interligados.

O SAEPE aparece, em certos momentos, como um instrumento que permite dar um retorno do trabalho realizado durante um ano, e após alguns meses é possível ter, em partes, noção do trabalho do professor e do desempenho dos estudantes. Isso pode ser percebido na fala da professora que atua em uma escola em Camaragibe:

Tem que ser um reflexo pra que eu diga ‘é meu aluno, independente de bônus ou não eu vejo que o meu aluno tá melhorando nessas avaliações (**PROFESSOR 1**).

O resultado do SAEPE é a resposta de um trabalho, na verdade, um ano inteiro (**PROFESSOR 1**).

Nesse sentido, o SAEPE se caracteriza como uma avaliação de impacto e diagnóstica, pois além de verificar o trabalho no final/término de um período, ou seja, ele também permite

saber como foi, mesmo que superficial, o ano letivo dos estudantes com relação às suas aprendizagens. Para Bonamino e Sousa (2012), a avaliação diagnóstica não tem a intenção de contribuir, diretamente, para a escola. Assim, esse tipo de avaliação apenas acompanha os rumos da educação. Nesse caso, apesar de ter em vista a evolução da qualidade da educação, ela não divulga os resultados individuais, sejam de professores e alunos, pois não é do seu perfil apontar a fim de que futuramente não haja a responsabilização ou culpabilização dos envolvidos.

Olhe, o SAEPE é uma avaliação que mede as turmas dos anos finais quinto ano, nono ano e o terceiro ano do ensino médio. Então o sistema de avaliação do estado de Pernambuco. Como eu te falei, precisa ainda aprimorar. Eu ainda bato na tecla de ampliar na questão da disciplina e outras serem avaliadas. Nós temos um *déficit* hoje de, eu falo pela escola, matemática, química e física, são essas três (**GESTOR 4**).

Como se pode ver, o SAEPE parece ter uma boa aceitação por parte dos sujeitos, esses sujeitos estão mais ou menos conscientes das limitações do Sistema, e inclusive eles vão dando sugestão de melhoria.

No entanto, a existência desse Sistema avaliativo vai impondo mudanças nas práticas da escola, como é o caso de haver ‘cursos preparatórios’ ou ‘revisões’ para as avaliações externas, e que vão aparecendo cada vez mais como uma prática comum.

Quando está próximo do SAEPE, a gente pega o currículo o que é que vai cair. Porque o SAEPE das ultimas série, né? Então o que é que a gente faz ‘vai ter SAEPE, então vamos fazer uma revisão’ a gente faz uma revisão de tudo (**PROFESSOR 2**).

Então como eu fiz parte do CAED eu sei qual é a meta ali dentro, então eu coloco um texto e dentro desse texto ele vai ter que verificar aonde está a argumentação. Então eu já fiz um trabalho direcionado... (**PROFESSOR 2**).

Nós fazemos semanas especiais quando está próximo do SAEPE. Não é uma semana só não. São duas ou três semanas antes, a gente faz tipo um intensivo com eles. Todo mundo trabalha algo voltado, realmente, para as avaliações externas (**PROFESSOR 5**).

Embora a intenção seja auxiliar o aluno e o desempenho da escola, é preciso salientar este reforço para as provas do SAEPE, pois acaba perdendo o sentido da avaliação externa. Desse modo, como ela já sabe a lógica acaba direcionando o trabalho, o que é uma forma de

burlar a finalidade e maquiar os resultados para que a escola tenha um melhor resultado no SAEPE.

Esses ‘aulões’ ou ‘revisões’ ou ‘simulados’ podem ser relacionados a revisões para as avaliações externas, embora exista uma dedicação maior em Português e Matemática. Sobre isso, Freitas (2011) faz ponderações e afirma que tal prática caminha o “estreitamento curricular” e a consequência é o esquecimento dos outros conhecimentos, fazendo com que o estudante tenha contato e aprofunde nas disciplinas que compõem o sistema de avaliação. Assim, este é o “estreitamento curricular produzido pelos ‘standards’ centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico” (FREITAS, 2011, p. 13).

Essas práticas de preparação dos alunos para os testes estão diretamente relacionadas à responsabilização dos professores e gestores, mudando a metodologia a fim de contemplar os conteúdos presentes nas avaliações. Isso permite fortalecer o movimento de estreitamento do currículo, a escola passa a trabalhar em função do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala (BONAMINO; SOUSA, 2012; FREITAS, 2011). As mesmas autoras ainda salientam também que essa prática traz como consequência um trabalho pedagógico voltado para os testes.

A partir do estreitamento curricular, percebe-se fortalecer o discurso que valoriza as disciplinas de Português e Matemática, enquanto as outras atuam como coadjuvantes. Nos relatos é possível perceber que os professores de outras áreas não se sentem contemplados nesse sistema de avaliação, enquanto os de Língua Portuguesa e Matemática se sentem sobrecarregados, embora alguns afirmem que há um trabalho coletivo na escola e prezam pela interdisciplinaridade.

Ai você essa questão da avaliação que é Matemática e Português. Além de tudo ela é discriminatória, porque ela discrimina as outras disciplinas, né? (**PROFESSOR 5**).

Porque quando você faz isso você diz “Peraí, porque só Matemática e Português? E as outras? Não tem valor?” Mas na verdade deve se repensar essa cobrança em relação aos profissionais por que todo componente curricular é importante para a carreira do educando, não só a questão de Português e Matemática (**GESTOR 2**).

Os trechos de fala revelam uma percepção na diferença de tratamento entre as disciplinas de Português e Matemática das demais, mais no sentido de separação, segregação, o que leva a uma classificação, ou na fala do professor, uma discriminação. Tal classificação

retoma a questão da ênfase do ensino na proficiência leitora e de matemática, o que pode levar a escola a nivelar o ensino para fortalecer essas áreas, pois só isso interessa no momento de ganhar ou não o bônus.

É como se a responsabilidade **todinha** da escola tivesse em cima de português e matemática. Agora, se a gente for trabalhar com interdisciplinaridade, história tá trabalhando português fazendo a leitura, geografia com interpretação. Então todas as matérias estão trabalhando... É um trabalho coletivo, é um trabalho coletivo (**GESTOR 3**).

Percebe-se que há uma cobrança, uma responsabilização maior, por serem disciplinas bases. O uso do diminutivo (responsabilidade **todinha**) intensifica a responsabilização que cai nos ombros dos professores de Português e Matemática. Apesar de mencionar a interdisciplinaridade, de tentar trazer o todo para essas avaliações, os dados apontam para uma intensificação do trabalho nessas duas áreas, inclusive porque a Secretaria de Educação vai incentivar a criação de grupos de estudos ou aulas de reforço nesses componentes curriculares.

Outra discussão presente nos discursos dos sujeitos diz respeito à adesão dos alunos aos testes. Nem sempre o aluno reconhece a necessidade de participar dos mesmos; os alunos podem não querer participar das avaliações do SAEPE por resistência ou insatisfação com alguma coisa da escola.

Entra um peso muito grande o aluno TEM conhecimento disso, ele sabe o que é o SAEPE. Então se ele está desgostoso com alguma coisa da escola, ele, simplesmente, se recusa a responder, ou chuta tudo e não abre a prova, é uma coisa que a gente não pode forçar, aí acaba prejudicando, não é que ele não saiba. É que ele acha o seguinte “se eu não fizer a escola vai ser prejudicada e ela está me prejudicando porque ela não me atendeu, por exemplo, eu não entrei aqui por estar atrasado, bobagem de adolescente, aí termina resultando nos índices da escola (**PROFESSOR 13**)

Quando chega numa prova deste tipo, eles não se sentem na obrigação de fazer. Olha, marca qualquer coisa e se vê livre pra ir embora. Muito frouxo. Porque não é a gente que prepara, vem pronto. CLARO! É um conhecimento estadual que deveria estar ali na base, mas não tem as ferramentas necessárias que é conduzir esse aluno a realizar essa prova, ele não consegue fazer isso na totalidade, por isso nossos índices caem (**GESTOR 1**).

A prova acaba sendo, metaforicamente, uma “ameaça” ao professor, ao gestor ou ao funcionário para o não recebimento da bonificação e o desempenho não satisfatório nos índices. Ou seja, até os alunos já adotaram o discurso da responsabilização e jogam com isso no momento dos testes.

Além disso, é possível perceber que a importância que os alunos dão aos processos avaliativos ainda está intimamente ligada às possibilidades ou não de aprovação no ano letivo. Se a prova do SAEPE não vai interferir na aprovação do aluno, então ele não dá importância.

Os entrevistados também se posicionaram sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco e as opiniões foram diversas, uns concordando e outros discordando do SAEPE, além de apresentarem suas motivações para tal argumento.

Olhe, o SAEPE eu acho muito falho, eu acho muito falho. Por que, por exemplo, ele chegam e aplicam uma avaliação logo de imediato e depois uma lá no final do ano, mas não tem outros critérios para avaliar o que aconteceu, quanto tempo um aluno ficou sem professor, sem uma determinada área, então tudo isso vai influenciar. Eu acho que deveria ter um conjunto de ações pra poder fortalecer o SAEPE, eu acho ainda o SAEPE muito tímido pra o que a gente quer chegar enquanto educação (**GESTOR 2**).

Ao longo da entrevista o gestor faz uso das repetições no sentido de afirmar e certificar o seu discurso, assim, o mesmo aponta a necessidade de uma avaliação processual, e não a de impacto, além de apontar as limitações desse tipo de avaliação que não leva em consideração outros critérios que fazem parte do contexto e que influenciam direta ou indiretamente os resultados. É de se notar que nos discursos dos entrevistados estão presentes as limitações e na mesma frase as sugestões para mudança. Mudança essa que pode ser percebida quando fala da limitação do SAEPE, o que aponta, no discurso, que o sistema ainda está aquém do que se propõe.

No entanto, o SAEPE também foi visto como um reflexo de um trabalho realizado ao longo do ano, então se o resultado do sistema foi positivo, então significa dizer que toda a escola trabalhou para que isso acontecesse.

Então eles sabem quais são os tópicos que devem ser trabalhados, os componentes curriculares que devem ser trabalhados em sala de aula. Então se o trabalho de sala de aula for desenvolvido bem feito, o aluno vai responder bem feito na prova do SAEPE (**GESTOR 3**).

Por esse trecho, é possível considerar que há concepções que vinculam a avaliação ao conteúdo a ser ensinado, o que reduz totalmente a autonomia do professor.

Os discursos em defesa do SAEPE se baseiam em fatores entendidos como limites: aplicação da prova apenas nos anos finais; apenas foco na leitura e na matemática. Ou seja, esses argumentos servem para reafirmar a relevância desse tipo de avaliação e, por conseguinte, acaba por aprovar a política de responsabilização, como se pode observar nos trechos abaixo:

Deveria ampliar pra todas as disciplinas. É importante sim ter o SAEPE, faz parte do processo de modernização, né? Mas não atrelar isso a bônus. Fazer pra diagnosticar. Agora vamos dar condições para o professor trabalhar e reverter (**PROFESSOR 11**).

No SAEPE é a junção de várias coisas. Desde a quinta série até o terceiro ano. Eles não dão apenas o assunto que eles estão vendo. Esse aluno é do primeiro ano e ele não vai ver assunto do primeiro ano não. Ele vê de quinta, da quarta, de oitava, tudo junto numa só (**PROFESSOR 5 e 6**).

É preciso salientar que o sistema de avaliação contribui para a educação, com o objetivo de dar um retorno e em obter um panorama, mesmo que de forma sintética e abrangente. Embora sejam notórias as limitações dos resultados dos testes não só no estado de Pernambuco, Freitas (2011) aponta duas possíveis explicações para a ausência de entendimento sobre o funcionamento das avaliações. O primeiro fato é que os testes levam em consideração questões pontuais e objetivas, o segundo é que mesmo os dados que podem ser medidos, eles são generalizados e não abarcam todos os conhecimentos e as habilidades.

Por isso, faz-se necessária a ampliação da discussão sobre avaliação e sobre as políticas de responsabilização com vistas a ampliar o entendimento dos sujeitos envolvidos: professores, gestores, alunos.

Algumas considerações podem ser lançadas sobre a questão. O trecho abaixo traz uma concepção de avaliação formativa, mas que não cabe nos testes standardizados.

Outro defeito do SAEPE, porque ela só chega depois, no finalzinho do ano letivo. A gente faz com os alunos de séries terminais, ou, concluintes, é melhor. Aí os meninos já estão em casa, os meninos não querem mais voltar. E a gente traz esses meninos como? Fica aí a questão. Outra, chegar o resultado em agosto isso não é hora mais de chegar resultado não

Como é que a escola vai se programar, planejar e executar. Veio planejar hoje. Isso é hora, é? Pra aprender? Pra no final do ano você ser testado? Quer dizer, se aprende durante o percurso, mas se a prova, o

intuito é avaliar pra gente replanejar... Chega muito tarde (**PROFESSOR 5 e 6**).

Essa seria uma finalidade interessante: dar um retorno e servir como um *feedback* para a melhoria da qualidade da educação, já que não há tempo hábil para tentar melhorar, haja vista o espaço de tempo entre o resultado e as próximas avaliações.

É possível perceber no discurso que apesar de não concordarem com o que está sendo posto e refletirem sobre as consequências desse modelo de educação, os sujeitos continuam trabalhando de forma que atendam às exigências do Programa

eu acho uma desumanização da educação porque a gente tende a tratar os alunos como número... Já era essa tendência, tratar mais ou menos como número, mas oficializou. Então o aluno, tá lá que a aprendizagem dele subiu GRAÇAS A DEUS. Mas por trás dessa subida há todo um esforço que a escola que deixa, por exemplo, de trabalhar projetos pra focar na aprendizagem (**PROFESSOR 5 e 6**).

Nesse sentido, o estudante é visto como um número, um dado dentro do cenário educacional, o que de certa forma perde o sentido de todos os sujeitos que fazem parte da escola, inclusive do que se entende por educação e avaliação.

6.3 “O IDEPE é o bônus ou o bônus é o IDEPE?” – Influência do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco nas escolas estaduais

Como proposto nos objetivos específicos dessa dissertação, o foco dessa seção será analisar o discurso dos profissionais que atuam na escola acerca das concepções, implicações e influências do IDEPE. Assim como no item anterior, aqui serão expostas e analisadas as falas dos professores e gestores entrevistados nos seis municípios que compõem a Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul (GRE Metro Sul). Além de poder analisar as concepções e as influências do indicador de Pernambuco nas escolas da rede estadual, também se buscou destacar as sugestões e contribuições para a superação do modelo da política atual, movimento que já foi iniciado no item anterior. Inicialmente, no discurso dos professores e dos gestores quando mencionado sobre o IDEPE, outros dois elementos se fizeram presentes nas falas deles: as metas e o bônus do desempenho. Para eles, não se pode falar de IDEPE sem os outros dois elementos.

Conforme as metas que são... Aqui fora, ou seja, as avaliações externas, nossas, não melhoraram em relação ao ano anterior, a condição é essa. Mesmo que outras escolas tenham um desempenho inferior ao nosso, mas é assim, tipo... Tem um índice de 2,1 e passou a ser 2,2... Se o nosso já era 4,1, eu não sei bem quanto é o índice... O critério que o Estado bota é o de superação em relação a ela mesma. As metas são alcançadas a partir da própria escola... **(PROFESSOR 1)** .

Por que a gente só ganha quando as metas são atingidas acima de cinquenta por cento, as escolas são contempladas acima de cinquenta por cento, acima de cinquenta por cento elas recebem proporcionalmente. Se for sessenta, você vai ganhar sessenta por cento do que é o cem por cento. Aí eu não sei como é isso, porque também não tem muita transparência... **(PROFESSOR 1)**.

O que se pode perceber é que o discurso sobre o IDEPE vai sendo constituído pela discussão sobre metas e bônus, justamente porque esses dois últimos estão diretamente relacionados com o cotidiano dos sujeitos. Pois, mesmo que eles façam críticas ao modelo, a realidade mostra que os sujeitos vão buscar estratégias para alcançar metas e bônus. Nesse caso, o IDEPE não tem razão de ser sozinho.

O que se percebe também é que os sujeitos ainda não incorporaram o cálculo das médias para se chegar ao resultado final, ou seja, essa é a grande interrogação com relação às porcentagens alcançadas.

Geralmente que a gente vai e tem um termo pra assinar dessas metas... As metas eles tem assim, um padrão geral, por exemplo, escolas que estavam com menor que 3 no IDEPE, então elas tem que crescer 0,2. Escolas que estavam de 3 a 4, então ela tem que crescer 0.4. Então existem os indicadores do estado que é para toda escola **(GESTOR 7)**.

Tal desconhecimento é comum para os entrevistados, pois não sabem onde erraram, além de serem cobrados mais, pois o sucesso ou o fracasso dependerão deles. Oliveira e Vieira (2014) afirmam que esse sistema de responsabilização faz com que os profissionais se sintam mais cobrados e responsáveis pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas, e não leva em consideração os fatores externos que também podem influenciar no resultado dos testes, além do monitoramento, elemento do processo de regulação, que reforça o sentido de que os professores e os gestores são o foco e os responsáveis pela escola ter atingido ou não as metas.

Há também questões relacionadas à prestação de contas, no caso, dos conteúdos ensinados no determinado espaço de tempo, para que se encaixe no programa curricular anual

estabelecido pela Secretaria de Educação (SEDUC), onde todas as escolas, por igual, devem contemplar. Sem contar a questão dos conteúdos que são ensinados, sem saber da real necessidade do aluno, apenas para cumprir o que está proposto no SIEPE. Nesse sentido, segue uma padronização na qual não é permitido levar em consideração as particularidades das escolas, e assim, mais uma vez a burocratização se faz presente no cenário educacional de Pernambuco.

Aí o IDEPE, traz pra gente o Termo de Compromisso, uma meta que a gente precisa trabalhar pra alcançar, mas que o nosso primeiro foco é fazer nosso trabalho direito. Se alcançar o IDEPE ótimo, ele é um norte, mas em 1º lugar está o que a gente vê dos nossos estudantes lá fora. As metas são baseadas com relação ao IDEPE do ano anterior, dos dois anos anteriores. Aí todo ano a gente tem... Assina uma meta com base na meta do ano anterior, um acréscimo de 5% (**GESTOR 5**).

Vamos dizer “foram tantos por cento alunos reprovados em uma matéria. Próximo ano qual o plano de ação vamos fazer para melhorar isso?” Aí a escola vai traçar um plano estratégico para melhorar nesse contexto da realidade pedagógica. Então esse plano pedagógico é pra isso, aí depois eles vão cobrar “mas vocês não assim... por que não bateu?” Então é assim... São metas, tudo na vida a gente traça metas e tem que planejar. Se não nada vai dar certo, porque não é mágica, né? (**PROFESSOR 10**).

É possível perceber no discurso do gestor e do professor que as cobranças e as políticas de metas contribuem para dar um “norte/rumo” para as ações da escola, a fim de melhorar os índices e, atrelado a isso, a qualidade da educação. Nesse sentido, a regulação contribui com/para o cenário educacional em Pernambuco. No entanto, é preciso considerar que há uma cobrança, uma regulação, além de uma prestação de contas, onde pode ser que encarreguem o professor ou gestor pelo sucesso ou o fracasso da educação na escola, o que remete, como afirma Ball (2001), a uma comparação do setor público com o setor privado, o qual adota medidas no sentido de dar um retorno ou *feedback*. Então, se a escola é a responsável por construir um projeto ação, ela será a responsável pelos alunos que não realizaram uma boa prova, não alcançaram o desempenho esperado nas avaliações externas, bem como não alcançaram as metas assinadas no termo de compromisso.

Em contraponto, alguns entrevistados criticaram a falta de clareza no cálculo das metas e o retorno que não é dado, onde possa ser modificado para tentar melhorar e assim alcançar o que foi pedido; por isso, a visão da entrevistada, a seguir, representa a reprovação de como são calculadas e divulgadas na escola.

Eu acho errado quando diz que a escola zerou, o índice foi zero. Porque eu acho que é impossível, é impossível que aquela escola não tenha crescido nada ao longo do ano (**GESTOR 3**).

E você pegou a escola até num momento que a gente tá... Ontem a gente recebeu o resultado do bônus e a nossa escola não foi contemplada e isso assim... Entristeceu muito, muita gente, o diretor está abatidíssimo porque pra ele é questão até de honra porque a escola desfruta de um certo prestígio na comunidade (**PROFESSOR 1**).

Foi comum encontrar, também, a relação entre o IDEPE e os sentimentos, sejam eles de alegria, tristeza ou frustração, conforme as falas acima. Isso permite afirmar o envolvimento de todos que estão realizando trabalhos sejam eles de forma individual ou coletiva. Tal sentimento está atrelado tanto ao reconhecimento do trabalho quanto ao recebimento do bônus.

Além de perceber o envolvimento e o sentimento de frustração por não ter alcançado a meta, é possível perceber no discurso dos entrevistados que o bônus seria a recompensa do esforço e que quando não atingido mexe com o moral não só do gestor, mas de todos os profissionais da educação, além das cobranças e das prestações de contas que, como foi percebido, se fazem presentes na política de avaliação do Estado de Pernambuco.

Então se olhar, em termos de prática temos assim essa pressão grande... Até cria até assim, por exemplo, agora a escola não ganhou. Isso gera um mal estar porque o próprio diretor é cobrado. Nossa escola tem sempre ganho prêmios, tem sempre ficado entre as melhores em gestão, ela sempre tá (**PROFESSOR1**).

Eu mesmo ontem quando eu recebi a notícia, eu fiquei sem jeito, esfriou. É como se tivesse levado um banho de água fria. Eu esfriei e disse “Meu Deus, hoje eu não trabalho é mais.” O diretor ficou acabado. A gente estava naquela ansiedade. Todo mundo já, né? “A gente vai ganhar o bônus esse ano” porque a gente trabalhou pra ferrar e na hora “h” O QUE FOI QUE A GENTE FEZ Que não conseguiu? Os critérios não são esclarecidos. Não, não fica claro. Então a gente subentende que é por conta única e exclusivamente do IDEPE (**GESTOR 1**).

É possível notar nos discursos que já há uma introjeção da responsabilização. Os sujeitos sentem-se culpados pelo ‘fracasso’ da escola. Mesmo que não entendam o calculo, mesmo que não apoiem o tipo de política, eles vão se empenhar para alcançar bons resultados. E quando esse bom resultado não vem, resulta em frustração, em tristeza, seja porque não vai haver bônus,

seja pelo sentimento de fracasso mesmo. Por isso é preciso reforçar a ideia das limitações dos indicadores.

Quando perguntados sobre a concepção do IDEPE, os professores e os gestores se posicionaram tanto sobre o entendimento do indicador quanto as suas limitações.

O IDEPE termina sendo uma consequência, um reflexo de algo, né? Então uma medição que tem que expressar alguma coisa. A limitação do IDEPE é que ele não faz um trabalho de base, tem que se começar uma estrutura pra poder isso tudo ser assim, mais um incentivo e não a causa. Eu não posso trabalhar em função de aumentar o IDEPE, porque isso aí vai ser uma consequência, né? **(PROFESSOR 1)**.

Eu acredito que o IDEPE seja o termômetro do trabalho, do resultado do trabalho. Mas o IDEPE observa o aspecto qualidade, apenas, de algumas disciplinas, que deveriam ser básicas ou podem ser vistas como básicas. Mas tem outros aspectos na escola que são trabalhados e que não são vistos pelo IDEPE, as relações pessoais, as relações afetivas, o social dentro da escola, as construções que a escola faz com a comunidade **(GESTOR 1)**.

Assim, o indicador reflete algo ou alguma coisa, que não deixa claro o que é, mas é como se desse um retorno. Mais uma vez, é possível tomar esse relato e notar que os sujeitos apoiam a proposta e voltam a afirmar: “A limitação é que ele não faz um trabalho de base...”. Ou seja, se fizesse parece que seria melhor.

Outro sentido destacado dos discursos diz respeito à separação e à hierarquização entre as escolas, principalmente entre as escolas de referência, as técnicas e as regulares. Uma professora chega a mencionar que o modelo adotado pelo Governo do Estado incita a uma divisão de classes a partir dos modelos de escolas estaduais em Pernambuco.

Então é nisso que serve o IDEPE, é pra isso. Que isso se chama divisão de classes, entendeu? Divisão de classes. Eu divido as classes com as escolas integrais, mas ainda não estou satisfeito, eu crio escolas técnicas, não estão divididos ainda, continuam unidos. Acaba com essa união agora! Coloca uma cem por cento e coloca outra zero por cento. Porque eu quero ver agora eles brigarem agora entre eles **(PROFESSOR 2)**.

Nesse trecho, observa-se que os sujeitos vão reconhecendo um dos objetivos que estão nas entrelinhas da política: o enfraquecimento da classe dos professores. Isso vai acontecer não apenas pelo recebimento ou não do bônus, mas pela própria opção da política em eleger escolas para serem as melhores, as chamadas ‘escolas de referência’. Pois, em Pernambuco, há

diferentes tipos de escolas, com professores com contratos de trabalho diferentes, com tempo de jornada escolar diferente dentre outros aspectos. Em tese, uma escola de tempo integral vai conseguir dar mais atenção aos seus alunos, consequentemente, eles terão mais condições de alcançar as metas. Essa discussão pode ser relacionada às consequências da meritocracia presente no modelo vigente da política de avaliação no estado de Pernambuco, a qual Menezes (2010, p. 3) define como “uma clivagem corrosiva dentro dos seus quadros, alicerça uma condição avassaladora de hostil competição entre seus membros”.

Assim, o modelo pregado pelo capital passa a fazer parte das escolas e faz parte dos espaços competitivos no setor público (BALL, 2001). É possível também relacionar com a luta de classes, referindo à diferenciação que existe na educação de Pernambuco e pelo tratamento diferenciado que existe entre as EREMs, as ETEs e as escolas regulares. Assim, essas escolas dispõem de estruturas físicas, pessoal e apoio diferenciados para promover a qualidade da educação no estado (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Ainda sobre o IDEPE, há a expressão sobre o que entende pelo indicador de Pernambuco, além de realizar comentários de como e aonde ele poderia funcionar para contribuir para o trabalho do professor e do gestor. Em sua visão a mesma lança comentários propondo mudanças de como poderia repercutir, diretamente, no desempenho dos estudantes e na melhoria da qualidade da educação.

O IDEPE vai identificar onde está mais... onde a aprendizagem está mais alta e onde a aprendizagem está menor e vai servir pra isso aí. Então o que acontece com esse índice? Peraí, os professores dessa área estão precisando de quê? Estão precisando de especialização aonde? Deveria existir um investimento na formação dos professores para melhorar o índice. Nós não queremos só dinheiro não, nós queremos valorização. Então investe em mim que eu vou fazer o índice aumentar, tá entendendo? Mas é só índice! Esse índice só serve pra dizer que naquele ano não foi cinco a média, foi quatro ponto alguma coisa **(PROFESSOR 2)**.

Sobre o IDEPE... eles mostram que estamos avançando, num é? Estamos avançando sim a duras penas, por que assim... Melhoramos? Melhoramos. Mas voltamos ao mesmo ponto, precisamos melhorar as condições das escolas integrais, melhorar também a questão da estrutura para os alunos para dar mais um pouco de conforto, tá? Estamos melhorando, mas assim um grande sacrifício para que esse índice tenha aumentado tanto do professor quanto do aluno **(PROFESSOR 7)**.

Assim, é claro, nos fragmentos acima, a necessidade de investimentos aos professores para que isso possa refletir no seu trabalho e futuramente nos índices. Ou seja, independente de índice, há no discurso um “querer” para a melhoria da educação, mas é preciso investimento, ou seja, as falas visam uma melhoria para além do índice.

De acordo com Alavarse et al. (2012), as avaliações e os seus resultados devem estar voltados para outras questões, sendo um deles a necessidade de revisão do trabalho realizado nas escolas. Desse modo, elas tanto podem ser utilizadas para uma análise mais ampla quanto para autoavaliação da escola para que seja pensado a respeito do direcionamento de ações e tomadas de decisões que tenham em vista não apenas o processo de ensino e aprendizagem. Ainda é possível acrescentar ao pensamento dos autores que o retorno da avaliação sirva como instrumento para se pensar a educação como um todo, como por exemplo, as condições mínimas de funcionamento da escola que não são garantidas.

Como a coleta dos dados ocorreu no período em que estavam sendo divulgados os resultados do IDEPE do ano de 2013, muitas escolas estavam ansiosas e com grandes expectativas para saber do desempenho e se elas tinham recebido o bônus. Nesse contexto chegou a ser veiculada a notícia nos jornais do estado e alguns professores passaram a questioná-la. “Olha, quando saiu ao resultado de quem ia ganhar o dinheiro ou não saiu até nos jornais, né? ‘Professor dedicado ganha o décimo quarto’ Houve uma crítica muito grande, né? As pessoas dizendo que ‘eu não sou dedicado? Eu não ganhei?’” (**GESTOR 4**).

Tem competição, é uma briga só. Aí a professora colocou no *facebook* indignada e eu compartilhei. Porque dizem né que aquele professor que consegue o bônus é o professor competente... Conseguiu porque é competente. E eu que não consegui sou incompetente? Não... É um absurdo! (**PROFESSOR 15**).

Diante disso, podemos dizer que o discurso da política ultrapassa os muros da escola e vai se evidenciando como prática social a ponto de alcançar um lugar de destaque na mídia. Mas, o que vai ser divulgado na mídia está intimamente atrelado ao discurso da responsabilização e da regulação, de forma que vai se naturalizando cada vez mais a ideia de que o bom profissional recebe o bônus, o que contribui ainda mais para segregar e classificar os professores bonificados dos não bonificados, ou dedicados dos não dedicados. Esse é o sentido discursivo que a política vem implementando no interior das escolas estaduais de Pernambuco e da sociedade como um todo: comparar, competir, monitorar e responsabilizar.

Sobre o IDEPE...Sei lá... É complicado.

Eu acho que essas notas são o seguinte...A gente muda o coração e coloca uma pedra no lugar.
 Mas meta e IDEPE, se ele é importante para o governo... Tá joia. Agora, para a educação de Pernambuco...
Está acabando com os profissionais, está desumanizando!
(PROFESSOR 5 e 6).

Assim, os professores mudam a sua metodologia para alcançar as metas e, para se referir a isso, a professora se utiliza de uma metáfora, para dizer que não leva em consideração o emocional, mas a razão, a dureza e a frieza. Sobre isso, Vianna (2005, p. 5) afirma que

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Nesse contexto, é necessário repensar a avaliação e como ela vem sendo utilizada no cotidiano escolar e também repensar sobre a valorização do magistério. Isso sim seria garantir uma educação de qualidade.

Quando vai falar de IDEPE, você fala de Bônus, quando se fala de BDE, então automaticamente é aquela historia, mexe na carteira do povo e o povo todinho quer correr pra poder chegar lá. Então eu acho que foi um incentivo, eu acho que tem o lado errado, que eu acho que a gente deveria dar continuidade da educação sem esse incentivo de bonificação, mas pra quantidade de tempo que o Estado vinha se arrastando, sem conseguir organizar as coisas, sem conseguir colocar tudo na linha, então eu acho que isso deu um UP muito grande na educação do estado. É UM INCENTIVO que eu nunca vi um negócio mexer tanto no juízo do professor, feito esse danado desse BDE... Eu nunca vi. Eu não sei se eu conseguiria realizar com todo mundo da equipe os trabalhos que são feitos na escola, se não tivesse esse BDE **(GESTOR 2).**

Mas o IDEPE... essa questão do bônus, eu acho uma tremenda sacanagem do governo. Por que? Porque eu digo isso? Eu acho que todos os profissionais deveriam ganhar muito bem, ter uma escola com todo um aparato é... Realmente voltado para o ensino e ter o apoio da família **(PROFESSOR 4).**

Ainda no discurso, os sujeitos consideram a proposta das avaliações, no entanto não condiz com a educação e não está dando o retorno para os professores da educação devido às

cobranças e cargas burocráticas. Ou seja, há clareza que tal política não reflete de fato uma política que valoriza o profissional da educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a avaliação é uma prática antiga e que passou a ser estudada no século XX, foi na educação que ela ganhou espaço e se legitimou/expandiu em diversos países. Isso pode ser perceptível na criação dos sistemas de avaliação estaduais, a começar por São Paulo na década de 1990, ainda atuante, além de influenciar outros modelos.

É de se considerar também o papel das organizações internacionais, como a OCDE a qual é responsável pelo PISA, que funciona como norteador das políticas educacionais, o que acaba repercutindo nos indicadores de desempenho do macro para o micro e esse toma o de maior abrangência como parâmetro para a qualidade da educação ou para comparação entre o desempenho dos estudantes entre os países, estados ou municípios, o que leva um isomorfismo ou uma padronização, como se todos os sistemas educacionais convergissem, estabelecendo uma cultura que perpassa todo o globo. Trazendo para realidade atual, o IDEPE tem o IDEB como referência, e este o PISA.

Por tais indicadores serem compostos por avaliação em larga escala, é de se considerar que não é dada a devida atenção às particularidades de cada estudante ou da escola (embora tentem equiparar com os dados socioeconômicos). Assim priorizam questões mais amplas e deixam de lado questões que poderiam influenciar e melhorar o trabalho do professor e no processo de ensino e aprendizagem, e não focar em resultados, metas e números.

Apesar dessas críticas acima, não significa dizer que as avaliações, bem como os indicadores de desempenho, não deveriam estar presentes na educação. Pelo contrário, a inserção das avaliações seja tanto como instrumentos de gestão quanto para a verificação da aprendizagem só tem a somar e contribuir para se pensar novos caminhos e melhorias no campo educacional. No entanto, é preciso afirmar que a forma com que estão sendo colocados em prática acaba gerando, direta ou indiretamente, uma cultura de competição e de que todas as ações estejam voltadas para as avaliações externas.

Outro discurso que está presente e que impulsiona a avaliação educacional, bem como os indicadores de desempenho, é o da qualidade. Ela também se tornou o norte das ações. Assim, a aplicação de testes, as médias, os resultados revelam as condições da educação, e a partir desses dados é pensada a implementação de políticas, projetos ou programas que visem à garantia da qualidade. A qualidade deve ser um dos aspectos essenciais para o funcionamento da escola (questões estruturais), valorização dos professores (piso, plano de cargos e carreiras), aprendizagem dos alunos (materiais didáticos e midiáticos), dentro outros. Ou seja, é preciso garantir um local propício para a educação, no entanto, ela não pode ser pensada apenas pelos

resultados dos indicadores. Como foi posto durante a dissertação, os indicadores de desempenho relevam apenas uma parte da escola, desse modo outros dados não são contemplados para pensar possibilidades para melhoria da escola, por isso, a necessidade de instrumentos que venham complementar esses índices e através deles seja permitido enxergar as reais necessidades e condições das escolas.

Essa movimentação em torno das avaliações nada mais é do que o reconhecimento e a necessidade dela para o cenário educacional. No entanto, sua finalidade vai depender do que se entende por avaliação e os instrumentos utilizados. Percebeu-se que o Estado tem papel fundamental para nortear o papel e como ela será utilizada, sendo um reflexo da gestão. Isso pode ser percebido em Pernambuco quando, no Programa de Modernização da Gestão Pública, o governo busca na educação alcançar resultados que repercutam na economia do estado. Por isso que nas falas dos sujeitos dessa pesquisa houve uma expressiva relação entre a escola vista como uma empresa, já que foi característica do governo de Eduardo Campos o modelo gerencial. Desse modo, a proposta da gestão repercute para as outras áreas, o que pode levar a uma mudança de valores, sentidos, no trabalho, no contexto da educação, dos professores e no papel do estudante.

Analisando esses modelos de avaliação, pode-se perceber que é comum encontrar o estudante como um dos principais sujeitos nas avaliações. Então, é através do seu desempenho nos testes que se avalia o trabalho do professor e da escola, se a mesma conseguiu alcançar os objetivos traçados, sejam eles relacionados aos conteúdos dos componentes curriculares ou das metas relacionadas ao percentual que deve ser atingido para que a escola receba algum incentivo como, por exemplo, o bônus. Mais uma vez é possível perceber as limitações desses resultados, pois descartam as eventualidades que podem influenciar os resultados das escolas, sejam eles, as dificuldades de aprendizagem, o desinteresse em realizar as avaliações, dentre outros fatores.

Já com os professores e os gestores foi possível perceber a transferência de papéis do Estado para com esses sujeitos, estes podendo ser vistos como os responsáveis pelo fracasso ou sucesso da educação. E, como foi visto a partir da fala dos entrevistados, os resultados não satisfatórios podem repercutir de forma errônea na mídia, promovendo uma falsa ideia de que os professores só são recompensados se são dedicados.

Tal desresponsabilização reflete diretamente na carga de trabalho dos professores, pois além dos componentes curriculares, eles têm que dar conta de questões burocráticas, como é o caso dos registros de aulas tanto no SIEPE quanto no diário escolar. Outro ponto se dá quando os gestores assinam o Termo de Compromisso, onde assumem o compromisso de que vão alcançar a meta pretendida.

No entanto, há de se reconhecer que essa mudança em Pernambuco contribuiu para dar novos rumos à educação e fez com que os professores e gestores se movimentassem como aconteceu em Pernambuco com a implantação do PMGP. Então os professores passaram a ver um sentido, ter um rumo e se sentirem motivados com essa política de gestão por resultados, indicador de desempenho e o bônus, o que não garante dizer que isso irá repercutir de forma positiva.

Vale salientar que as metas não devem ser vistas como algo negativo, pois elas apontam para um objetivo. No entanto, a partir do momento em que a meritocracia passa a fazer parte desse cenário e os professores e os gestores são premiados por alcançarem a meta é preciso que isso seja repensado, pois como foi percebido no discurso dos entrevistados, os profissionais da educação estão voltando os seus trabalhos em função do bônus, chegando a confundir o IDEPE com o Bônus, nas coletas de dados.

É de considerar também que após o início do governo de Eduardo Campos e a implementação dos três tipos de escolas, do indicador de desempenho e do bônus, houve uma segregação das escolas e dos profissionais, o que contribuiu para competição e a comparação entre as escolas, a começar pela forma como foram denominadas essas instituições – Escolas de Referência, Escola Técnica e Escola Regular – e o tratamento que é dado aos professores com relação à remuneração e à jornada de trabalho, e aos alunos que têm acesso a laboratórios e a formação profissional. Um ponto que chama a atenção é que quando foi lançada a lista das escolas contempladas pelos bônus em 2014, as dez escolas que alcançaram a meta em 100%, seis eram escolas de referência, duas técnicas e duas regulares, tal dado pode apontar a carência de investimentos nas regulares, levando ao cumprimento das metas como parâmetro para analisar a situação.

A ausência de documentos que respaldem essa “nova” política de educação do Estado faz com que, por ora, sua interpretação possa ser dúbia ou deixe brechas, o que é preciso ler nas entrelinhas o que se pretende e o que se almeja chegar. Mais precisamente sobre o IDEPE, pois como afirmaram as funcionárias da GAM não existia um documento oficial que tenha registrado a sua implementação, tanto foi que as mesmas disseram que para conhecer como funciona o indicador de Pernambuco, bastava acessar na internet a página do INEP e procurar pelo IDEB.

Vale fazer ressalvas também à resistência dos professores, dos gestores e das escolas que se recusaram a participar do estudo por receio de serem prejudicados. É compreensível tal comportamento porque ainda existe uma distância entre a escola e universidade o que dificulta o acesso e a troca de informações, o que acarretaria em mais estudos sobre a Educação Básica.

Como foi visto nessa dissertação, é notória a influência do IDEPE nas escolas estaduais da GRE Metropolitana Sul. Isso pode ser percebido na mobilização dos professores, buscando elaborar projetos que envolvam todas as áreas de conhecimento, no preparatório para o SAEPE, através de simulados, professores de outras disciplinas dedicando um tempo para assuntos relacionados a Português e Matemática, no momento em que ocorriam as entrevistas os professores preparando provas e aulas para os alunos. É preciso reconhecer que alguns professores e gestores não trabalham apenas visando o bônus, mas as cobranças que devem cumprir, embora existam outros que não se preocupam com isso e dizem ser contra essa política de avaliação educacional que está ligada ao bônus.

Consideramos que essa pesquisa tenha contribuído para o debate das políticas locais e de avaliação da educação, através de impressões acerca do Programa de Modernização da Gestão Pública, no que se refere ao IDEPE. Assim, essa dissertação vem somar aos demais estudos tanto em nível de Pernambuco quanto nacional. Acredita-se também que tal discussão venha incentivar novas investigações, contemplando outras formas de ver a avaliação educacional no estado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliar é uma ação bastante comum e que envolve julgamento e atribuição de valor. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 69, Dezembro/99, p 139-164.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, cidade? Jan/Fev/Mar/Abr, 2003 Nº 22, p.35-46.

_____. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALAVARSE, O. M. et al. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza: 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf Acesso em 10 de abr. de 2015.

AMORA, S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 279.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____; GOMES, M. Intervenção e Regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009.

AZEVEDO, M. A.; SOUZA, A. L. L. de; ALMEIDA, L. S. Concepções e processos das políticas públicas e a educação do campo: por uma escola de qualidade. In: **23º Reunião Anual da Anpae**. Porto Alegre: 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/261.pdf. Acesso em: 01 de ago. de 2013.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Círculo sem fronteiras**. Porto Alegre, v.1, n.2, PP.99-116, Jul/Dez, 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, cidade? v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W; BALL, Stephen, J.; GANDIN, Luis A. (orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BELLONI, I. et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora 1994.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo na/da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

_____. IBGE. **Cidades**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=26&search=pernambuco> Acesso em : 29 de mar. de 2014.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, 2005.

_____. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2008.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CASTRO, M. H. G. Avaliação de Políticas e Programas Sociais, **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 12, Núcleo de Estudo de Políticas Públicas, Nepp/Unicamp, 1989.

_____. A consolidação da política de avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

CAVALCANTI, A. C. Dantas. **Programa de Modernização da Gestão Pública/metasp para educação/ 2007-2010: análise sobre a “gestão democrática” da educação de Pernambuco**. 2011. 300 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

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

DANTAS, E. Políticas Educacionais e Gestão por Resultados: os casos do governo de Pernambuco e da Prefeitura de João Pessoa. **7º Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste**. Recife: 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02_30/Eder%20Dantas_int_GT2.pdf. Acesso em: 15 de jun. de 2013.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, 2007. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em: 01 de ago. de 2013.

DUFFY, B. Análise de dados documentais. In: BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação**: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Lisboa: Gradiva, 1997, p. 101-115.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. (Org.). **Educação Básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213-238.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. de M. **Avaliação e Gestão**: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, Centro de Estudos **Educação e Sociedade**, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLASCO, 2013.

GOMES, A. M. Políticas Públicas, Discurso e Educação. In: GOMES, A. M. **Políticas públicas e gestão da educação**: série de estudos em políticas e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GUIMARÃES, J. R. S; JANUZZI, P. de M. Indicadores sintéticos no processo de formulação e avaliação de políticas públicas: limites e legitimidades. **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP, realizado em Caxambu- MG – Brasil, 2004, p. 1-18.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HERMIDA, J. F. **A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002):** duas propostas, duas concepções. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. João Pessoa, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf. Acesso em: 13 de nov. de 2014.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n° 55, novembro/2001.

LEITE, D. **Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LINGARD, B. É ou não é: Globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEDEIROS, M. **A trajetória do Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990**. Brasília: IPEA, 2001.

MENEZES, W. O “processo imbecilizador”: proletarianização e humilhação docente como instrumento de política neoliberal na educação básica em São Paulo. **Rede de Estudos de Trabalho**. São Paulo, 2010, p. 1-13. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret2010/Wellington_Menezes_O_Processo_Imbecilizador.pdf. Acesso em set.2013.

MINAYO, M. C. de S. **Desafio do Conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 83-91, 2009.

MORAES, R. C. C. de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte ao Estado **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n. 87, p. 309-333, maio/ago. 2004.

MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 165-194.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e regulação no contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun., 2009.

_____. Das Políticas De Governo À Política De Estado: Reflexões Sobre A Atual Agenda Educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

_____; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica de Pernambuco**. Pernambuco: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA, M. B. de. A estratégia dos bônus: três pressupostos e uma consequência. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, p. 419-433, nov. 2009/fev., 2010.

ORLANDI, E. P. Texto e Discurso. **Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 1995, p. 111-118.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

PERNAMBUCO. SEDUC. **Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação**. Pernambuco, 2008a.

PERNAMBUCO. SEDUC. **Avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE: Nota Técnica**. Pernambuco, 2008b.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. C. V. de S. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

SAMPAIO, C. E. M. Monitoramento e avaliação de Plano Nacional de Educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2011.

SANTOS, B. de S. **As tensões da modernidade**. Fórum Mundial Social. Porto Alegre: Biblioteca das Alternativas, 2001.

_____. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEGATTO, C. I. **Como ideias se transformam em reformas: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos estados brasileiros**. 2011. 134p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2011.

SILVA, I. A. de O. **O programa de modernização da gestão pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011)**.

2013. 214p . Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57253448/03-Aatr-Pp-Papel-Politiclas-Publicas>. Acesso em 10 de out. de 2013.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 23 Maio/Jun/Jul/Ago 2003, p. 5-15.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: quase história. In: VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 143-176.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: VILELA, R. A.T.(Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 289-308.

ANEXOS

Divisão das Gerências Regionais de Educação (GREs)



GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

01 - Recife Norte	10 - Agreste Centro Norte (Caruaru)
02 - Recife Sul	11 - Agreste Meridional (Garanhuns)
03 - Metropolitana Norte	12 - Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde)
04 - Metropolitana Sul	13 - Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira)
05 - Mata Norte (Nazaré da Mata)	14 - Sertão do Submédio São Francisco (Floresta)
06 - Mata Centro (Vitória de Santo Antão)	15 - Sertão do Médio São Francisco (Petrolina)
07 - Mata Sul (Palmares)	16 - Sertão Central (Salgueiro)
08 - Litoral Sul (Barreiros)	17 - Sertão do Araripe (Arapirina)
09 - Vale do Capibaribe (Limoeiro)	

* FRONTEIRAS DAS REGIÕES DE DESENVOLVIMENTO MARCADAS EM PRETO

APÊNDICE

Roteiro de Entrevista

Dados da escola nº ____ Localizada no município de _____	
Cargo:	Tempo no cargo:
Titulação do Entrevistado: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado	

1. Qual a sua concepção sobre o PMGP?
2. Houve mudança na escola depois que o PMGP foi implantado? Como ocorreu essa mudança?
3. Você acredita que o programa seja capaz de promover uma mudança na educação e na sociedade de Pernambuco?
4. Qual a sua concepção sobre o IDEPE?
5. Qual(is) a(s) influências(s) do IDEPE dentro da escola?
6. Esse o PMGP e o IDEPE dialogam com o projeto político pedagógico da escola?
7. Depois da implantação do IDEPE houve mudança na rotina ou nos conteúdos e a forma que eles são abordados/ em sala? Se sim, poderia explicar como isso ocorre?
8. Sabendo que o IDEPE foca nos conteúdos de língua portuguesa e matemática, como você acha que os outros professores se veem nessa dinâmica? Eles participam das ações desenvolvidas na escola para elevar o índice? Se sim, quais?
9. Como é a dinâmica da escola nos dias de aplicação do SAEPE?
10. Na sua opinião, quais as limitações do SAEPE?
11. Você sabe como são estipuladas as metas a serem alcançadas por essa escola? Se sim, pode explicar como ocorre esse processo?
12. Existem ações específicas na escola envolvendo os profissionais da escola para conseguir um bom resultado no IDEPE e também ser contemplado pelo BDE? Descreva/explique/comente...
13. Você percebeu alguma mudança entre os professores depois da implementação do IDEPE? Se sim, quais?
14. O PMGP e o IDEPE vêm contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino nessa escola? Por quê?