

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
REDE DE PESQUISA EM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL E *ACCOUNTABILITY***



ANAIS

**IV SEMINÁRIO DA REDE DE PESQUISA EM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL E *ACCOUNTABILITY***

**X SEMINÁRIO DE PESQUISA EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA
EDUCACIONAL**

ISSN: 22364294

**Andréia Ferreira da Silva
Jonas da Silva Rodrigues
Arlindo Caitano da Silva
(Organizadores)**



**Andréia Ferreira da Silva
Jonas da Silva Rodrigues
Arlindo Caitano da Silva**
(Organizadores)

ANAIS

**IV SEMINÁRIO DA REDE DE PESQUISA EM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL E *ACCOUNTABILITY***

**X SEMINÁRIO DE PESQUISA EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA
EDUCACIONAL**

24 e 25 ago. 2023

Evento presencial

ISSN: 22364294

Campina Grande/PB

2023

COORDENAÇÃO GERAL

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

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva (PPGEdu/UFCG)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Arlindo Caitano da Silva (Mestrando PPGEdu/UFCG)

Cinthya Karina Ventura de Macêdo (Mestranda PPGEdu/UFCG)

Elayne Beatriz de Farias Pereira (Graduanda em Pedagogia/Pibic/UFCG)

Elizete Alves de Souza (Mestranda PPGEdu/UFCG)

Jamiles Santos De Lima (Graduanda em Pedagogia/Pibic/UFCG)

Jonas da Silva Rodrigues (Membro do GPPGE)

Josineide Maria de Oliveira (Mestranda PPGEdu/UFCG)

Maria Clara Zeca Lourenço (Graduanda Letras/Pibic/UFCG)

COMISSÃO DE APOIO

Profa Dra. Luciana Leandro da Silva (PPGEdu/UFCG)

Profa Dra. Rute Pereira Alves de Araújo (UAEd/UFCG)

Cinthya Karina Ventura de Macêdo (Mestranda PPGEdu/UFCG)

Maglia Gouveia Farias (Mestranda PPGEdu/UFCG)

COMITÊ CIENTÍFICO

COORDENAÇÃO

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva (UFCG)

Profa. Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos (UFPE)

MEMBROS DO COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Alexandre Viana Araújo (UFPE)

Prof. Dr. Givanildo da Silva (UFAL)

Prof. Ms. Anderson Gonçalves (UFPE/IFCE)

Profa. Dra. Eloísa Vidal (UECE)

Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel (UNEB)

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (UFAL)

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima (UFMA)

Profa. Dra. Luísa Xavier de Oliveira (UFPI)

Profa. Dra. Maria Ângela Alves de Oliveira (UFPE)

Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade (UERN)

PROGRAMAÇÃO

Dia: 24 de agosto

12h30 às 13h30 - Credenciamento e acolhimento

13h30 às 14h - Abertura Oficial

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva (UFMG) – vice Coordenadora da Pesquisa e Comissão Organizadora Local

Profa. Dra. Ana Lúcia Felix (UFPE) – Coordenadora da Pesquisa

Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal – Diretora do Centro de Humanidades (CH/UFMG)

14h às 17h30 - Apresentação da pesquisa “Dispositivos de Inovação e Fortalecimento das Políticas de *Accountability* Educacional: uma análise do Nordeste Brasileiro”

Expositora: Profa. Dra. Ana Lúcia Felix (UFPE)

Debatedor: Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Unoesc)

Coordenação: Profa. Dra. Eloisa Vidal (UECE)

18h30min às 21h30min - Conferência: Gerencialismo e políticas de *accountability* na educação brasileira: trajetórias, tragédias e enfrentamentos

Palestrante: Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel (UNEB)

Coordenação: Profa. Dra. Maria Edgleuma Andrade (UERN)

Dia: 25 de agosto

8h30 às 12h – Apresentação dos processos e resultados parciais da pesquisa “Dispositivos de Inovação e Fortalecimento das Políticas de *Accountability* Educacional: uma análise do Nordeste brasileiro”

Coordenadores/as estaduais da pesquisa:

Alagoas – Prof. Dr. Givanildo da Silva (UFAL) e Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos

Bahia - Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel (UNEB)

Ceará - Profa. Dra. Eloísa Maia Vidal (UECE)

Maranhão - Prof.^a Dr.^a Lucinete Marques Lima (UFMA)

Paraíba – Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva (UFMG)

Pernambuco - Profa. Dra. Ana Lúcia Felix (UFPE)

Rio Grande do Norte – Profa. Dra. Mariana Crisostomo D. de Brito (UERN)

Coordenação: Profa. Dra. Luisa Xavier de Oliveira (UFPI)

14h às 16h – Sínteses e encaminhamentos da pesquisa “Dispositivos de Inovação e Fortalecimento das Políticas de Accountability Educacional: uma análise do Nordeste Brasileiro”

16h30 às 18h45 – Apresentação oral de trabalhos – graduandos - iniciação científica, mestrandos e doutorandos.

Coordenação: Profa. Dra. Maria Ângela Alves de Oliveira (UFPE) e Anderson Gonçalves Costa (UFPE e IF/CE)

19h às 20h – Avaliação do evento e encerramentos

Coordenação: Profa. Dra. Ana Lúcia Felix (UFPE), Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva (UFCE) e Profa. Dra. Eloisa Vidal (UECE)

Ficha Catalográfica

SUMÁRIO

RESUMOS DOS TRABALHOS	10
A COMPREENSÃO DE PAIS E RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO SAEB E SAEPE	10
A NOVA GESTÃO PÚBLICA NO CONTEXTO ESCOLAR: DA CULTURA PERFORMÁTICA ÀS AÇÕES DE <i>ACCOUNTABILITY</i>	14
A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL E A METODOLOGIA DE ESTUDO DE CASO: ALGUMAS REFLEXÕES... ..	18
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS, AVALIAÇÕES EXTERNAS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	22
PROTAGONISMO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM DOIS MUNICÍPIOS DO CEARÁ	27
DISPOSITIVOS DE <i>ACCOUNTABILITY</i> NO CONTEXTO ESCOLAR DE MACEIÓ	31
ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E GESTÃO DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA PARAÍBA NOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DO SAEB/2021	35
OS PROCESSOS DE RECONVERSÃO DOCENTE NO PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAÍBA – SOMA/PB	39
A CULTURA DE AVALIAÇÃO NO ESTADO DE ALAGOAS.....	43
CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA PARAÍBA: ANÁLISE A PARTIR DO QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO DO DIRETOR SAEB/2021	47
O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A BNCC E A POLÍTICA DE <i>ACCOUNTABILITY</i>	51
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AS INFLUÊNCIAS PARA A ESCOLA E O CURRÍCULO	55
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: SOB O PRISMA DA <i>ACCOUNTABILITY</i>	59
O INSTITUTO NATURA E A PROPOSTA PARA RESSIGNIFICAR DE REGIME DE COLABORAÇÃO.....	63
A LEI DO ICMS NO CEARÁ E O ÍNDICE DE QUALIDADE EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE EM TRÊS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE	67
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS RISCOS DE UMA "INCLUSÃO EXCLUDENTE".	71

FORMAÇÃO POLÍTICA DESDE A INFÂNCIA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UMA ANÁLISE DAS REVISTAS DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA.....	75
FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE E O PROCESSO DE DESMANTELAMENTO: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....	78
EM VIAS PROXIMAS: <i>ACCOUNTABILITY</i> E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	84
UFPE E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA INCURSÃO NO SITE DA PROAES.....	88
O ESTADO NEOLIBERAL E A POLÍTICA DE <i>ACCOUNTABILITY</i> NA EDUCAÇÃO: RECORTE HISTÓRICO SOBRE O CASO DO BRASIL.	92
A GESTÃO ESCOLAR NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA (PEI-PB).....	97
O NOVO ENSINO MÉDIO: A BNCC E O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO..	100

RESUMOS DOS TRABALHOS

A COMPREENSÃO DE PAIS E RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO SAEB E SAEPE

Arlindo Caitano da Silva (UFCG)
arlindo.caitano@hotmail.com

Andréia Silva Ferreira (UFCG)
silvaandrea@uol.com.br

Introdução

O presente trabalho expõe pesquisa de mestrado, em fase inicial de elaboração, que se vincula ao PPGEd/UFCG. A investigação tem por objetivo analisar como pais e responsáveis de estudantes de uma escola municipal pública de ensino fundamental localizada em Orobó/PE compreendem as avaliações externas vinculadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco(Saepe). As iniciativas de avaliação externa em larga escala ocupam centralidade nas políticas educacionais no país, desde o final dos anos de 1990. A ênfase nos resultados da avaliação externa e em índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), revela a adoção, no setor público, de medidas gerenciais, com a implantação de um “Estado avaliador” com o fortalecimento da “lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49). Nesse contexto, surgem vários questionamentos relativos ao tema proposto: os pais/responsáveis dos estudantes da educação básica têm conhecimento sobre as iniciativas de avaliação externa a que são submetidos seus filhos? Conhecem os desdobramentos dessas iniciativas para as escolas e seus profissionais? São mobilizados pelas secretarias de educação ou pelas escolas em relação a esses exames? Como? Têm acesso aos resultados dessas avaliações? Se utilizam desses resultados para a escolha e definição da escola em que matriculam seus filhos?

Responder a essas perguntas torna-se essencial, uma vez, que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 define que “[A] educação, direito de todos e dever do

Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, atribuiu à família parte das responsabilidades e compromisso com a educação de seus filhos. Nesse sentido, os pais necessitam conhecer as políticas que afetam diretamente os processos de aprendizagem de seus filhos. Numa perspectiva da gestão democrática do ensino, conforme também prevê a (CF/1988), os pais deveriam ser consultados nos processos de definição e avaliação dessas políticas.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (1996) define que compete aos estabelecimentos de ensino informar os pais e responsáveis sobre “a execução da proposta pedagógica da escola” (Brasil, 1996, art. 14). Assim, a escola tem o dever de apresentar aos pais e responsáveis como a avaliação externa está presente no cotidiano escolar e se vem influenciando mudanças significativas a aprendizagem dos estudantes.

Fundamentação do tema

Em sua terceira década, as avaliações externas em larga escala¹ vem ganhando visibilidade no campo da pesquisa acadêmica, devido a homologação de política educacionais de cunho neoliberal que levam estados e municípios a implantarem modelos de gestão pautado no gerencialismo² “reorientando a atuação do Estado e, ao mesmo tempo, imprimindo uma lógica individual, competitiva e privatizante, como proposto pela racionalidade neoliberal.” (Silva; Silva; Freire, 2022, p. 5).

A implantação de políticas de avaliação externa se configuram nas políticas de *accountability*, que são compreendidas por Afonso (2010), como uma política constituída por três pilares: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização, e que segundo o autor, ocasionam alguns rios ao sistema de ensino: comprometimento da autônoma do professor e gestão escolar, sobrecarga de trabalho ocasionado pelo alcance de metas e rankings e excesso de atividades conteudistas que objetivam o treinamento para as avaliações externas. Segundo Costa e Koslinki (2012, p. 196), as políticas educativas, orientadas pela ideologia neoliberal e pelos princípios gerenciais, fundadas nas teses do

¹ A avaliação de larga escala, externa, tem objetivos mais amplos e atingem a uma população mais extensa que a avaliação de aprendizagem em sala de aula. Esta, por sua vez, pode apresentar análises mais profundas e mais consequentes para as práticas pedagógicas. (Sousa; Ferreira 2019, p.20).

² Novo gerencialismo que começa a ser implantado nas instituições públicas é alicerçado em teorias e técnicas de gerência empresarial, do “culto da excelência” (BALL, 1998) e da lógica do mercado, o que acarreta profundas modificações no Estado.

“quase mercado”, defendem que a definição da escola, pelos pais ou família, deveria estar relacionada aos resultados das instituições educativas nos índices e indicadores de qualidade da educação, como o Ideb, aferidos por meio da avaliação externa das escolas. A busca pela elevação dos resultados e por mais alunos levaria à competição entre as escolas.

Nessa perspectiva, as políticas educativas “funcionariam a partir de mecanismo de incentivo à escolha, configurada pela oferta de um cardápio de escolas aos alunos e aos pais de alunos e pelo estabelecimento de sistemas organizados de informações acerca de escolas e de tais escolhas”. A pesquisa se propõe a contribuir com as reflexões sobre a implantação, ou não, de tais mecanismos no país e com qual(is) condicionantes e alcance.

Metodologia

A investigação será realizada por meios dos seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, análise de documentos, que regulamenta a política educacional compreendendo documentos federal, estadual e municipal, e realização de entrevistas semiestruturadas com pais e responsáveis. Com o intuito de conhecer estudos anteriores sobre participação dos pais/responsáveis na escola e nas políticas educativas está sendo realizado levantamento nos bancos de dados de teses e dissertações da CAPES, da IBICT e na Biblioteca Eletrônica Científica Online – SCIELO, considerando o recorde temporal 2007 a 2021. Nas buscas já realizadas, não foram identificadas pesquisas que tratam do objeto em questão, alguns trabalhos abordam temas relativos à concepção da família sobre as avaliações de aprendizagem; relação família e escola; e participação da família na aprendizagem de estudantes. A realização das entrevistas busca conhecer como os pais entendem as políticas de avaliação externa. A compreensão dos pais e responsáveis pode variar bastante, dependendo da experiência individual de cada um com a avaliação externa. Alguns podem ter uma visão positiva, entendendo que esse modelo de avaliação é uma ferramenta importante para aferir a qualidade da educação. Por outro lado, alguns pais e responsáveis podem ter uma visão mais crítica, acreditando que a avaliação externa é uma forma do governo controlar o trabalho dos professores e impor uma visão única de educação. A seleção do município - Orobó/PE - foi motivada pelo seu elevado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os sujeitos da pesquisa serão pais e responsáveis de estudantes matriculados no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental da escola pública com o maior resultado no Ideb no ano de 2021.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4.ed. SP: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. SP: Cortez, 2010. p. 147-170.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COSTA, Marcio da. KOSLINSKI, Mariane C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012.

SILVA, A. F.; SILVA, L. L.; FREIRE, A. M. S. Políticas de *Accountability* na Educação Estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 33, p. 1-25, 2022.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, SP, n. 48, p. 13-23, jun. 2019.

A NOVA GESTÃO PÚBLICA NO CONTEXTO ESCOLAR: DA CULTURA PERFORMÁTICA ÀS AÇÕES DE *ACCOUNTABILITY*

Carla Cristina de Moura Cabral (UFPE)

carla.mcabral@ufpe.br

Márcia Aurélia Nazário (UFPE)

marcia.nazario@ufpe.br

Introdução

Esse texto é de caráter teórico, fruto das reflexões em nosso curso de doutorado. Numa perspectiva dialógica e contextualizada, tecerá sobre a Nova Gestão Pública - NGP e seus efeitos na escola, especificamente no que tange à cultura da performatividade e as ações de *accountability*.

Desenvolvimento

Machado e Falsarella (2020), afirmam que a NGP é o resultado de um processo de alastramento das ideias neoliberais, explicado pelo intuito de melhoria da governança social vinculada à eficácia da gestão. Pretendendo tornar a gestão pública mais eficiente e mais adequada à era da informação, e passá-la para um paradigma pós-burocrático. É um novo modo de gerir e de administrar o setor público, com as prerrogativas do mercado, tendências gerenciais e empresarial. Cóssio (2018), ressalta que a NGP visa aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo. Tem se tornado um modelo supracional da administração pública.

Tal fenômeno trouxe muitas implicações para o cenário escolar, dentre elas a performatividade. A cultura performática tem sido muito praticada nos espaços escolares e consiste numa forma específica e precisa de ver e agir; perpassa o âmbito da técnica e vai de encontro aos aspectos da vida em suas diferentes abstrações.

A cultura performática é uma característica proveniente dos efeitos da NGP no âmbito educacional e tem afetado significativamente a organização escolar. Ball (2004), destaca a performatividade como responsável por provocar mudanças no setor público e na vida dos cidadãos. E esse movimento de performance, tem afetado de modo forte e

veloz as realidades escolares, desde os aspectos mais objetivos e práticos como também os de cunho subjetivo e emocional. E conforme o mesmo autor,

a performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja. (BALL, 2005, p. 550).

Ainda para esse autor, a performatividade

é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento”, (BALL, 2005, p. 543).

Ball (*apud* STOER, 2002), enfatiza que a performatividade é um sistema em que tudo deve funcionar e executar de forma eficiente, com intolerância visível do mau desempenho. É uma compulsão para classificar levando a escolher e julgar as ações em termos de eficácia e olhar profundamente penetrante em nosso senso de autoavaliação, deixando de lado as crenças e os valores pela produção e pelo rendimento. Com base nessas percepções, as tecnologias políticas do mercado e performatividade não deixam espaço para um ser ético, autônomo ou coletivo. A performatividade representa a busca modernista por ordem, transparência e classificação. (BALL, 2005).

Outro atributo muito visível nos espaços escolares, e também proveniente desse novo modo de administração, diz respeito às ações de *accountability*. A *accountability* é um termo relativamente novo na educação, ainda sem tradução padronizada. Refere-se a caracterização de práticas ligadas à avaliação e a política de responsabilização. Segundo Pinho e Sacramento (2009), na realidade da administração pública brasileira, a palavra *accountability* tem sido comumente traduzida como “responsabilização”. O significado do conceito envolve responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo.

Tal responsabilidade tem consequências, implicando em prêmios, pelo seu cumprimento, e castigos, quando o inverso é verificado. (CAMPOS, 1990, *apud* PINHO e SACRAMENTO, (2009). Implica em mais do que geração de dados e interação de argumentos, visto que inclui, também, a possibilidade de punir comportamento inadequado. Tal particularidade dispõe de inúmeros aspectos para incumbir e delegar tarefas aos diferentes profissionais em seu cotidiano de trabalho.

Para Cóssio (2018), as diferentes mudanças provocadas pela NGP carregam consigo a introdução de novas práticas gestionárias, cuja base compositória vem arraigada das seguintes prerrogativas: Gestão Profissional, Medidas de desempenho, Transparência, Responsabilização, Competição, Gestão Privada, Qualidade Total e a busca gritante por ações performáticas.

Conclusões

Compactuamos com Verger e Normand (2015), quando afirmam que nos últimos anos, a NGP tem penetrado com bastante força a agenda educativa global. Onde foi aplicada, alterou de maneira considerável a forma como se concebe a governança das instituições educativas, já que princípios como a autonomia, prestação de contas, gestão baseada em resultados, competitividade e a liberdade têm impactado profundamente em como se regulam, proveem e financiam os serviços educativos.

As organizações de serviço público se tornaram, portanto, parte de uma grande narrativa ideológica e de estratégia organizacional da cultura empresarial. A lógica do mercado, privatização, terceirização, as relações de *accountability* e a performatividade tem implicado de várias maneiras nas relações interpessoais e profissionais e no contexto da gestão, tornando as práticas sociais e as relações da escola cada vez mais individualizadas. Esse movimento de governança pública aflora no contexto da implementação das políticas neoliberais em oposição aos ideais de solidariedade.

É em meio a este cenário que o discurso da performatividade ganha corpo e se intensifica em nossas práticas escolares. A adoção da NGP trouxe consigo mudanças de valores, mudança de estruturas organizacionais, uma redefinição de papéis e a introdução de novos atores bem como uma nova cultura de gestão. (RODRIGUES, 2005). Juntamente com uma cultura a base de performances.

Referências

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores**. 2018. Documento da web. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 7/7/2022.

MACHADO, Eulália Nazaré Cardoso. FALSARELLA, Ana Maria. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372-389, maio/ago., 2020.

PINHO, José Antônio Gomes de. SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública - RAP** — Rio de Janeiro 43(6):1343-1368, nov./dez. 2009.

RODRIGUES, Miguel Ângelo Vilela. **A Nova Gestão Pública na Governação Local: O caso dos municípios dos distritos de Vila Real e Bragança**. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, 2005. 326f.

STOER, Stephen R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. N. 63, Outubro, 2002. Pág. 33-45.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n.132, p. 599 – 622, jul./set. 2015.

A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL E A METODOLOGIA DE ESTUDO DE CASO: ALGUMAS REFLEXÕES...

Carla Cristina de Moura Cabral (UFPE)

carlynhaufpe@hotmail.com

Marcia Aurelia Nazário (UFPE)

marcia.nazario@ufpe.br

Raimundo Nonato Ferreira (UFPE)

nonato.educa@gmail.com

1. Introdução

A pesquisa em Política Educacional vem resultando em diversos estudos que vão coadunando com as mudanças societárias. Observar aspectos meso, macro e micro da política vem exigindo de pesquisadores o uso de diversos métodos de pesquisa para ajudá-los a compreender seus fenômenos educacionais. O método do estudo de caso vem sendo recorrentemente utilizado para investigar fenômenos que trazem nuances destacadas e diferenciadas.

Este ensaio tem o intuito de apresentar uma reflexão sobre a utilização da metodologia de estudo de caso, buscaremos empreender uma reflexão sobre a efetivação de estudos de casos trazendo o debate sobre a má utilização em pesquisas.

2. Tudo é estudo mas, nem tudo é estudo de caso

Pesquisar é um ato complexo, denso e que requer, sobretudo, comprometimento. Não se faz pesquisa sem antes saber as filiações epistemológicas que escolhemos, as teorias que nos filiamos, fazer pesquisa exige do pesquisador a compreensão do todo sem esquecer das partes.

A pesquisa em Política Educacional recorrentemente utiliza a abordagem qualitativa para ancorar suas perspectivas metodológicas, a partir daí métodos e técnicas são eleitas para ajudar os pesquisadores a melhor maneira de desvelar seus fenômenos e objetos de estudo. André (2013, p.95) chama atenção ao falar que pesquisadores iniciantes muitas vezes não sabem o tipo de pesquisa que se enquadra no seu estudo, como podem chamá-la, incorrendo no equívoco de chamá-la de estudo de caso. Não é porque

simplesmente estudamos uma escola que estamos fazendo um estudo de caso. Trazer uma nomeação para uma pesquisa não está diretamente atrelada ao rigor dela, como salienta André (2013):

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja, se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha de seus sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá a oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (p.96).

A cultura de manuais de pesquisas, a demasiada importância na nomeação da pesquisa, às vezes deixa de lado o que André (2013) exemplifica acima como o verdadeiro rigor da pesquisa que pode ser dado, a partir de um detalhamento de todas as etapas. O rigor metodológico não deve ser medido “apenas” pela indicação do tipo de pesquisa.

Utilizado no seio de pesquisas em Política Educacional e, em pesquisas de outras áreas do conhecimento, o estudo de caso é uma opção para as pesquisas realizadas nesses campos, mas como saber se estamos à frente de um estudo de caso?

Fazer estudo de caso não é uma tarefa fácil, necessita que o pesquisador tenha clareza, entendimento e pressupostos teóricos amadurecidos nesta área. O estudo de caso tem por objetivo de focar num fenômeno particular, levando em consideração seu contexto e suas múltiplas dimensões. Carecendo, para isso, um estudo em profundidade.

Para Merriam (1998), a característica definidora da pesquisa com estudo de caso é a delimitação do caso. Sua definição está em conformidade com a de Smith (1978), para quem o caso é um sistema limitado e com a de Stake, para quem ele é um sistema integrado. Ela vê o caso como uma coisa, uma única entidade, uma unidade em torno da qual existem limites” (SMITH, 1978, p. 27). Essa compreensão de Merriam (1998) denota um pouco do que consideramos sobre a utilização do estudo de caso nas nossas pesquisas, que requer um desenho estruturados desde a escolha e delimitação do caso, dos objetivos, das técnicas de coleta e análise dos dados, não é solto, sem rigor, tudo é feito de forma sinérgica para que o caso seja reconhecido ao longo do texto.

Toda pesquisa ela traz intrinsecamente um estudo, mas, nem todo estudo pode ser considerado um estudo de caso, a construção de um caso requer uma delimitação, um caso consegue compreender questões complexas da realidade, que pode incluir um conjunto de decisões, indivíduos, organizações, processos, programas, bairros, instituições, comunidades, profissão, eventos, ou ainda um conjunto de ações, comportamentos, ambientes, incidentes e acontecimentos (COUTINHO; CHAVES, 2002).

Ao construir o caso, o pesquisador precisa compreender o porquê do fenômeno ser caracterizado como um caso, quais aspectos são realçados, isso inclui fazer uma investigação que traga à tona as vozes dos sujeitos pesquisados, seus contextos... Peres e Santos (2005) apontam três perspectivas importantes a serem levadas em consideração na construção do caso 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões e; 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

O pesquisador precisa de uma postura ética para trazer com fidedignidade os achados da pesquisa validado pelos sujeitos pesquisados, trazer os dados de forma respeitosa, de forma a compreender com clareza os aspectos estudados, as técnicas aplicadas no estudo e a análise feita.

As investigações que elejam o estudo de caso precisam ser amplas o suficiente para que possam compreender que os sujeitos e os contextos não são congelados com as pesquisas, não há como fazer isso, que cada período histórico traz consigo suas compreensões, suas demandas, não podemos conceber nosso objeto como verdade absoluta atemporal.

Elegemos e utilizamos o estudo de caso quando buscamos produzir uma teoria, confirmar uma teoria ou refutar uma teoria.

3. Algumas considerações...

O texto em tela buscou apresentar uma discussão reflexiva sobre a utilização do estudo de caso em pesquisas no campo educacional, em nossas análises, percebemos a fragilidade que alguns pesquisadores têm de utilizar esse tipo de método, além de alguns trabalhos anunciarem que estão fazendo estudo de caso, mas na verdade estão fazendo apenas estudos. Apresentamos a importância de construirmos estudos de casos que de fato assumam um caso e consiga apresentá-lo com clareza e rigor científico.

O método de estudo de caso tem muito potencial para as pesquisas em educação por conseguir trabalhar fenômenos destacados de forma profunda. Compreendermos a necessidade de mais estudos de casos no campo educacional, desde que esses venham com a qualidade e o rigor científico que esse método exige.

Referências

ANDRÉ, Marli. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013 Disponível em: [Marli André.pdf \(nelsonreyes.com.br\)](#).

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. “Revista Portuguesa de Educação”. 15:1 (2002) 221-243. Disponível em: [Clara Coutinho 221-243 \(uminho.pt\)](#).

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. Interações, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

YAZAN, Bedrettin; DE VASCONCELOS, Tradução de Ivar Cesar Oliveira. Tres abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. Revista Meta: Avaliação, [S.l.], v. 8, n. 22, p. 149-182, may 2016. ISSN2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038>.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS, AVALIAÇÕES EXTERNAS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Cinthy Karina Ventura de Macêdo (UFCG)³

cinthya.karina@estudante.ufcg.edu.br

Luciana Leandro da Silva (UFCG)⁴

luciana.leandro@professor.ufcg.edu.br

Introdução

Desde o final dos anos 1980 as políticas públicas da educação têm sido demarcadas por modelos gerencialistas, baseados na lógica do setor privado, algo que decorre das mudanças no papel do Estado no contexto de avanço do neoliberalismo e que impacta diretamente nas condições de trabalho dos docentes.

Buscamos tecer aqui algumas reflexões acerca das repercussões das avaliações externas sobre o trabalho docente, as quais se configuram, em muitos casos, como mecanismos de controle e de responsabilização, contribuindo para a precarização e intensificação do trabalho dos/das professores e professoras da educação básica. Trata-se de um recorte de uma pesquisa em andamento, a qual está baseada na revisão bibliográfica realizada em artigos científicos, assim como livros publicados com a referida temática.

Referencial teórico

Entendemos o neoliberalismo, a reestruturação do mundo do trabalho e a globalização como estratégias de fortalecimento do capitalismo, especialmente após a grande crise do petróleo ocorrida nos anos 1970 (Peroni, 2003).

O neoliberalismo é entendido como uma racionalidade, pautada no individualismo e na lógica da concorrência (Dardot; Laval, 2016), que atua no nível da economia, por meio da racionalização e da redução dos recursos para áreas sociais, mercantilizando as relações e consolidando práticas e subjetividades cada vez mais submetidas à lógica do mercado.

³ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE, UFCG). Bolsista CAPES/BRASIL.

⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE, UFCG).

A reestruturação do mundo do trabalho é marcada pela desregulamentação e consequente flexibilização e aumento da exploração da mão de obra em diversos setores; na educação, isso se expressa pela precarização das condições objetivas de funcionamento das escolas e na intensificação do trabalho dos professores.

A partir dos anos de 1990, as reformas educacionais ocasionaram mudanças radicais na configuração das responsabilidades do Estado sobre a educação, passando a reconstruir a educação pública reproduzindo modelos da iniciativa privada.

Medeiros (2023) trata acerca da influência do setor privado na educação brasileira, trazendo o caso da Fundação Lemann⁵, que teve um papel relevante na elaboração, tramitação e promoção da BNCC, que visa padronizar o currículo da educação brasileira através de testes padronizados, avaliação de professores e pagamento por mérito e introdução de aulas roteirizadas.

Newman e Clarke (2012) afirmam que o gerencialismo é uma maneira de conduzir o Estado da mesma forma que o setor privado, transformando a educação em um mercado através de gerências mercadológicas, onde há uma exigência de um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo.

O modelo de gestão gerencialista acarretou um reordenamento do trabalho docente aumentando o volume de atividades, os serviços burocráticos, a alienação dos fins da educação e uma menor autonomia. Através dessa reestruturação, o trabalho do professor é afetado devido às novas funções e responsabilidades que lhes são impostas, gerando a ampliação da jornada de trabalho.

Do ponto de vista técnico e ideológico, o trabalho docente é controlado diretamente através de instituições que determinam o que ensinar e sobre o que ensinar. Há uma transformação da educação em mercadoria, esta que não pertence ao educador e o transfigura em um trabalhador alienado, se distanciando do seu “produto”, acarretando um fazer sem prazer algum.

Para Hypolito (2010) a introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, pois se trata de um modelo gerencial baseado na qualidade e no mérito, reduzindo os problemas da educação apenas a problemas técnicos-gerenciais.

⁵ Instituição filantrópica de destaque no Brasil, fundada em 2002 por Jorge Paulo Lemann, empresário e empreendedor, que tem como objetivo central impulsionar transformações significativas no sistema educacional brasileiro.

A reestruturação da educação para servir ao mercado modifica o currículo, a gestão e o trabalho docente, afetando também a identidade docente. Há uma valorização da formação em serviço que visa o desenvolvimento de competências para melhorar o desempenho das escolas focando apenas nos resultados, mas sem criticidade política. Falta espaço para a autonomia do docente, não havendo encorajamento para as atividades reflexivas.

Silva e Hypolito (2018) apontam que a implantação dos sistemas de avaliação em larga escala, com o argumento de melhorar a qualidade dos sistemas educativos, na verdade desempenha um papel regulador para medir resultados, porém não há melhoria no processo educativo e além disso, enfraquece a autonomia docente.

Aos docentes também é atribuída a responsabilidade por sua própria formação, pela aprendizagem do aluno e pelo desempenho da escola. Hypolito (2012) refere que o magistério é culpabilizado pela crise da educação, sendo que as políticas educacionais negligenciam as condições de produção do trabalho de ensinar, que segundo o autor, é fator determinante do fracasso escolar. Ao mesmo tempo em que é colocada uma ideia de autonomia para os docentes, há um rígido controle pedagógico, o que pode vir a causar um sentimento de perda da sua identidade profissional e da real autonomia.

É importante destacar que a pandemia da COVID-19 favoreceu ainda mais a precarização do trabalho docente, transformando bruscamente a dinâmica de trabalho em decorrência das aulas remotas. Silva (2023) afirma que os professores tiveram sua jornada de trabalho ampliada e não remunerada, além de terem custeado os recursos para manutenção das aulas, tendo em vista que utilizaram seu próprio computador, celular, internet e energia elétrica.

Observa-se que, mesmo com a interrupção das aulas e com as enormes dificuldades decorrentes da pandemia, as avaliações externas continuaram sendo aplicadas e foram fortalecidas, de modo que isso pode ter contribuído para o aumento da responsabilização dos docentes, intensificando o processo de adoecimento desses profissionais.

Conclusões

Perante o exposto, entende-se que a precarização do trabalho docente tem aumentado em decorrência da lógica do mercado implantada na educação, a qual ocasionou mudanças significativas através do aumento das funções e responsabilidades desempenhadas pelos professores.

Devido a essa reestruturação educativa, o critério de qualidade da educação é baseado em competência e eficiência, tornando o ambiente educacional em um lugar de competição, mudando a relação do sujeito com o seu trabalho e com os seus colegas, ocasionando um individualismo, perdendo-se a importância do coletivo.

No contexto pandêmico houve uma maior intensificação, que impactou na vida e no trabalho desse docente, e toda essa mudança trouxe consequências sociais e emocionais para estes. Assim sendo, torna-se fundamental aprofundar as leituras e análises sobre as condições de trabalho e de saúde dos docentes no contexto das reformas educativas realizadas nos últimos anos.

Referências

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo, Boitempo, 2016.

HYPOLITO, A M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

NEWMAN, J. CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

PERONI, V. **Política Educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, L. L.; HYPOLITO, A. M. **Avaliação, Estado e Regulação: Repercussões da Prova Brasil na (Con)Formação dos Profissionais e no Gerencialismo nas Escolas**. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 128, Dossiê, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7920318>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SILVA, A. M. Trabalho docente, pandemia de covid-19 e investidas contra os direitos trabalhistas. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

PROTAGONISMO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM DOIS MUNICÍPIOS DO CEARÁ

Cláudia Maria Sales Mendes (SEDUC-CE/SPS-CE)

claudiagararu@gmail.com

Eloísa Maia Vidal (UECE)

eloisa.vidal@uece.br

Introdução

O presente estudo é parte integrante da Tese de Doutorado em Ciências da Educação, intitulada “A educação e as políticas de municipalização no Ceará”, que teve como objetivo compreender como ocorreu a constituição da municipalização do ensino fundamental em regime de colaboração em dois municípios do Ceará, no período 2007 - 2018. Neste resumo optou-se por tratar da categoria de análise “Avaliação Educativa” na perspectiva dos gestores e conselheiros municipais de educação, examinada como um dos fios condutores da pesquisa. A fim de aprofundar a compreensão da realidade, privilegiou-se a análise da micropolítica com base no método de estudo de caso em dois municípios cearenses, preservando o anonimato, a partir de entrevistas semiestruturadas com dez atores da educação municipal.

Desenvolvimento

A melhoria no desempenho dos estudantes foi evidenciada na pesquisa como resultado do pacto de colaboração entre o governo do estado do Ceará e os municípios por meio do Programa de Alfabetização/Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), identificado como maior referência de colaboração intergovernamental, uma vez que possibilitou aos municípios apoio técnico e financeiro, com o objetivo de desenvolver ações pedagógicas e administrativas.

A natureza da colaboração assume feições de prescrição, criando um terreno fértil para regulação, indução e avaliação das políticas públicas (COSTA; VIDAL; VIEIRA, 2019). Embora possa ser lido com estranheza, o par indução e regulação é elemento-chave na política de colaboração do Ceará, condicionando a ação dos municípios aos objetivos do governo estadual.

Nos casos aqui investigados, observou-se que o município Paulo Freire incorpora as políticas do estado de maneira mais orgânica do que o município Anísio Teixeira, isso porque as condições políticas e partidárias neste município representaram entraves para a convergência dos objetivos do governo estadual. Contudo, outros estudos revelam que tais diferenças não interferiram no pacto de colaboração no âmbito do PAIC (ABRUCIO; SEGATTO; PEREIRA, 2016).

A pesquisa demonstrou que há um efetivo trabalho integrado e articulado entre as esferas administrativas tendo em vista objetivos comuns; bem como sistemas próprios de avaliação tendo como base as matrizes de referência dos sistemas de avaliação nacional e estadual, sobrepondo-se em três níveis governamentais, o que revela desperdícios de esforços e recursos (OLIVEIRA; VIDAL; COSTA, 2021).

Observa-se, também, que a avaliação externa passou a comportar tanto a verificação dos aprendizados no ensino fundamental como a concessão de recursos financeiros, indutores à adesão à política estadual, restando poucas alternativas aos municípios se não a conivência com essa cultura. Assim, a política de avaliação representa uma estratégia na condução da política de educação municipal, sendo encarada por alguns gestores como uma das formas de colaboração entre o governo do estado e os municípios. A centralidade da avaliação estadual nos municípios pesquisados tem como primeira justificativa a aferição da proficiência de aprendizagem somada às políticas de responsabilização adotadas pelo Estado, tais como Prêmio Escola Nota Dez e rateio da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

O tensionamento entre as políticas de avaliação em larga escala e a colaboração intergovernamental é observado, igualmente, nos discursos sobre as fragilidades e limitações do processo, como, por exemplo, o uso desse instrumento para aferir aprendizagens de alunos oriundos de realidades tão diferentes sob o risco de leituras equivocadas. Essa questão, embora seja posta no âmbito da colaboração, não esconde que se instituem processos de indução e responsabilização, para o que são necessários o envolvimento dos gestores municipais na política do Estado e o alinhamento das matrizes curriculares com os descritores.

Como estratégia de alinhamento, e exercendo a autonomia que lhes é conferida, os municípios adotam uma cultura da avaliação escolar em larga escala que envolve desde a definição de metas até a implementação de ações que contribuem com os resultados das avaliações do SPAECE. A padronização dos conteúdos, a formação continuada de

professores e gestores, as reuniões com pais e a comunidade são ações, aceitas pelos municípios em razão das políticas de responsabilização que exigem prestação de contas públicas. Essa situação revela o impulso em se mostrar eficiente quando da divulgação dos resultados das avaliações, o que também, para além da dimensão material envolvida no processo, como a financeira, diz respeito à dimensão simbólica acionada, como constrangimento moral.

Em síntese, a análise das entrevistas dos municípios do estudo de caso evidencia que a avaliação educativa, por meio de seus sistemas próprios, alinhada com as avaliações externas do governo estadual e governo federal é remetida a três processos que, em conjunto, tornam-se forma e conteúdo da política de colaboração no Ceará: indução do governo do estado; adesão à cultura de avaliação em larga escala; e responsabilização educacional.

As estratégias adotadas pelos municípios, tendo em vista o desenvolvimento do PAIC, estão voltadas para o alinhamento da matriz curricular com as avaliações externas e com as formações dos professores direcionadas para a padronização, o que se constata, inclusive, na prática de simulados.

Os professores e diretores escolares são motivados por meio de incentivos financeiros e simbólicos, tais como gratificações e prêmios para as escolas, alinhados com os melhores resultados de aprendizagem aferidos nas avaliações externas.

Contudo, os municípios Paulo Freire e Anísio Teixeira procuram alinhar às políticas externas, suas políticas próprias, com desdobramentos das ações pedagógicas nas escolas, principalmente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Esse quadro confirma a teoria de Ball; Maguire; Braun (2016), quando afirmam que as políticas são traduzidas na prática, e que se concretizam no desenvolvimento e prática de suas estratégias.

Conclusões

No período 2007 - 2018, as gestões municipais e escolares se transformaram, por meio de esforços mútuos envidados nas áreas administrativa, pedagógica e financeira, impactando na evolução da gestão educativa municipal, embora permeadas por políticas de indução, responsabilização de gestores e professores e incentivos que tiveram a avaliação dos resultados do desempenho escolar como o mecanismo central de aferição.

Observou-se que o município Paulo Freire, considerado de pequeno porte, talvez

tenha obtido resultados de desempenho melhores por seguir, rigorosamente, as prescrições do acordo de colaboração entre o governo do Ceará e os municípios. Por outro lado, o município Anísio Teixeira, classificado como de grande porte, obteve piores resultados, supostamente por ter flexibilizado sua atuação entre o PAIC e as próprias políticas educativas.

Assim, este estudo possibilita a compreensão de que a relação do estado do Ceará com os municípios em situação de indução/responsabilização abre margem para a construção de diferentes formas de colaboração no âmbito do processo de avaliação e municipalização do ensino fundamental.

Referências

ABRUCIO, F. L., SEGGATTO, C. I., & PEREIRA, M. C. G. **Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo.** Instituto Natura: 2016.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 51, 2019.

OLIVEIRA, A. G. L. S.; COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Avaliações municipais no Ceará: características e usos dos resultados. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 274 - 299, jun. 2021.

DISPOSITIVOS DE *ACCOUNTABILITY* NO CONTEXTO ESCOLAR DE MACEIÓ⁶

Edva Emanuelle Gomes da Silva (UFAL)
edvagomes@yahoo.com.br

Fernanda Karina Souto Maior de Melo (UFAL)
nandasoutomaior@hotmail.com

Givanildo da Silva (UFAL)
givanildo.silva@cedu.ufal.br

Inalda Maria dos Santos (UFAL)
inalda.santos@cedu.ufal

Introdução

O neoliberalismo e o gerencialismo fomentaram, entre as décadas de 1980 e 1990, reformas educativas voltadas à avaliação da qualidade da educação pública, em que as políticas educacionais buscaram como resultados melhorar a eficácia da educação, criar sistemas de avaliação e aderir à *accountability* (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015). Essa última, na concepção hegemônica e gerencial, trata-se da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização dos profissionais das escolas pelos resultados (Afonso, 2009), que indicam se a educação oferecida tem ou não qualidade.

Para verificar essa qualidade, as escolas são submetidas às avaliações em larga escala, e como estratégia para obter um bom desempenho nessas avaliações, várias políticas educacionais adotam instrumentos de *accountability* ligados à avaliação, à prestação de contas e à responsabilização. Este trabalho visa apresentar alguns dispositivos de *accountability* educacional acionados em uma escola municipal de Maceió. A metodologia se baseou em pesquisa bibliográfica, e em entrevistas

⁶ Esta pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), e corresponde aos resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

semiestruturadas com uma professora do 5º ano do ensino fundamental e com a coordenadora pedagógica, que atua nessa série ofertada pela rede municipal maceioense.

Avaliação, prestação de contas e responsabilização na educação

A *accountability* educacional, na acepção democrática, é formada pelos pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização – chamados neste trabalho de dispositivos de *accountability* –, que podem ser usados de forma integrada ou separadamente (Afonso, 2009). A avaliação concerne à coleta e à análise de dados educacionais, que ocorrem antes da prestação de contas, depois dessa, ou de forma autônoma, com estudos feitos por instituições internas ou externas (Afonso, 2009).

A prestação de contas é o direito de solicitar informações e o dever de respondê-las para assegurar a transparência das informações das políticas educacionais, suas orientações, processos e práticas (Afonso, 2009). E a responsabilização é definida como a atribuição de responsabilidades pelas ações executadas nas políticas educacionais, que não remete a uma responsabilização no sentido negativo, mas à assunção ética das responsabilidades pelas atividades exercidas na educação (Afonso, 2009).

O uso das avaliações em larga escala, como principal referência para mensurar a qualidade da educação pública, fez com que a *accountability* educacional adquirisse um caráter notadamente gerencial (Schneider, 2019), em que os profissionais das escolas são responsabilizados unilateralmente pelos resultados e pela qualidade da educação. No Brasil, isso se intensificou com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2005, que avalia periodicamente a qualidade das escolas públicas brasileiras, e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, que viabilizou o uso empírico de mecanismos de *accountability* na educação básica do país (Schneider, 2019).

Segundo Lagares e Nardi (2020), o *modus operandi* das ferramentas de *accountability* educacional varia conforme os determinantes internacionais, nacionais ou locais, que influenciam cada sistema de ensino, em maior ou em menor grau, a aderir às medidas de *accountability*. Logo, elas não são materializadas de um único modo, assumindo diversos *modus operandi* em cada contexto educacional.

No contexto escolar de Maceió, um dispositivo de *accountability* é a formação continuada sobre o Ideb que, nos anos de aplicação da Prova Saeb, torna-se o foco da Secretaria Municipal de Educação, indicando os materiais, como jogos didáticos, e o suporte técnico, que auxiliam aos professores nas atividades voltadas ao Ideb. Uma dessas

ações, que expressa outro dispositivo, é o simulado, que treina os alunos para a Prova Saeb, preparando-os para o tempo da avaliação, o seu tipo de questões e o preenchimento do gabarito. Os alunos resistem a participar dos simulados, e para incentivar a sua participação são entregues premiações simbólicas.

A premiação por resultados é um dispositivo de *accountability* a ser confirmado, pois a coordenadora afirmou que não há prêmio, mas que ele deveria existir como um reconhecimento profissional. Já a professora mencionou que uma premiação é entregue às escolas com melhores desempenhos no Ideb. O que remete a mais um dispositivo, a responsabilização docente pelos resultados nesse Índice que, na visão da coordenadora, tem como principal responsável o professor. Enquanto a docente entende que essa responsabilização existe, mas discorda disso, pois considera o resultado do Ideb como um trabalho de toda a escola, e não apenas dos professores que atuam nas séries onde ocorre a Prova Saeb.

Considerações finais

Os mecanismos de *accountability* educacional identificados em um contexto escolar de Maceió possuem diferentes relações com a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. A partir da conclusão da pesquisa que, atualmente, está em fase de análise dos resultados coletados em mais 4 (quatro) entrevistas, é possível que outras ferramentas de *accountability* sejam encontradas e abordem aspectos variados.

No contexto escolar apresentado, a formação continuada sobre o Ideb expressa um dispositivo de prestação de contas, pois informa aos professores as orientações e as práticas que podem usar para contribuir com os resultados da escola no Ideb, levando-os a responderem, em seu trabalho, ao que foi indicado na formação. Já o simulado aciona um dispositivo de avaliação, porque ao avaliar o desempenho dos alunos nesse treino para o Ideb, direciona os professores a mudarem os conteúdos ensinados para alcançarem uma aprendizagem favorável ao domínio dos assuntos cobrados na Prova Saeb.

A premiação, enquanto um dispositivo de *accountability* ainda a ser confirmado, pode estar associado à avaliação, na medida em que a premiação é baseada nos resultados do Ideb; e à responsabilização, uma vez que as escolas com desempenhos distintos nesse Índice podem ser responsabilizadas com o recebimento ou não da premiação. E a responsabilização docente pelos resultados do Ideb é outro dispositivo de *accountability*, posto que atribui aos professores a responsabilidade em torno de tais resultados.

Referências

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148/251>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LAGARES, R.; NARDI, E. L. Da introdução de dispositivos de *accountability* em educação na Amazônia Tocantinense à (re)configuração de arranjos institucionais de gestão – lógica da regulação por resultados. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 15, p. 195-209, set. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3941>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SCHNEIDER, M. P. Dispositivos de *accountability* na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao08>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E GESTÃO DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA PARAÍBA NOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DO SAEB/2021

Elayne Beatriz de Farias Carneiro (Bolsista PIBIC/UFCG)⁷
ellaynefariass@gmail.com

Andréia Ferreira da Silva (PPGE/UFCG)⁸
silvaandrea@uol.com.br

Introdução

Desde os anos de 1990, ocorreu uma expressiva ampliação das responsabilidades do ente município na oferta da educação infantil e ensino fundamental. No entanto, essa ampliação nem sempre foi acompanhada pela melhoria de sua capacidade de planejamento, gestão e de financiamento (PINTO, 2014). Nesta perspectiva, Castioni, Cerqueira e Cardoso (2021) apontam que uma das principais dificuldades dos municípios, especialmente os de pequeno porte consiste na falta de qualidade técnica para a gestão educacional.

Ao discutir o alcance das responsabilidades e da autonomia do ente município, Gouveia (2008), afirma que “há uma gama de assuntos que o município regula no âmbito da educação; política de contratação e remuneração de professores, provimento das condições de oferta nas escolas, políticas e programas de redistribuição de recursos são alguns exemplos disto” (p. 462).

Com vistas a compreender melhor essa realidade, o presente trabalho apresenta resultados de pesquisa de iniciação científica, em andamento, que integra pesquisa maior financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (Fapesq/PB), que vem analisando as redes municipais de ensino paraibanas no que se refere às seguintes dimensões: condições de funcionamento, organização, instrumentos de planejamento, existência de conselhos, bem como o perfil dos secretários de educação.

⁷ Graduanda em Pedagogia, bolsista PIBIC e membro do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional da Universidade Federal de Campina Grande.

⁸ Professora orientadora, Doutora em Educação e Professora da Unidade Acadêmica de Educação e Coordenadora do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande.

Desenvolvimento

A fonte principal de dados da investigação consiste nas informações disponibilizadas pelos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação da Educação (Saeb), respondidos pelos secretários municipais de educação do estado no ano de 2021. Segundo Silva *et al* (2020) os questionários contextuais possibilitam um retrato recente da organização e gestão das redes municipais do estado da Paraíba.

Por sua vez, Marinho (2017) afirma que esses questionários “são valiosas fontes de informação” (p. 99) e permitem tratamentos diversos e estudos de âmbito histórico, local, dentre outros. Para a autora, o uso dessa fonte “ainda se dá de forma tímida” (p. 100) na área da educação, sendo necessária a produção de mais estudos voltados à compreensão desses dados, com a valorização de suas possibilidades de observação e formação de políticas e programas educacionais.

A investigação adota uma abordagem quali-quantitativa, que combina o estudo de processos políticos e educacionais mais amplos com a análise de informações sobre as redes municipais de ensino do estado da Paraíba. Os microdados do Saeb, gerados pelos questionários, foram examinados a partir de variáveis discretas que privilegia a comparação e a análise das informações obtidas sobre os 223 municípios paraibanos, considerando as diferentes regiões do estado e informações nacionais.

Com base nos dados indicados, traçamos um perfil geral dos gestores municipais de ensino da Paraíba, sendo predominantemente do sexo feminino (72%), com idade média de 45 anos e raça ou cor prevalecte parda ou preta. 76% das secretárias municipais de educação da Paraíba informaram que já atuaram como professoras da educação básica e 76% contarem com mais de 15 anos de experiência na área educacional, revelando já possuírem experiência em sala de aula e na gestão educacional, e, potencialmente, conhecerem as dificuldades e os desafios vivenciados na realidade da educação escolar.

Quanto aos aspectos organizacionais, foi informado que os municípios possuem Sistemas Municipais de Ensino (76%) e Planos Municipais de Educação (97%). Em relação ao Conselho Municipal de Educação (CME), 97% indicaram sua existência, mas apenas 62% afirmaram que esse órgão possui autonomia em relação ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Esse dado aponta para a relação de subordinação dos municípios, que apesar de poderem estruturar-se legalmente para administrar suas redes de ensino, não atuam com autonomia na sua gestão e planejamento.

De acordo com Pinto (2014), em muitos municípios, sobretudo os de pequeno porte, como prevalece no estado da Paraíba, a secretaria de educação é a que administra o maior montante de recursos, o que aumenta seu peso político. Em princípio, essa situação ampliaria as exigências em relação à competência técnica de seu titular, no entanto, contraditoriamente vem contribuindo para o aumento da interferência política na administração da educação e produzindo o “esvaziamento da capacidade técnica e da profissionalização de um setor tão crucial” (PINTO, 2014, p. 637).

No que tange à gestão dos recursos financeiros, apenas 33,3% dos municípios paraibanos informaram que as secretarias municipais de educação são gestoras dos recursos destinados para a pasta, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Considerações Finais

Desse modo, demonstra a dificuldade da afirmação dessas secretarias no uso de seus recursos frente à Secretaria de Finanças que, em muitas situações continua como a responsável pelo controle dos recursos do setor da educação. Os dados apresentados estão em fase de análise, mas já justificam a pertinência do estudo e a necessidade da realização de pesquisas que desvendem as configurações, principais dificuldades e alternativas construídas pela educação pública municipal paraibana com vistas à efetivação do direito à educação sob sua responsabilidade.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

CASTIONI, R.; CERQUEIRA, L. B. R.; CARDOSO, M. A. S. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 271-289, jan./abr., 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40241/1/ARTIGO_NovoFundebAperfeicoad.o.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

GOUVEIA, A. B. Financiamento da educação e o município na federação brasileira.

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – v.24, n.3, p. 437-465, set./dez. 2008. Disponível em:

file:///C:/Users/elayn/Downloads/rsaraujo,+Revista_RBPAE_24-3_web_4.pdf . Acesso em: 19 ago. 2023.

MARINHO, I. C. Uso do tempo em sala de aula: estudo dos questionários contextuais do Saeb 2015. In: VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. **Política educacional, gestão e**

aprendizagem: estudos e pesquisas. Fortaleza, 2017. 164 p. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Eloisa-Vidal-183/publication/332864935_Politica_educacional_gestao_e_aprendizagem_estudos_e_pesquisas_1/links/5cce04ad92851c4eab835157/Politica-educacional-gestao-e-aprendizagem-estudos-e-pesquisas-1.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

PINTO, J. M. R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 624-644, jul./set. 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ftsTfkZhGs5KD8WQK3rccHR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SILVA, A. F. *et al.* Políticas de avaliação externa da educação básica: um estudo das iniciativas das redes municipais do estado da Paraíba. **Revista Administração**

Educacional, CE/UFPE, Recife/PE, v. 11, n. 2, p. 20-41, jul./dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/248578/37728>. Acesso em: 15 mai. 2022.

OS PROCESSOS DE RECONVERSÃO DOCENTE NO PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAÍBA – SOMA/PB

Elizete Alves de Souza (PPGEd/UFCG)

elizete_keke_guga@hotmail.com

Andreia Ferreira da Silva (PPGEd/UFCG)

silvaandreia@uol.com.br

Introdução

A pesquisa integra o Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE) do Laboratório de Pesquisa em Política Educacional (LEPPE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que realiza investigações acerca das iniciativas de avaliação externa em larga escala implantadas na educação básica brasileira, e, em pesquisa mais recente, o caso dos estados do Nordeste, especialmente, na Paraíba.

O texto apresenta resultados da pesquisa de mestrado em educação, em andamento, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG), que tem o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – Soma/PB como objeto de pesquisa, analisando como os processos de reconversão docente se materializam nas suas iniciativas relativas à avaliação externa, formação continuada e monitoramento das ações de alfabetização e letramento.

O trabalho resulta de revisão bibliográfica e da análise documental, empreendida por meio da coleta, revisão, organização e classificação de documentos legais e normativos que instituíram o Pacto Soma/PB, disponíveis nos *sites* do estado e, também, de notícias de jornais digitais e *blogs* informativos.

Desenvolvimento

Em sintonia com as iniciativas de avaliação externa em larga escala, implantadas no estado da Paraíba, destaca-se o Pacto Soma/PB, instituído, em 2017, com o objetivo central de articular os municípios paraibanos em torno de políticas dirigidas à “melhoria da aprendizagem dos alunos”. O Pacto Soma/PB teve como objetivo “assegurar a alfabetização dos alunos ao fim do 3º ano do ensino fundamental, de garantir níveis de

letramento a para os estudantes do 5º ano e auxiliar aos alunos dos anos finais do ensino fundamental que não atingiram o nível de letramento adequado” (PARAÍBA, 2017, art. 21).

Apresentado como um “pacto colaborativo” entre o ente estado e os municípios paraibanos, a adesão ao SOMA/PB foi realizada pela constituição de parcerias formalizadas por meio da assinatura do Termo de Compromisso. Em troca, os municípios que aderiram ao Pacto foram beneficiados com o “apoio técnico e financeiro” do estado e a concessão de equipamentos pedagógicos e ônibus escolares, o que se constituiu como um mecanismo de indução do governo do estado à pactuação (SILVA *et.al*, 2019, p. 153).

O Pacto Soma/PB é constituído pelas seguintes iniciativas:

a implantação do Sistema de Gestão e Informação (SABER); a criação de Programa de Desenvolvimento Profissional – formação e certificação de gestores, sob responsabilidade do CAEd; **a formação de professores alfabetizadores**, coordenada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); a distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização; **avaliação do desempenho de estudantes** das redes públicas estaduais e municipais, com a realização de avaliações formativas e somativas para os estudantes do 1º ao 3º ano e avaliações somativas para estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, realizadas pelo CAEd; e o **monitoramento das ações de alfabetização e Letramento** (PARAÍBA, 2017, Art. 12).

Nesse conjunto, o destaque por três iniciativas, especificamente, se dá pelo entedimento de que estas, estão articuladas, implicando, diretamente, o trabalho docente se constituindo como estratégias importantes, para que os processos de reconversão docente se insiram na política implementada, configurando novas faces do professor (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015 p. 4).

Essas novas faces do professor, forjadas no interior de disputas imperialistas e da hegemonia neoliberal que promulgam a reconversão docente, são explicadas por Shiroma, Michels, Evangelista, Garcia (2017), ao tratar da tragédia docente, discutindo e explicando a situação do professor da educação básica pública, quanto à sua formação, ao seu trabalho e sua atuação política, como parte da reestruturação produtiva, da abertura de mercados e da reforma do Estado, “quando a adoção de políticas neoliberais e processos de modernização conversadora deram maior visibilidade às mudanças nas

relações capitalistas de produção” (SHIROMA; MICHELS; EVANGELISTA; GARCIA, 2017, p. 22).

Evangelista (2009) explica que a reconversão abrangia as mais diversas mudanças, e não, somente, nas funções docentes, mas na avaliação de alunos, professores e gestores; na profissionalização do magistério; no sistema de certificação; nas gratificações por desempenho; nas novas formas de gerenciamento do sistema educacional; na descentralização e autonomia escolar; na flexibilização da legislação e do currículo; na prestação de contas” (EVANGELISTA, 2009 p. 9).

Para compreender o exposto pela autora, Shiroma, Michels, Evangelista, Garcia (2017), explicam que tais processos se inserem com vistas à produção de um trabalhador requerido pelo mercado, revelando a face de um professor reconvertido, frente à um trabalho simples e desburocratizado (p. 23).

Para reconverter o professor foi necessário ‘desqualificá-lo’ por meio de discursos nocivos, aliados a um extenso sistema avaliativo. Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017), explicam que a reconversão docente “foi impulsionada por discursos e práticas que, na virada do milênio, tentaram denegrir a imagem do professor supondo-se seu despreparo e o anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI”.

Nessa perspectiva, o SOMA/PB foi tomado como objeto de estudo, no que se refere às iniciativas indicadas, considerando a articulação entre elas e o seu alcance na educação municipal paraibana, como estratégias de reconversão dos professores.

Considerações finais

Os estudos realizados, até o momento, revelam que o Pacto Soma/PB contribuiu para que processos de reconversão docente se materializassem na política educacional paraibana, sobretudo a educação municipal. Tendo as iniciativas estudadas como estratégias favoráveis, para tal. Além das avaliações, que indiretamente avaliam os docentes e as instituições educacionais, nas quais os professores são “postos à prova”, supondo sua inaptidão para ensinar; a apropriação dos resultados, com distribuição e uso dos recursos financeiros, mediante resultado dos estudantes nas avaliações; sobre a formação continuada, que emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável; e, sobre o monitoramento do trabalho dos professores em sala de aula, com a comprovação da realização dessas sequências por meio de registros escritos e fotográficos que apresentem o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Referências

EVANGELISTA, Olinda. REDE KIPUS E RECONVERSÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. In: **IV Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**, 2009, Cascavel PR. Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Cascavel PR: UNIOESTE, 2009. p. 1-14.

PARAÍBA. **Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017**. Cria o Soma - Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. Diário da Estado da Paraíba/PB nº 16.313/2017 de 15 de fevereiro de 2017a.

PARAÍBA. **Portaria nº 1267, de 21 de setembro de 2017**. Regulamenta o funcionamento do SOMA - Pacto pela aprendizagem na Paraíba e dá outras providências. Diário Oficial Do Estado da Paraíba/PB nº 429 de 22 de setembro de 2017b.

SILVA, A. F. *et.al.* A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba: análise preliminar do governo 2019-2022. In: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Meio Eletrônico. Brasília: Anpae, 2019.

SHIROMA, E. O., EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 89-114, 2015. Acesso em: 08 nov. 2022.

SHIROMA, E. O., MICHELS, M. H., EVANGELISTA, O. GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O., ALLAN KENJI SEKI, A. K. (Orgs) **Formação de professores no Brasil : leituras a contrapelo**. 1. ed. - Araraquara São Paulo: Junqueira&Marin, 2017.

A CULTURA DE AVALIAÇÃO NO ESTADO DE ALAGOAS

Fernanda Karina Souto Maior de Melo (UFAL)

nandasoutomaior@hotmail.com

Edva Emanuelle Gomes da Silva (UFAL)

edvagomes@yahoo.com.br

Givanildo da Silva (UFAL)

givanildo.silva@cedu.ufal.br

Inalda Maria dos Santos (UFAL)

inalda.santos@cedu.ufal.br

Introdução

No cenário educacional, as mudanças ocorridas na década de 1990, com a consolidação do Estado neoliberal, apresentaram novos direcionamentos no campo da gestão, do currículo e da avaliação educacional. Tais mudanças foram implementadas a partir da condução e inspiração das práticas ocorridas mundialmente, que propagava mais flexibilidade na gestão, mais liberdade administrativa, pedagógica e financeira, ocasionando em transferência de responsabilidades para os estados e municípios (OLIVEIRA, 2011).

Nesse contexto, implantou-se, por meio da reforma administrativa, a administração pública gerencial em substituição à administração pública burocrática. O gerencialismo preconizava mais autonomia e responsabilização das agências governamentais, pretendendo atingir uma maior eficiência e efetividade dos serviços públicos (PEREIRA, 1999).

Dado o exposto, como evidenciado nas seções que seguem, constata-se que o neoliberalismo está enraizado no território brasileiro de forma a preceituar o gerencialismo como modelo de gestão a ser seguido nos órgãos públicos. Assim, a política de Estado mínimo e a busca incessante pela qualidade, com base no viés quantitativo, impõe à escola a cultura de avaliação, por intermédio, das avaliações estandardizadas para medir a qualidade educacional e responsabilizar os profissionais da educação pelos resultados alcançados. A metodologia deste trabalho foi pautada na abordagem qualitativa de caráter exploratório, com base na perspectiva crítico-reflexiva.

Fundamentação teórica e/ou discussões

A implantação da cultura de avaliação no sistema educacional brasileiro, enquanto política educacional fomentadora da qualidade, assumiu o papel de eixo impulsionador dos mecanismos de gestão designados ao controle de resultados e a coordenação da competição administrada. Sendo assim, não há preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, importando apenas o resultado final, que tem por escopo aferir a qualidade educacional, mediante as avaliações padronizadas (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Logo, estimulam-se os processos de competição entre as escolas e os sistemas, que, cada vez mais, buscam alcançar uma posição de destaque nos escores instituídos, mediante os resultados obtidos nas avaliações externas. Para isso, os sistemas de ensino utilizam-se de várias estratégias, desde a premiação por meritocracia ao pagamento de remunerações para as equipes que superam as metas pactuadas (SOUZA; CABRAL NETO, 2017).

A sistemática de avaliação tem como escopo a constituição de dispositivos que sejam propulsores da disputa e concorrência entre as instituições de ensino, de maneira a ocasionar a responsabilização/culpabilização dos profissionais da educação pelo alcance ou não da qualidade propagada pela concepção neoliberal, bem como reforçar o papel do Estado, enquanto instância reguladora e avaliadora. Assim, seguindo os moldes da empresa privada, cobra-se a efetivação dos princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade como agentes norteadores para o alcance de resultados satisfatórios.

A implementação da política de bonificação na Rede Estadual de Alagoas acarreta a competição entre as escolas que almejam atingir os melhores posicionamentos nos índices do estado em prol das vantagens oferecidas. Neste sentido, ratifica-se a ideia de que “é no campo das vontades e dos desejos individuais que o neoliberalismo encontra sustentação para argumentar em defesa da competição e da meritocracia” (SOUZA; CABRAL NETO, 2017, p. 623).

As estratégias para que a excelência e a performatividade (BALL, 2010) fossem disseminadas foi plantada em todos os níveis da rede estadual de educação, assim seguem-se os planos das empresas privadas contratadas para prestar consultorias e formações, uma vez que são considerados eficientes por se basear em controle e responsabilização, sendo estabelecidas metas associadas a prêmio ou punição, de acordo com os resultados (FREITAS, 2016).

Nesse percurso, a SEDUC desenvolveu trilhas para que ocorresse a conquista, como: a) aumento da gratificação do gestor escolar; b) discurso de valorização dos profissionais da educação; c) descarte da indicação política dos gerentes regionais; d) indicação dos gerentes por meritocracia; e) criação do articulador de ensino para atuar na escola como formador e multiplicador da SEDUC; f) gratificação para coordenador pedagógico; g) implantação de bolsas em programas focalizados, dentre outras.

O discurso “encantador” do gerencialismo, acompanhado das bonificações e benefícios ofertados, ocasionaram a aceitação dos preceitos impostos pelo modelo gerencial. Com essa impressão de “melhoria salarial”, muitos profissionais da educação não se dão conta de que vem acontecendo o cancelamento da gestão democrática, a interferência no currículo, na formação docente e a precarização do trabalho docente (HYPÓLITO, 2008).

Considerações finais

A cultura da avaliação está enraizada na Rede Estadual de Ensino de Alagoas, bem como a responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados alcançados, por isso os princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade vêm sendo perseguidos com empenho pelos gestores educacionais, em prejuízo do atendimento da função social da escola e do processo educativo.

Apesar disso, faz-se relevante reiterar que os resultados quantificáveis não conseguem mensurar a qualidade educacional, pois, para isto, faz-se necessário a análise de fatores internos e externos à escola, de forma que sejam apreciadas as questões sociais, econômicas e culturais da comunidade escolar.

Eis que o desafio é inserido no contexto educacional brasileiro, visto que a gestão gerencial induz aos profissionais da educação a vincular a qualidade de seu trabalho ao desempenho aferido nas avaliações em larga escala; e que mesmo sabendo que a qualidade educacional depende de numerosos fatores internos e externos à escola, ainda assim o gerencialismo impõe a impressão de fracasso quando os *rankings* educacionais não são alcançados.

Referências

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35 n. 2, 2010.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p.745-770, jul.- set.2011.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo ingenuidade. **Cad. CEDES**, vol. 36 n. 99, Campinas, 2016.

HYPÓLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239>. Acesso em: 15 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A. 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.

PEREIRA, L. C. B. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, ano 50, n. 4, p. 5-30, 1999.

SOUZA, A. S.; CABRAL NETO, A. A nova gestão pública em educação: planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017.

**CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DA PARAÍBA: ANÁLISE A PARTIR DO QUESTIONÁRIO
ELETRÔNICO DO DIRETOR SAEB/2021⁹**

Jamiles Santos de Lima (UFCG)¹⁰
jamiles.santos@estudante.ufcg.edu.br

Luciana Leandro da Silva (UFCG)¹¹
luciana.leandro@professor.ufcg.edu.br

Introdução

A pesquisa de iniciação científica aqui apresentada está relacionada a um projeto de pesquisa mais amplo, que tem por objetivo analisar a transformação da gestão das redes municipais de ensino paraibananas, no que se refere às políticas de avaliação externa em larga escala e parcerias público/privado e suas consequências nos parâmetros de qualidade da educação.

Parte-se da problematização das reformas educacionais ocorridas no Brasil e em vários outros países, como parte de um Movimento Global de Reforma Educacional (GERM), decorrente dos avanços do neoliberalismo, em que o Estado passa a cobrar padronização, prestação de contas e torna-se avaliador dos resultados (VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; PARCERISA, L. 2019). Assim, os sistemas de ensino se adequam a uma lógica empresarial, adotando estratégias típicas do setor privado em nome de uma suposta eficiência, tentando, por exemplo, alcançar os critérios das avaliações em larga escala que o Estado aplica e cobra os bons resultados, enquanto os sistemas de ensino assumem toda a responsabilidade, muitas vezes, recorrendo ao apoio de empresas, organizações não governamentais e outros.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as influências que essa lógica gerencial tem no funcionamento das escolas públicas. Dessa forma, o

⁹ O presente trabalho foi realizado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹⁰ Graduanda em Pedagogia (UFCG), bolsista PIBIC e membro do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Campina Grande.

¹¹ Professora orientadora, Doutora em Educação pela Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha) e Professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande.

nosso objetivo geral é analisar as condições de funcionamento das escolas públicas municipais da Paraíba, a partir das respostas recolhidas por meio do Questionário Eletrônico do Diretor SAEB 2021.

Nossos objetivos específicos foram os seguintes: Aprofundar no estudo sobre condições de funcionamento e de gestão das escolas públicas municipais na Paraíba; caracterizar o instrumento de coleta “Questionário Eletrônico do Diretor SAEB 2021”, tratando sobre o seu contexto de elaboração e de aplicação, situando-o dentro do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); analisar as condições de funcionamento das escolas públicas municipais da Paraíba, centrando foco nos aspectos relacionados à gestão escolar, perfil dos diretores, gestão pedagógica e avaliação, recursos e infraestrutura das escolas bem como na relação público-privado; compreender as potencialidades, bem como os possíveis limites desse instrumento para a caracterização das condições de funcionamento das escolas públicas municipais, a partir das respostas dos diretores escolares, contribuindo para a divulgação dos dados coletados e para o aperfeiçoamento do mesmo.

A metodologia da pesquisa baseia-se numa abordagem quali-quantitativa, compreendendo a sua complementaridade e as falsas dicotomias entre ambas (GAMBOA, 2013). Mesmo com mascaramento¹² de alguns dados, como dependência administrativa, sendo somente disponibilizada a informação de que as escolas eram públicas ou privadas, foi feita uma análise dos microdados, com o uso dos programas Microsoft Excel e Planilhas Google, referentes aos diretores da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, já que essas etapas são majoritariamente atendidas pelas redes municipais de ensino na Paraíba, conforme dados do Censo escolar de 2021 (BRASIL, 2022).

Desenvolvimento

Constatou-se que medidas de *accountability* influenciam fortemente o trabalho dessas escolas e que o foco principal das escolas tem sido o alcance dos indicadores educacionais, de modo que 99% dos diretores (as) de escolas que atendiam Ens. Fund. Anos iniciais ratificou que o Projeto Político Pedagógico considerava os resultados das avaliações externas; 93% também confirmou que as crianças eram

¹² Referente ao uso de códigos fictícios para atendimento às normas da Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD).

preparadas para essas avaliações e 78% afirmou que a equipe escolar recebeu formação em Avaliação em Larga Escala. Trata-se de algo que impacta diretamente no planejamento e na organização do trabalho pedagógico nas escolas, por meio de fixação de metas baseadas no Ideb e do treinamento dos alunos para as avaliações externas.

As escolas dos diretores respondentes também apresentaram várias carências, inclusive mais de dois terços afirmou que os recursos financeiros não eram suficientes para a escola, o que os mesmos tentam minimizar isso, principalmente, por iniciativa própria, de tal forma que 40% dessas escolas fazem eventos para arrecadar dinheiro, 27% dos agentes das escolas de Ens. Fund. Anos Iniciais contribuem voluntariamente e 35% dos agentes da Ed. Infantil também. Em menor escala, também admitem estabelecer parcerias com empresas e organizações sem fins lucrativos, além de receber contribuição dos familiares dos alunos.

Em relação à infraestrutura predial e à qualidade/suficiência dos espaços e materiais do interior das escolas, foi possível identificar a ausência de elementos básicos, posto que quase um terço das escolas não possui acessibilidade para que alunos com deficiência física ou visual possam entrar pela entrada principal da escola ou para usufruir da área externa de recreação.

Conclusões

A busca pela melhoria do desempenho, via nota do Ideb, não está levando em consideração as questões objetivas, como as condições de infraestrutura das escolas e as limitações impostas ao trabalho dos profissionais. Desse modo, acaba-se por assumir o modelo gerencialista baseado em fazer mais com menos, culpabilizando os sujeitos pelos resultados, os quais também deveriam ser atribuídos à ausência de responsabilidade do Estado.

Os microdados aqui analisados são muito importantes para compreender a realidade e as necessidades das escolas municipais da Paraíba e também para contextualização da produção dos indicadores educacionais. No entanto, são pouco divulgados, ao contrário do Ideb, o que faz com que a situação de precariedade e de descaso com a educação pública nesses contextos de realização dessas provas seja pouco considerada.

Compreende-se que isso faz parte de um projeto político pautado na lógica do accountability, ou seja, na prestação de contas, na avaliação e na responsabilização,

culpabilizando os profissionais que estão no chão da escola pelos baixos resultados do Ideb e perdendo-se de foco a ausência do Estado enquanto principal mantenedor, submetendo a lógica de funcionamento das escolas públicas à lógica do mercado.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do estado da Paraíba: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_da_paraiba_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Último acesso em 15 de fevereiro de 2023.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade e Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.) Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2013.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; PARCERISA, L. Reformando a governança através de instrumentos de políticas públicas: como e em que medida padrões, testes e accountability na educação se espalham no mundo. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. M. C.; RODRIGUES, C. M. L. A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes estaduais de ensino da região Nordeste. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 15-58.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Saeb 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 30 dez. 2022.

O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A BNCC E A POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY

Jéssica Santos do Nascimento (UFPE).

jessica.santosnascimento@ufpe.br

Introdução

O campo acadêmico é composto por dispositivos institucionais, reconhecidos pelo Estado, que viabiliza e fomenta estudos e pesquisas acadêmicas. Podendo a criação do conhecimento em política educacional ser reconhecida como subcampo do campo da pesquisa educacional ou um campo acadêmico de pesquisa (Stremel; Mainardes, 2018). Assim, objetivamos compreender a produção do conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma política nacional que tem por objetivo garantir os direitos de aprendizagens, no campo de conhecimento das políticas educacionais, considerando principalmente os trabalhos cujos autores articularam a BNCC e as manifestações do *accountability*¹³.

A nomenclatura propriamente *accountability* tem origem inglesa, e sua tradução se aproxima da ideia de prestação de contas. Essa noção chegou ao Brasil nas tenras manifestações do regime democrático de administração pública, início dos anos de 1990 (Schneider, M. P.; Nardi, 2015).

O *accountability* se insere entre as políticas educacionais simultaneamente as manifestações de autonomia dos entes federados, desconcentração dos serviços públicos e descentralização. A performatividade dos atores escolares é ressaltada como solução para os problemas educacionais (Pinho; Sacramento, 2009). Para Abruccio (1997) o modelo gerencial pode se dá por meio de inovação na regulação do orçamento e serviços públicos de acordo com os interesses de seus usuários, padronização de avaliação de desempenho e mecanismos do *managerialism*.

O viés de análise dos trabalhos se deu por meio dos esforços para entender a BNCC como política desde o texto, tomando o Ciclo de Políticas compreendidos em Ball (2001) poderíamos nos reportar ao Contexto de Influência ou ao Contexto de Produção de Texto, tranquilamente, na medida em que pecaríamos em limitar onde tal política

¹³ O presente estudo decorre das reflexões iniciais do capítulo de levantamento de estudos acerca da BNCC da tese de doutorado.

melhor se apresenta. A metodologia empregada no levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tipificou as instituições de origem dos trabalhos, as datas de defesas, autores, objetivos e principais resultados. Foram identificados 15 trabalhos entre teses e dissertações, para o presente trabalho destacamos Barbieri (2019), Farias (2020), Silva (2018) e Quevedo (2021).

O *accountability* e as consequências para a educação

O projeto pela melhor qualidade dos serviços públicos e o controle dos gastos são orientações de interesses públicos apreendidos por tal modelo gerencial. O *accountability* é uma das respostas à crise mundial do petróleo em 1973, surgiu nos governos de prerrogativas neoliberais, tendo a frente Thatcher e Reagan, mas que manteve abrangência na Europa ocidental, Leste europeu e no Terceiro Mundo (Abruccio, 1997).

O ataque, na crise, foi mediante à diminuição do Estado, pela tentativa de reduzir os gastos públicos no atendimento ao social. Esse modelo de Reforma da Administração Pública na educação deslanchou na divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, inserindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador da qualidade da educação básica, sendo um mecanismo que implica diretamente na atividade escolar, com forte responsabilização dos professores e com ênfase nos conhecimentos para a profissionalização.

A BNCC e as manifestações da política de *accountability*

A tese de Barbieri (2019) na Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul objetivou investigar a explicitação dos processos de formação docente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC na perspectiva biopolítica. Os resultados apontam que essa política de formação de professores acaba por diminuir a significância dos professores frente aos processos de subjetivação social e contribui para relações de empresariamento da escola, com finalidade nas necessidades mercadológicas, limitando a atuação do professor no processo educativo (Barbieri, 2019).

A dissertação de Farias (2020), em São Leopoldo, 2020, apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) teve entre seus objetivos compreender a BNCC no contexto da racionalidade neoliberal em sua interface com a educação. Os resultados apontaram “a ressignificação de ‘boas práticas pedagógicas’ e a adoção da lógica de definição de competências profissionais

docentes se constituíram a partir de processos de responsabilização dos professores, amparados na performatividade (Farias, 2020, p. 18).

No Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Pelotas, foi apresentada a dissertação de Silva (2018). Almejou “analisar o texto da lei da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política que unifica 60% dos conteúdos curriculares [...]” (Silva, 2018, p. 09). Os resultados mostraram que “A concepção de competências e habilidades contida no texto da Base, conveniente a lógica contemporânea neoliberal, referência ao saber fazer, [...], transformando a educação pública escolar em uma preparação exclusiva para a mão de obra” (Silva, 2018, p. 149).

Quevedo (2021) em sua dissertação, defendida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, definiu como objetivo “compreender o movimento de produção da BNCC como um componente do movimento de reestruturação produtiva iniciado na década de 1990” (Quevedo, 2021, p. 09). Como resultado manifestou que “a BNCC e a centralidade no desenvolvimento das competências, fica evidente o alinhamento às características da década de 1990 e da reestruturação produtiva” (Quevedo, 2021, p. 94).

Considerações

As pesquisas de Barbieri (2019) e Farias (2020) abordaram a centralidade da BNCC na formação e atuação docente guiadas pela lógica gerencial. Semelhante em Silva (2018) e Quevedo (2021) que demonstraram em seus trabalhos a influência desse modelo de Reforma Administrativa.

A produção do conhecimento sobre a BNCC, considerando principalmente os trabalhos cujos autores articularam a BNCC e as manifestações do accountability possuem ramificações do accountability, principalmente pelo peso depositado na atuação docente, no fazer pedagógico e na estrutura curricular, que se destina como coloca Quevedo (2021) a reestruturação produtiva do capital.

Referências

- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.
- BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 156f, Tese. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. 2019.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC**. 216f, 2020, Dissertação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2020.

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

QUEVEDO, Emanuelle Aline Iung Teles. **Da reestruturação produtiva iniciada na década de 1990 à produção da Base Nacional Comum Curricular**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58–74, 2015.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: Aspectos históricos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(168). (2018).

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AS INFLUÊNCIAS PARA A ESCOLA E O CURRÍCULO

João Marcus Florêncio Patriota (UEPB)

joao.patriota@aluno.uepb.edu.br

Juan Cleslay Pereira Ventura (UEPB)

juan.ventura@aluno.uepb.edu.br

Rallyne Ranielly Alves da Silva (UEPB)

rallyne.silva@aluno.uepb.edu.br

Rafael Ferreira de Souza Honorato (UEPB)

rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br

Introdução

O presente estudo tem por objetivo, compreender a influência da avaliação de larga escala nas escolas e na organização do currículo. Dado o objetivo, acaba-se por destacar a relação entre avaliação e currículo, visando salientar algumas problemáticas que se perpetuam dentro dessa relação.

Ademais, esse estudo trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, pois parte de uma série de análises a diversos estudiosos da área da educação com foco em pesquisas sobre avaliação e currículo (FERNANDES, FREITAS, 2007; MENEGÃO, 2016; BAUER, 2019; SCHNEIDER, 2013; COTTA, 2014). A pesquisa também contou com apontamentos realizados pelo Orientador e pelos demais coautores, com foco em discutir os melhores materiais a serem utilizados como também o aprimoramento do texto.

As avaliações de larga escala, tem como objetivo, analisar a abrangência e extensão alcançadas nas esferas educacionais. (MENEGÃO, 2016, p. 643). Essas avaliações, hoje são inteiramente reconhecidas no território brasileiro, pois são aplicadas respectivamente no ensino fundamental e médio, com intuito de medir índices relacionados a grau de escolaridade e desenvolvimento anual, visando a organização na construção de políticas públicas e organização de verbas, em busca de reduzir as disparidades entre os níveis escolares das regiões do país.

Arguição entre currículo e avaliação: relações e apontamentos

Compreendendo que avaliar faz parte de um processo, requerendo uma atividade que envolve legitimidade tanto técnica quanto política. Os processos de avaliação são concebidos para permitir ajustes sucessivos e futuros, durante o desenvolvimento e a experimentação do currículo, ou seja, não há como desvincular a avaliação e o currículo (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 17 - 20).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁴, incorporado desde de 1990, têm por essa iniciativa pioneira do Ministério da Educação (MEC), coletar dados a cada dois anos sobre o desempenho dos alunos brasileiros do ensino fundamental e médio, visando fornecer um diagnóstico dos resultados produzidos pelo sistema educacional. A partir desses diagnósticos coletados, oferece subsídios para a elaboração e monitoramento das políticas públicas, como a melhoria na destinação de investimentos a regiões precárias, buscando a diminuição das desigualdades presentes em diversas regiões (COTTA, 2014).

Embora o crescimento dessa ferramenta proporcione uma imagem positiva em torno de todo o sistema, cabe a necessidade de analisar os efeitos produzidos por esse método dentro do âmbito educacional, além das perspectivas daqueles que compõem esse espaço.

Impactos das avaliações de larga escala

Menegão (2016), por meio de uma análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, observou que o modelo de avaliação produzido pela Prova Brasil, centraliza a avaliação em larga escala, aos aspectos cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, induzindo um estreitamento curricular. Ou seja, o papel do docente, incrementado pela política de avaliação, impõe um papel de cunho técnico e dependência, que de certa forma, dificulta as ações mais ativas, reflexivas, coletivas e autônomas acerca do seu próprio trabalho e das finalidades da educação.

Lembramos que o currículo nunca é neutro, nele há tendenciosidades, muitas vezes bem explícitas, mas em outras, bastante ocultas. Nessa linha, sabemos que determinadas seleções de conhecimento, através das variadas possibilidades para se definir o currículo, nunca são arbitrárias, mas giram em função da valorização de

¹⁴O SAEB evoluiu e se consolidou, se tornando também inspiração para o surgimento de outros sistemas de avaliações utilizados em diversos níveis de educação, como: a Prova Brasil, a Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

ideologias de um ou diversos grupos estabelecidos. Nesse sentido, os professores são desvalorizados, ao serem excluídos, com a dispensabilidade que ocorre dentro das escolhas de conteúdos, fenômeno esse gerado a partir do modelo que o Estado aplica a décadas, buscando resultados dentro de determinadas áreas consideradas importantes no mercado econômico (MENEGÃO, 2016, p. 649).

Promovendo, dessa maneira, um desgaste para ambas as partes afetadas, como aos professores que devem mudar sua metodologia e agora trabalhar com a resolução de um modelo específico de questões, além da preocupação em repassar todos os conteúdos que são cobrados nos exames nacionais (SCHNEIDER, 2013. p 27). Assim, muitas vezes, os conteúdos demandam muito tempo para serem desenvolvidos e trabalhados a fundo nas aulas comuns, no entanto, para atender essas necessidades exteriores, acabam por serem trabalhados com um menor aprofundamento, gerando assim, um vago conhecimento para o aluno, que se vê também pressionado a ter bons resultados quando não possui a certeza se de fato está aprendendo os conteúdos repassados ou apenas treinando um modelo específico de reconhecimento de questões.

Considerações Finais

Diante das problemáticas expostas, podemos vislumbrar a influência desses sistemas de larga escala dentro das escolas e no currículo, onde é capaz de atingir a organização dos professores e o planejamento escolar, diante de sua autoridade através de uma consolidação, como também compreendemos o governo nessa questão, não sendo somente responsável por promover os exames como também por fomentar disputas em busca de melhores resultados, visando melhorias em índices, sendo o suficiente para comprovar sua "eficácia".

No entanto, torna-se necessário refletir a respeito de seus impactos criados através dessa mentalidade aderida dentro das escolas que procura atingir metas e aprovações, onde tem-se o currículo remodelado para essas práticas, excluindo diversos precedentes que são de extrema importância para os alunos. Por fim, ressaltamos também a responsabilidade que é repassada a professores e alunos, responsabilidade essa que deveria ser do governo tanto quanto da diretoria, mas que é repassada aos elos mais fracos (professores e alunos), sendo assim, julgados por bons ou maus resultados dentro dos testes.

Referências

BAUER, Adriana. **Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional; aportes teóricos**. Educação e Realidade (Edição eletrônica), v. 44, p. 1-28, 2019.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, C. L. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SCHNEIDER. M. P. **Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

MENEGÃO, R. C. S. G. **Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016.

COTTA, T. C. **Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Revista do Serviço Público, [S. l.], v. 52, n. 4, p. p. 89-111, 2014. DOI: 10.21874/rsp.v52i4.316. Disponível em: <https://revista.ena.gov.br/index.php/RSP/article/view/316>. Acesso em: 8 ago. 2023.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: SOB O PRISMA DA *ACCOUNTABILITY*

José Mawison Cândido de Lima (UFPE)
professional_matt@hotmail.com

Paulo Bruno José Ferreira de Brito (UFPE)
paulo.fbrito@ufpe.br

Ana Lúcia Félix dos Santos (UFPE)
ana.fsantos@ufpe.br

Introdução

A avaliação educacional é “um *campo* complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas” (Afonso, 2014, p. 488-489).

Nesse campo, a política de avaliação da educação como objeto de estudo, justifica-se, pois, as “Avaliações Nacionais em Larga Escala (ANLE), que geralmente se apoiam na avaliação externa de aprendizagem dos estudantes através de testes padronizados, são o instrumento de governança que tem se espalhado mais rapidamente pelos sistemas educacionais recentemente” (Verger, Fontdevila e Parcerisa, 2022, p. 16). Os autores expõem que “na educação, [...] a adoção de avaliações nacionais em larga escala, prestação de contas baseada em testes (*accountability*) e padrões de aprendizagem explícito” (p. 16).

Esse trabalho tem como objetivo discutir a avaliação educacional dentro do espectro da *accountability* de viés crítico em Pernambuco. Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa e aportes teóricos sobre o tema (Oliveira, 2016).

Elementos de *accountability*: apontamentos

Buscando caracterizar o termo, Oliveira e Santos (2021, p. 5) nos fala que existe uma “polissemia do termo *accountability*, vários sentidos lhe são atribuídos. A dimensão

da responsabilização tem assumido primazia nos debates sobre as políticas de avaliação e nos processos de accountability no Brasil, mesmo havendo uma compreensão de que o termo pressupõe também o conceito de prestação de contas”.

Conforme Santos e Vilarinho (2021, p. 1163), “a *accountability* vai sendo instaurada aos moldes do mercado financeiro, e sua constituição de agente disciplinante vale para todos os atores sociais (em comparação com atores empresariais)”.

De acordo com Freitas (2018, p. 82), “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva a ocultação do debate sobre as finalidades educativas”.

Segundo Santos e Vilarinho (2021, p. 1165), “o uso das avaliações se baseia na ideia de que a qualidade da educação pode ser medida pela aplicação de testes padronizados e sistemáticos” e em consequência disso, “o uso de práticas de accountability (que envolvem a avaliação) vai sendo difundido sob o discurso de que é a correção para todos os males da educação”.

A implantação de “dispositivos de *accountability* no Brasil e no estado de Pernambuco se insere em um contexto mais amplo, marcado pela ideia de reforma do aparelho do Estado e de modernização da gestão” (Silva; Rostirola, 2021, p. 61).

Pernambuco, inspirado nas políticas educacionais de nível federal implementou “políticas próprias de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*)” (Silva; Rostirola, 2021, p. 63). Nessa direção, alinhando-se as normativas da política nacional, segundo Lima (2020) e Santos *et al* (2022), Pernambuco implantou o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), o Bônus do Desenvolvimento Educacional (BDE) e metas pré-definidas a serem alcançadas pelas escolas. Essa política educacional “ancora-se em um modelo de gestão pública adotado pelo governo de Pernambuco que incorporou estratégias de *accountability*” (Lima, 2020, p. 71).

Considerações finais

Através das reformas administrativas e educacionais, os países emergentes (como o Brasil), foram buscando um alinhamento com os preceitos dos organismos multilaterais (o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE) para orientação e reorganização de suas políticas nacionais.

Essas ações tiveram rebatimentos ou reverberações na educação em Pernambuco, e, seja por imposição ou por convencimento, as políticas públicas educacionais foram gestadas a partir da lógica gerencialista e neoliberal. Aos poucos ideias como eficiência, eficácia, produtividade, responsabilização, *accountability*, etc. foram transportadas da área da Administração e ocuparam o campo da Educação ganhando espaço no cotidiano da agenda educacional e no cotidiano escolar.

Nossas ideias alinham-se ao que Laval (2019, p. 105) expõe na defesa da “autonomia da escola contra um neoliberalismo que considera que todas as instituições, inclusive as públicas, devem servir à máquina econômica em detrimento de outras finalidades”. Além disso, comungamos com Dourado e Siqueira (2019, p. 303) sobre uma educação “comprometida com a produção e disseminação do conhecimento requer a garantia de projetos e percursos formativos emancipatórios, expressos por dinâmicas curriculares que garantam a formação como expressão do direito social e subjetivo das crianças, adolescentes, jovens e adultos” contra a exclusão social e a superação da desigualdade social.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>.
- DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago, 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIMA, José Mawison C. de. **Jogando com as regras do jogo**: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em escolas de referência em ensino médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2020.

OLIVEIRA, Maria M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016

OLIVEIRA, Maria A.A. de; SANTOS, Ana Lúcia F. dos. *Accountability* Educacional: Sentidos Discursivos em Análise. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e07946, 2021. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7946>.

SANTOS, A. L. F. dos; VILARINHO, E. Regulação e *Accountability* na (Re)Configuração das Políticas para a Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 1161–1180, 2022. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/104999>.

SANTOS, A. L. F. dos *et al.* Política de avaliação educacional em Pernambuco e a influência do IDEPE. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, pp. 1-21, 2022. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83258>.

SILVA, Monica Ribeiro da; ROSTIROLA, Camila R. Dispositivos de *Accountability* no estado de Pernambuco e a Qualidade das aprendizagens no Ensino Médio. In: SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R.; VÁZQUEZ, J. M. (Org.) **Dispositivos de *Accountability* em Perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional**. Curitiba, Appris, 2021.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara e PARERISA, Lluís. Reformando A Governança Através de Instrumentos de Políticas Públicas: como e em que Medida Padrões, Teses e *Accountability* na Educação se Espalham pelo mundo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; RODRIGUES, C. M. L. (org.). **A política Eeducacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2019.

O INSTITUTO NATURA E A PROPOSTA PARA RESSIGNIFICAR DE REGIME DE COLABORAÇÃO

Josineide Maria de Oliveira (UFCG)
dinhaa.oliver@hotmail.com

Andréia F. da Silva (UFCG)
silvaandrea@uol.com.br

Introdução

O presente texto faz parte da pesquisa de mestrado em andamento vinculada Linha 1 - História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) que tem como objetivo analisar os processos de privatização da educação básica no país, com foco na atuação dos institutos empresariais, especificamente do Instituto Natura (IN). Esta pesquisa é vinculada ao Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE) do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (LEPPE/UFCG) e analisa as relações estabelecidas entre o IN, outras organizações privadas e o poder público na ressignificação do regime de colaboração no país, com vistas à formulação, execução e direcionamento das políticas públicas na educação básica brasileira.

O trabalho está fundamentado numa leitura materialista-histórica e dialética da realidade social, que busca analisar a totalidade histórica e as contradições que envolvem as articulações do IN na construção e implementação de políticas públicas educativas. Resulta de revisão bibliográfica e da análise de documentos de política educacional. A revisão bibliográfica privilegiou temas relativos aos processos de privatização da educação básica no país e da atuação do IN. A análise de documentos contemplou o estudo de leis, diretrizes e normas educacionais federais, dos relatórios anuais do IN e outras informações constantes no seu *site*.

O texto aponta que o IN, por meio da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), vem buscando ressignificar o regime de colaboração para ampliar sua atuação na definição e na implantação da política educacional brasileira

e, mais especificamente, no direcionamento das formas de articulação dos entes federados relativas à alfabetização.

O Instituto Natura e a ressignificação do Regime de Colaboração

De acordo com as informações obtidas no site do Instituto, o Instituto Natura se caracteriza como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Criado em 2010, pela empresa Natura Cosmético S/A, uma empresa brasileira de cosméticos, fragrâncias e de higiene pessoal. É uma organização sem fins lucrativos, com gestão autônoma. Sua principal fonte de recursos é a renda obtida com a venda de produtos da linha Natura Crer para Ver, e da captação de recursos financeiros externos estabelecendo parcerias públicas e privadas e iniciativas de terceiros. (INSTITUTO NATURA 2020, p. 09)

Desde a sua criação, objetivava fomentar uma rede de articulações com institutos e fundações empresariais e poder público para o desenvolvimento de suas ações. Atualmente conta com 28 parceiros, que envolvem rede de governança, conforme indicado em seu *site*. Atua com projetos educacionais em 21 estados e 2.867 municípios brasileiros.

Segundo Farias (2022), o IN vem atuando em “frentes Móveis da Ações Empresariais”, que envolve o Movimento Colabora Educação e a Agenda Educação Já, para a consolidação de seu protagonismo na definição dos rumos da educação brasileira. Desse modo, busca assumir a articulação de uma proposta para ressignificar o “regime de colaboração” e atuar em conjunto com os governos subnacionais para a implantação de políticas públicas, por meio da iniciativa Parceria pela Alfabetização em regime de colaboração (Parc).

Implantada em 2019, a Parc resulta da articulação entre o IN, Fundação Lemann (FL) e Associação Bem Comum (ABC) com o propósito de implementar políticas para a melhoria da aprendizagem na alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental. Atua diretamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, por meio da assinatura de acordos de cooperação. A proposta da Parc se fundamenta nos sete “fatores de sucesso” mapeados pelo IN e o Movimento Colabora Educação a partir da Política de Alfabetização do Ceará, a saber 1. Desenho e legitimidade -; 2. Compromisso técnico e político; 3. Cooperação e incentivo; 4. Governança participativa; 5. Engajamento pelo diálogo; 6. Fortalecimento da aprendizagem; 7. Avaliação e monitoramento (INSTITUTO NATURA, 2020).

No ano de 2022, o IN firmou acordos de cooperação para a implantação da PARC com 11 estados da federação - Amapá, Espírito Santos, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí e Rio Grande do Sul, o que revela o alcance e capilaridade da iniciativa.

A proposta da Parc, ao ser disseminada entre gestores públicos, contribui para a construção de novos contornos ao conceito de “regime de colaboração”. Segundo Carvalho e Peroni (2020), o regime de colaboração se configura, conforme a Constituição Federal de 1988, como ação de cooperação que acontece de forma privilegiada entre municípios, estados e União. No entanto, na proposta do IN este regime vem se configurando como um modelo de cooperação que envolve, também, institutos e fundações empresariais na modalidade de parceria público-privada. Para a autora, esse modelo, que vem ganhando força nos últimos anos, é muito mais do que um instrumento para apoiar a administração pública, vem se configurando como uma nova tática dos atores privados para influenciar a gestão da educação básica ao mesmo tempo que expande o mercado educacional.

Considerações Finais

Nos últimos anos o IN vem demarcando sua posição de classe junto aos órgãos governamentais para legitimar políticas privatistas. Esta ação neoliberal reflete a reorganização da sociedade capitalista ao redefinir as funções e responsabilidades do Estado, compartilhando-as com a sociedade civil. Com a promessa de proporcionar uma educação de qualidade, voltada para equidade, eficiência no aprendizado e coesão social, o Instituto Natura, em articulação com outras organizações do terceiro setor, vem buscando materializar seu projeto para educação, o de construir um modelo de cooperação em rede envolvendo governos estaduais, municipais e o terceiro setor proporcionando uma nova relação entre o público e o privado com o intuito de instituir uma governança corporativa.

Esse modelo de cooperação, que vem ganhando força nos últimos anos, segundo Carvalho e Peroni (2020), é muito mais do que um instrumento para apoiar a administração pública, vem se configurando como uma nova tática dos sujeitos privados para influenciar a gestão da educação básica.

Referências

CARVALHO, Elma Júlia G; PERONI, Vera Maria V. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) como estratégia de atuação do setor privado na educação pública. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-23, 2020.

FARIAS, A. M. Estado ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-24, 2022.

INSTITUTO NATURA. Relatório Anual 2020. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/relatorioanual2020/> Acesso em: 10.03.2022.

A LEI DO ICMS NO CEARÁ E O ÍNDICE DE QUALIDADE EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE EM TRÊS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE

Dra. Liduína Maria Gomes (UECE/SEDUC),
Email: liduina.gomes@gmail.com

Dra. Eloísa Maia Vidal (UECE)
Email: eloisa.vidal@uece.br

Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado intitulada “Política Educacional no estado do Ceará e a melhoria da aprendizagem associada aos repasses do Índice de Qualidade Educacional”, realizada em três municípios de pequeno porte – Pires Ferreira, Mucambo e Cariré – e teve por objetivo analisar como os gestores públicos percebem os recursos associados a lei do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e se existem estratégias preparatórias com vistas a atender os critérios definidos pela legislação.

No Ceará, desde 2007, o rateio da cota-parte do ICMS é, anualmente, vinculado aos resultados de aprendizagem dos alunos das redes municipais na avaliação em larga escala estadual, expressos no Índice de Qualidade Educacional (IQE), composto pela taxa de aprovação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e com a média de proficiência dos alunos do 2º, 5º e 9º anos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE). Essa iniciativa foi criada com o intuito de estimular os gestores municipais a priorizarem a educação, e somou-se às iniciativas de gestão por resultados emergentes no estado, desde o início dos anos 2000. A promulgação da nova Lei do ICMS nº 14.023/07 entra em vigor em 2009, prevendo a distribuição dos 25% da cota-parte do ICMS, que anteriormente tinha um percentual baseado em despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, passaria a ser distribuída de acordo com o Índices de Qualidade, calculado a partir de resultados anuais, sendo: 18% em função do Índice de Qualidade em Educação (IQE); 2% de acordo com o Índice de Qualidade do Meio Ambiente (IQM); e 5% de acordo com o Índice de Qualidade na Saúde (IQS).

A nova Lei do ICMS gerou expectativas e questionamentos sobre como tais mudanças poderiam influenciar a qualidade da educação municipal e este texto apresenta

uma análise das possíveis implicações advindas das políticas educacionais numa amostra de três municípios.

A Constituição Federal de 1988, ao adotar o modelo federativo tridimensional com autonomia dos municípios, outorgou-lhes competências para instituírem seus tributos, bem como gerir políticas públicas, incluindo a educação. Dessa forma, o estudo e análise da legislação tributária desempenha um papel crucial no financiamento de políticas públicas educacionais, e torna-se determinante para compreender o desenvolvimento e implementação de políticas municipais e os avanços na qualidade educacional.

Metodologia

Este estudo, de abordagem qualitativa, envolveu análise documental das disposições da nova lei do ICMS, revisão bibliográfica sobre as relações entre financiamento educacional, legislação tributária e indicadores de qualidade da educação, além de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os sujeitos, gestores públicos municipais, com aprovação prévia do sujeito por meio de Termo de Livre Esclarecimento. Todas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas sob a égide da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Desenvolvimento

O ICMS é considerado o tributo de maior arrecadação do país, possuindo, desta forma, grande importância para as receitas dos Estados. Não obstante ser um tributo de competência estadual, o imposto em questão tem caráter nacional. Ele é decorrente de operações financeiras em que há recolhimento de ICMS realizadas no estado de origem do bem ou serviço e que tem seu valor deduzido na operação seguinte, realizada no estado destino do bem ou serviço, sendo, portanto, um tributo plurifásico. Em face desse caráter nacional, devem ser respeitados os parâmetros nacionais de incidência e apuração dos impostos determinados pela Constituição Federal, levando em conta as diversas alíquotas aplicadas em operações interestaduais.

Em 2007, o governo do Estado do Ceará apresentou um projeto de lei que visava a mudança no rateio da cota-parte do ICMS, procurando incentivar os gestores municipais a utilizarem os recursos de forma mais eficiente. Para Carneiro et al (2022, p. 16), o modelo de distribuição da cota-parte do ICMS no Ceará, teria influenciado a reforma do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (Fundeb) pela Emenda Constitucional nº 108/2020, onde foi incorporado percentual do ICMS a indicadores educacionais.

A Lei Estadual nº 14.023/2007 determina que a nova regra de rateio da cota-parte do ICMS aos municípios devem observar os seguintes critérios: i) três quartos da quota parte a serem distribuídos de acordo com o Valor Fiscal Adicionado (VAF) – um recurso atrelado ao ICMS arrecadado dentro do próprio município; ii) um quarto do restante da cota-parte devida deve ser distribuída de acordo com três indicadores setoriais utilizados pelo governo estadual, a saber: dezoito por cento de acordo com o Índice de Qualidade da Educação (IQE).

No caso do Índice de Qualidade da Educação, a fórmula de cálculo inclui os dados do SPAECE, que dizem respeito ao desempenho dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, aplicado anualmente, a todos os estudantes das redes municipais cursando 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. Embora os resultados municipais nos indicadores educacionais possam contribuir de forma efetiva com a diminuição ou aumento das receitas provenientes do ICMS, este recurso, ao chegar ao município fica sob o poder discricionário do poder executivo, como e onde aplica-lo, não havendo condicionalidade ou compromisso de que ele seja destinado à educação.

Ressalta-se que a redistribuição da cota-parte do ICMS no Ceará tem sua maior parcela calculada a partir de resultado dos indicadores educacionais de desempenho dos alunos, o que representa uma política de *accountability* e responsabilização forte. No entanto, na percepção dos gestores, os resultados não guardam relação com a redistribuição da cota- parte do ICMS e o Índice de Qualidade Educacional. A maioria desconhece o papel do IQE na parcela redistributiva do ICMS.

Conclusão

O estudo destaca a importância de uma abordagem integrada na análise do impacto da nova lei do ICMS no Índice de Qualidade Educacional nas políticas municipais de educação no Ceará. As implicações financeiras são apenas um aspecto do cenário complexo que envolve a relação entre a legislação tributária e a qualidade da educação.

Ao analisar como os gestores públicos concebem a Lei do ICMS e se existem estratégias preparatórias com vistas a atender os critérios definidos pela legislação, aponta-se, que mesmo aqueles sujeitos do nível mais alto da gestão municipal, desconhecem os critérios definidos para redistribuição da cota-parte do ICMS, não tendo

clareza sobre os cálculos relativos ao Índice de Qualidade Educacional e consequentemente como ele é mensurado para a distribuição desses recursos. Compreendem que os resultados educacionais expressos no SPAECE são importantes para que o município receba uma parcela maior do ICMS, porém não se vislumbrou estratégias para melhoria dos índices em função do recurso.

A análise deve ser complementada por estudos futuros que considerem as dinâmicas locais, as decisões de alocação de recursos e os efeitos a longo prazo no desempenho educacional.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70., 2011

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional no.108, de 2020**. Brasília, DF, 2020.

CARNEIRO, D., IRFF, G. **Avaliação Comparativa das Leis de incentivo à educação no Ceará**. Fortaleza: UFC 2017.

CEARÁ. Lei Nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo Estadual, Ceará, 17 dez. 2007.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS RISCOS DE UMA "INCLUSÃO EXCLUDENTE".

Lucilla Peres Lins (UFPE)

lucilla.peres@ufpe.br

Angélica de Oliveira Moraes (UFPE)

angelica.moraes@ufpe.br

Drielli Cavalcanti dos Santos (UFPE)

drielli.santos@ufpe.br

Paulo Ricardo Pereira (UFPE)

Paulo.r.ufpe@gmail.com

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre a educação especial na perspectiva inclusiva e a política de avaliação em larga escala, especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para tal, buscamos identificar quais os discursos o sustenta como quadro normativo legal para educação inclusiva, uma vez que os resultados obtidos são utilizados para incidir a qualidade da educação por meio de processos avaliativos expressamente cognitivos.

Nesta perspectiva, o texto apresentará uma concepção de avaliação que compartilha dos ideais da educação inclusiva considerando as especificidades de cada estudante. Portanto, partimos da premissa de avaliação como verificação do processo de ensino aprendizagem, no qual os educandos e os docentes têm a possibilidades de mudar e ressignificar as aprendizagens (Hoffmann, 2010 e Luckesi, 2011).

O método de análise desta pesquisa seguirá pelo contexto de produção do texto utilizando o ciclo de políticas de Ball (2001) e Mainardes (2006) e assim analisaremos do discurso pós-estruturalista para compreensão de como essa política se apresenta como documento oficial.

Análise do SAEB e os impactos para a educação inclusiva

O processo de avaliação em larga escala no Brasil, com foco na Educação Básica, tem início a partir da década de 1990, advindo das reformas do Estado, que culminaram no âmbito da educação com a revisão do SAEB, a partir de 1995.

Para esta discussão, optamos por focar na análise do SAEB, que consiste em um teste padronizado cognitivo, composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e que tem o foco em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. Seus dados¹⁵ são utilizados para aferir a qualidade da educação básica no país por meio de amostras da população de estudantes do Ensino Fundamental como também o Ensino Médio.

A Portaria Ministerial nº 931/2005 instrui que o exame deveria englobar a ANEB¹⁶, e a ANRESC¹⁷, avaliações anteriores. O objetivo principal SAEB é avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira¹⁸.

Sobre a análise da qualidade do ensino ministrado nas escolas, com a publicação dos dados, há uma transferência de responsabilidade sobre os resultados do Estado para a instituição escolar. A política de avaliação que deveria ter um caráter diagnóstico, produzindo informações para monitorar e subsidiar as políticas públicas e suas reformulações, passa a levantar uma meritocracia baseada em competições reconfigurando o papel do Estado.

Em contraposição a esse no novo papel do Estado, o paradigma da educação inclusiva, busca assegurar que todos os educandos sejam participantes das práticas educativas, sendo respeitadas sua diversidade e as suas singularidades nos processos de ensino-aprendizagem, como é exposto por Mantoan e Lanuti (2022).

Para que haja respeito à diversidade, todos os processos educativos, inclusive os de avaliação, devem considerar as singularidades humanas, a fim de se verificar todas as potencialidades dos estudantes construídas nas vivências pedagógicas. Essa é uma das formas pela qual ocorre a materialização da cidadania, como afirmam Ferreira e Aguiar (2001), reconhecendo as diferenças e valorizando as aprendizagens individuais.

¹⁵ Os dados oriundos do SAEB compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB e levam em consideração a aprovação como rendimento escolar e as médias de desempenho.

¹⁶ Avaliação Nacional da Educação Básica.

¹⁷ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

¹⁸ No entanto, não fica explícito no documento mencionado o referencial de qualidade que se pretende alcançar.

Sobre a busca pela qualidade¹⁹ na educação através das avaliações em larga escala, vale salientar que, sendo o termo qualidade subjetivo, corre-se o risco que se criem padrões esperados para tipos de aprendizagens, o que acarretaria um "modelo hegemônico". Estas bases de avaliação tendem a seguir um caráter produtivista, uma vez que estipular o alcance de metas e resultados configura-se em uma prática tecnoburocrata (Duboc, 2012).

Na perspectiva da educação inclusiva, não podemos desconsiderar a trajetória social, econômica, cultural e relacional, que faz a diferença na constituição da aprendizagem. Se for assegurada apenas a participação sem levar em consideração as subjetividades, ocorre a chamada inclusão excludente.

Considerações

Embora não existam, até onde temos conhecimento, estudos empíricos dedicados a analisar os impactos dos testes padronizados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, é evidente, conforme salientado por Freitas (2018), que é viável abordar o "potencial de danos" dessas avaliações²⁰.

Não se despreza o fato de que estes sistemas de avaliação são importantes estratégias de aferição da qualidade de uma gestão da educação, porém não deve ser o fim da atividade educacional e sim um instrumento de percepção dos conhecimentos por parte dos educandos e a compreensão que desenvolvem sobre o mundo ao qual fazem parte (Mantoan e Lanuti, 2022).

Quando a mesma passa a enfatizar um controle de resultados, transfere a responsabilidade do fracasso do Estado para o sujeito, que coloca em si a atribuição da não inclusão no sistema de ensino.

Referências

BALL, S.J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 200. Disponível em:

¹⁹ Ainda sobre o conceito de qualidade, por ser bem variável, se faz necessário abrir espaços de debate para pensar no contexto de produção do texto, pois sem representatividade e consenso o que pode ser apresentado são quadros normativos macros e excludentes.

²⁰ Enfatizar disciplinas específicas, incita uma negligência significativa em relação à diversidade de modelos de aprendizagem, levando à inversão do propósito da avaliação.

<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/ano/exo/ball.pdf> Acesso em: 17/08/2023.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica** - SAEB. Brasília, 21 de março de 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

DUBOC, Maria José Oliveira. **Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho: Pontos e contrapontos**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Org.). **Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e sociedade, Campinas, v.27,n.94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNfTVyhsJ/?formatpdf&langpt>. Acesso em: 17/08/2023.

MANTOAN, M. T. E; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

REBELO, A.S e KASSAR, M. de C.M. **Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da educação especial**. Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 63, pp. 907-922, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X33107>.

FORMAÇÃO POLÍTICA DESDE A INFÂNCIA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UMA ANÁLISE DAS REVISTAS DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA

Marcos Naadison Gabriel (UFCG)

marcosnaadison12@gmail.com

Denise Xavier Torres (UFCG)

denise.xavier@professor.ufcg.edu.br

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar a pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade Federal de Campina Grande (PPGED-UFCG). Nisso, tema desta pesquisa é: A formação política desde a infância no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra: uma análise das Revistas Sem Terrinha, tendo como relevância acadêmica e social, a importância que as crianças representam no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se tornou uma das mais puras expressões de um grande movimento social do campo, organizada por uma classe trabalhadora que passou a lutar por outros direitos que vão além da Reforma agrária, como o direito a educação.

E pensando assim, a motivação para a proposta da pesquisa, remonta as Revistas das Crianças Sem Terrinha como elemento de fortalecimento da identidade sem-terra, no qual essa temática tem se tornado relevante para a pesquisa em âmbito educacional, principalmente no que concerne a prática político e pedagógica desenvolvida pelo movimento, envolvendo a elaboração de impressos para o campo da infância.

Assim, o objeto de estudo são as Revistas das Crianças Sem Terrinha, onde a partir da análise documental buscaremos analisar a prática política e pedagógica para a infância sem-terra, ou seja, o papel das revistas no movimento para o fortalecimento da identidade coletiva a partir da análise das edições dos periódicos que são organizados pelo Setor de Educação e pelo Setor de Comunicação do Movimento, e que conta com a participação infantojuvenil na elaboração dos impressos desenvolvidos pedagogicamente como elemento de inserção identitária, como também um meio em que elas protagonizam um projeto específico de educação desde a infância (Fernandes, 2000).

Desta maneira, o objetivo geral da pesquisa em andamento versa sobre compreender o processo de formação política das crianças e seu papel dentro do movimento para o fortalecimento da identidade de pertencimento ao MST, a partir da análise das edições das Revistas das Crianças Sem Terrinha. Assim, buscaremos analisar os aspectos político e pedagógico, onde tomamos como referência teórica a premissa freiriana na conceituação da pedagogia libertadora (Freire, 2001), pois defendemos que a educação é um ato político.

Desenvolvimento

Diante do que foi exposto, a problemática da pesquisa foi formulada na seguinte questão: como as revistas contribuem política e pedagogicamente a desenvolver nas crianças o sentimento de identidade de pertencimento ao movimento social, especialmente no que concerne a militância? Para responder essa questão pertinente, a metodologia empregada na pesquisa toma como tipo de pesquisa a pesquisa documental (Cellard, 2008), onde serão catalogadas algumas edições das revistas, com os marcos temporais das primeiras publicações em 2009 até as recém publicadas. Serão levantados também, alguns trabalhos bibliográficos que tratam sobre o memo objeto de estudo, como também serão colocadas nas análises as principais contribuições teóricas que nortearão as discussões, especialmente as marxistas e freiriana.

Assim, na análise proposto do ponto de vista teórico, terá como base a perspectiva inserida no campo da teoria e do método do materialismo histórico e dialético (Cury, 1996; Frigotto, 1991), compreendendo que as crianças desempenham um importante papel político e histórico a partir do seu tempo/criança. Nisso, será evidenciado a partir das revistas as experiências que esses sujeitos desenvolvem e que trazem consigo nas memórias da luta que servem como referência para a criação dos periódicos, onde faz parte do compromisso educativo do MST por desempenhar um papel fundamental entre a teoria e a prática, vínculo esse da teoria marxista e do pensamento freiriano que faz parte da trajetória histórica de luta do movimento desde sua formação.

Com essa perspectiva, partimos do pressuposto de que, as revistas consistem em uma forma pedagógica de traduzir a identidade através da linguagem simbólica de fácil acesso as camadas populares, especialmente às crianças. Onde, as publicações divulgam, portanto, no movimento, por exemplo, as canções que remetem a luta sem-terra, trazem discussões sobre o papel das reuniões, expõe as fotos de personagens paradigmáticas na luta das classes subalternas e de teóricos importantes, produz peças de teatro, entre outros.

Essas características das revistas, demonstram um pouco dos traços revolucionários presentes na luta social, visto que, os periódicos estão voltados a um projeto mais abrangente de construção da hegemonia a partir do processo educativo e formativo da militância, onde a identidade desses sujeitos é fortalecida, corroborando para formar o que (Gramsci, 1978) conceitua como intelectual orgânico, elevando no movimento as consciências dos sujeitos, capacitando assim os trabalhadores desde a infância a inferirem na estrutura ao ponto de colocarem a possibilidade real de transformação.

Conclusão

Portanto, este trabalho é uma apresentação de ideias iniciais que estão sendo desenvolvidas no projeto de pesquisa de dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação, (PPGED-UFCG), e por ser uma pesquisa ainda em andamento as reflexões aqui colocadas se baseiam na pesquisa de alguns autores que tem trabalhos ainda em fase inicial acerca das Revistas das Crianças Sem Terrinha, na análise de algumas revistas, e especialmente em referenciais teóricos que podem ajudar nas discussões pertinentes sobre a importância dos periódicos para esses sujeitos envolvidos e imersos no movimento social, e que fazem parte da história de luta.

Referências

- Cellard, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.
- Cury, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.
- Frigotto, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1978.
- MST. **Revista das Crianças Sem Terrinha**. Disponível em: <https://mst.org.br/revista-sem-terrinha/> . Acesso em 19 agosto 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE E O PROCESSO DE DESMANTELAMENTO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Maria Dolores Melo do Nascimento (UFCG)

Tatiane Inácio da Silva (UFCG)

tathyane.inacio23@gmail.com

Samarah da Silva Queiroz

Introdução

O objetivo deste estudo é analisar os efeitos causados pela ruptura democrática no campo educacional brasileiro, com ênfase na inviabilização dos instrumentos de controle estatal, em particular o Fórum Nacional de Educação (FNE), a partir da observação do cenário brasileiro após o processo de *impeachment*, consolidando o golpe de Estado, ocasião em que a presidente Dilma Rousseff foi destituída do poder em 2016, gerando uma instabilidade institucional, política e democrática, campo fértil para tensões e retrocessos, mormente, na educação Brasileira.

O Fórum Nacional de Educação (FNE), foi concebido por meio da Portaria Ministerial nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, no âmbito do Ministério da Educação, fruto de uma trajetória histórica da comunidade educacional em todos os níveis e do propósito da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), alcançando *status* de Lei, após o decurso de 04 (quatro) anos, a partir da vigência da Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, a pesquisa que ora se apresenta busca refletir acerca do esfacelamento ao qual foi submetido o Fórum Nacional de Educação (FNE), com a Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017.

A criação do Fórum Nacional de Educação (FNE) e o seu processo de desmantelamento: uma análise crítica

Ao analisar as competências do Fórum Nacional de Educação (FNE), conforme expressas no artigo 2º da Portaria nº 1.407/2010, é possível refletir sobre a participação desse órgão no processo de concepção, implementação e avaliação da Política Nacional de

Educação. Embora pareça ser positivo que o FNE tenha como objetivo participar dessas etapas da política educacional, é crucial avaliar até que ponto sua atuação efetivamente influencia as decisões e direcionamentos adotados. Além disso, é importante considerar se o FNE tem garantido a participação inclusiva e representativa de diversos atores e perspectivas educacionais.

Observando suas normativas legais, podemos aferir os motivos pelos quais, este instrumento de mobilização social e de diálogo com a sociedade, foi fruto de desmonte a partir de 2016, dada a sua grande relevância na tomada de decisões que delineiam a Política de Educação no País, resultado de longos processos de discussão em que permeiam cenários contraditórios que se coexistem com distintas posições ocupadas pelas diferentes classes sociais,

A complexa categoria analítica de Estado ampliado, inclui as tensões e as disputas que as classes fundamentais e as frações de classes travam também no interior dos aparelhos de Estado restrito (sociedade política) ao mesmo tempo em que nos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) (Sociedade civil), isto é, sociedade civil e sociedade política com “unidade – distinção”. (FARIAS, 2022, p. 2).

Entende-se, portanto, que o Fórum Nacional de Educação – FNE caracteriza-se em uma instância em que se personifica o Estado Ampliado por meio de suas diversas representatividades, tanto inerentes a sociedade política, quanto a sociedade civil.

Realizando um apanhado histórico, a partir de 2010, ano de sua criação, por meio da Portaria nº 1.407/2010, observa-se que o Fórum passou por algumas atualizações durante a gestão do então Ministro Aloizio Mercadante Oliva, alterando a referida Portaria pela Portaria nº 502 de 9 de maio de 2012, visando ampliar sua composição, sendo incluído no seu Art. 3º, no rol de representatividades, por exemplo, os movimentos sociais e representantes dos segmentos da sociedade historicamente excluídos, a saber:

Art. 3º: O Fórum Nacional de Educação será integrado por membros representantes dos seguintes órgãos e entidades: “[...] XXIX - Movimentos Sociais Afro-Brasileiros; (Redação dada pela Portaria nº 502/2012) XXX - Movimentos Sociais de Gênero e de Diversidade Sexual; (Redação dada pela Portaria nº 502/2012) XXXI - Movimento Nacional de Educação Escolar Indígena; (Redação dada pela Portaria nº 502/2012) [...]” (BRASIL, 2012, p.3).

Mas, foi em 2014, através da Portaria nº 1.033, de 9 de dezembro de 2014, que se consolidou a maior abrangência no Fórum Nacional de Educação - FNE de instituições que atuam no direcionamento da educação brasileira, passando de 34 (trinta e quatro) para 40 (quarenta) representações, dentre esses, representantes de órgãos públicos, autarquias,

sistemas de ensino público e privado, confederações e entidades representativas dos segmentos educacionais.

Contudo, após *impeachment* ocorrido em 2016, ocorreu no Brasil, uma ruptura institucional contra o *status quo* da democracia, tendo o Fórum Nacional de Educação - FNE sido alvo de diversos ataques.

Saviani, (2018, p.29), caracteriza esse momento como, “gradualmente estabelecido, através de uma crise política que foi legitimada como um esforço de combate à corrupção [...] argumenta-se que o PT cometeu um equívoco ao assumir o governo ao não buscar dismantelar o esquema preexistente que servia de base para os partidos políticos que chegaram ao poder. Pelo contrário, buscando uma sustentação no Congresso Nacional, essencial para o exercício do governo, o PT recorreu ao mesmo esquema que já estava em funcionamento há bastante tempo, antes da sua própria formação.

Este fenômeno pode ser explicado recorrendo ao constructo de Gramsci ao analisar a política italiana, no caso do *Risorgimento Italiano*, quando a esquerda italiano assumiu o poder, ou seja, a esquerda brasileira assim como na Itália, assumiu o “[...] poder pela via do transformismo” (ALIAGA, 2015, p, 15), fazendo conciliações e acordos, não sendo capaz de romper com o *ethos* há tempos constituído pela burguesia capitalista, enfraquecendo sua referência de partido combativo, que respondia às questões da classe trabalhadora.

A partir desta ruptura institucional, podemos aferir que se iniciaram grandes desafios para operacionalização das políticas públicas educacionais e para a manutenção do pleno funcionamento do Fórum Nacional de Educação - FNE, onde podemos destacar pelo menos **duas situações**.

A **primeira**, já em dezembro de 2016, apenas 04 (quatro) meses do golpe, foi a aprovação pelo Congresso Nacional da Emenda Constitucional nº 95 que instituiu o Novo Regime Fiscal para os próximos 20 (vinte) anos no Brasil, impactando diretamente as políticas públicas, em particular, a Política de Educação no que se refere ao cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), objeto de avaliação e monitoramento pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), tendo em vista, que

“[...] a EC 95 limita a ampliação dos gastos federais na área, exatamente em um contexto em que o aumento dessa participação federal é condição essencial para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024”.(CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021, p. 38).

De fato, como viabilizar o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024 com este novo regime fiscal?

A **segunda**, tão gravosa quanto a primeira e, dando continuidade aos atos antidemocráticos, foi a publicação do Decreto do Presidente da República no DO em 26 de abril de 2017 que,

Articulou-se com a nova Portaria do MEC, n.º 577, publicada no DO de 27 de abril de 2017, que dispõe sobre o FNE, mudando sua composição, tanto em relação às entidades participantes quanto ao número de entidades que o compunham. A Portaria n.º 577 revoga, expressamente, em seu art. 7.º as portarias n.º 1.407, n.º 502 e n.º 1.033. (*idem*, p.280).

Com isso, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria 577/2017, desconfigura arbitrariamente o Fórum Nacional de Educação (FNE), revogando expressamente, no seu Art. 6º, as seguintes portarias, quais sejam: MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, nº 502, de 9 de maio de 2012, e nº 1.033, de 9 de dezembro de 2014, resultando, dentre outros prejuízos, na exclusão do FNE de uma de suas principais atribuições, qual seja, coordenar as Conferências de Educação,

[...] na prática, dissolve o Fórum e confere plenos poderes ao Ministro de Estado em relação a sua composição e funcionamento. A portaria é flagrantemente descompensada ao prever que o FNE deva exercer suas atividades “sob supervisão e orientação” da Secretaria-Executiva do MEC, o que não possui previsão legal expressa (art.4º da Portaria colide com art.6º da lei 13.005/14)”. (UCZAI, P. et.al, 2017, p. 2).

O Fórum Nacional de Educação (FNE) sendo subjugado pelo Ministério da Educação (MEC), torna-se, portanto, um mecanismo de manobra ao seu serviço, perdendo seu caráter plural, pois:

Amplia a representação governamental e empresarial, reduz a participação da representação da Sociedade Civil, excluindo de forma direta a CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), FASUBRA (Federação de Sindicatos dos Trabalhadores em Universidades Brasileiras), PROIFES (Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), CNC (Confederação Nacional do Comércio), ABMS (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), FORUNDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades) [...]” (EDUC.SOC, 2017, p.281).

Temos outros elementos a acrescentar a este processo histórico recente do Brasil, contudo, trata-se de uma pesquisa em andamento.

Conclusões

Os escritos aqui mostram que na gestão da dupla Temer - José Mendonça Filho, o Brasil foi palco de inúmeros atos antidemocráticos tendo o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional com a desmobilização dos espaços democráticos de diálogo com a sociedade, afim de facilitar a aprovação de normatizações pelo Ministério da Educação (MEC) e outros, disseminando, sobretudo, pautas empresariais, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em 20 de dezembro de 2017, 08 (oito) meses após, o desmantelamento do Fórum Nacional de Educação (FNE).

Referências

BRASIL. **Decreto de 26 de abril de 2017** . Convoca a 3ª Conferência Nacional de Educação. Disponível em: [DECRETO DE 26 DE ABRIL DE 2017.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso: 11/07/2023

BRASIL. **Portaria nº - 502, de 9 de maio de 2012**. Altera a Portaria no 1407, de 14 de dezembro de 2010, para ampliar a composição do Fórum Nacional de Educação. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_502_09052012.pdf. Acesso : 29/05/2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.033, de 9 de dezembro de 2014**. Altera o art. 3º da Portaria MEC no 1.407, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1033_09122014.pdf. Acesso: 29/05/2023B.

BRASIL. **Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017**. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Disponível em: [TEXTOS INSTITUCIONAIS \(mec.gov.br\)](#). Acesso: 11/05/2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos das reformas de Estado entre 2016 e 2021 na educação. Cad. 1. Coord. Andressa Pellanda e Vanessa Pipinis. São Paulo: Instituto Campanha, 2021.

[FARIAS, A. M. Estado ampliado e o empresariamento da educação. Trabalho necessário. v. 20, n. 42, 2022 \(maio-agosto\). Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532/32434. Acesso em: 06 ago. 2022.](https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532/32434)

MACIEL, David. Notas sobre Revolução Passiva e Transformismo em Gramsci. História Revista, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 273-299, jul/dez. 2006. Disponível em: Vista do NOTAS SOBRE REVOLUÇÃO PASSIVA E TRANSFORMISMO EM GRAMSCI (ufg.br). Acesso: 11 jul. 2023.

MEC E ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL: O FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.271-284, abr.-jun., 2017

SAVIANI, Dermeval. **A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil**. O GOLPE DE 2016 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL, Nora Krawczyk José Claudinei Lombardi (Orgs.), 1ª Edição Eletrônica, Uberlândia / Minas Gerais, Navegando Publicações, 2018

UCZAI, P. et al. Projeto de Decreto Legislativo n.º 641/2017 – CONAE. Susta o Decreto de 28 de abril de 2017 da Presidência da República, que convoca a 3.ª Conferência Nacional de Educação. 2017a.

EM VIAS PROXIMAS: *ACCOUNTABILITY* E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariana Crisostomo Delfino de Brito (POSEDUC/UERN)

marianadebrito1@gmail.com

Maria Edgleuma de Andrade (POSEDUC/UERN)

edgleumaandrade@uern.br

Introdução

O presente trabalho parte da compreensão de que a política de *accountability* em educação está ganhando destaque nas discussões dentro das políticas educacionais, tornando-se necessário refletir sobre ela. Assim, no contexto do componente curricular de Gestão Educacional em Contextos Locais, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), percebeu-se o entrelaçamento dessa política com a regulação da educação.

Nesse sentido, ambos conceitos são considerados diversos e polissêmicos, cuja prática depende da área de conhecimento a que se destinam (Barroso, 2005; Afonso, 2009). No que se refere ao *accountability*, tem sido frequentemente associado às práticas de responsabilização, prestação de contas e avaliação (Afonso, 2009). Essa utilização é factual no contexto brasileiro e se materializa inicialmente em políticas avaliativas, por meio das quais ocorrem os desdobramentos que tendem a responsabilizar escolas, docentes e a comunidade pelos resultados alcançados nos exames pelos estudantes.

Com base nisso, o presente trabalho tem como objetivo compreender o tratamento das políticas de *accountability* como regulação da educação por meio de teóricos que discutem essa temática. Adota-se uma abordagem qualitativa, com um estudo exploratório de cunho bibliográfico. Para tanto, é realizado um breve relato sobre as dimensões do conceito de *accountability* em referências que buscam conceituá-lo para a área educacional. Em seguida, por meio de evidências posteriores, é estabelecida a relação entre ambos os conceitos na esfera educativa.

Regulação da Educação e *Accountability*

O termo "*accountability*" é abordado de maneiras diversas na literatura, apresentando uma pluralidade de teorias, escopos e abrangências. Diferentes estudos destacam sua densa polissemia e a ausência de um sinônimo preciso (Afonso, 2009). Isso motiva uma exploração das várias dimensões do conceito, considerando diferentes perspectivas de autores que investigam essa temática.

Dessa maneira, apresenta-se o conceito de “regulação” o qual perpassa, também, por esses pressupostos diversos (BARROSO, 2005). E, muitos autores na literatura, optam por compreender o sistema de *accountability* como prática de regulação da educação (Schneider; Nardi, 2015; Schneider, 2019; Santos; Vilarinho, 2021:). Diante dessas conjecturas, procura-se compreender o encontro de ambos conceitos nas literaturas e suas inter-relações.

Perante o conceito de regulação, Barroso (2005) direciona sua compreensão em diversos espaços, incluindo, também, o educativo. Para isso, o autor realizou uma revisão de literatura em diferentes contextos linguísticos sobre o termo regulação, em seus achados são evidenciadas associações com: obrigação, controle e resultados.

Assim, diante dessa tríade, Barroso (2005) propõe um modelo interpretativo do conceito voltado aos sistemas educativos, ao qual preza por alguns elementos essenciais, colocando a regulação frente a algumas funções, como seguridade do equilíbrio, coerência e transformação desse sistema; (re) ajustamento da diversidade dos atores em função de regras; pluralidade de fontes de regulação, considerando a diversidade de atores envolvidos, interesses e estratégias, assim apontando para uma multi-regulação, que indica a compreensão de um sistema de regulações, tendo em vista os mais diversos fluxos reguladores dos sistemas educativos.

Dessa forma, essas regras potencializam os efeitos da regulação dos governos aproximando-se assim de um Estado-avaliador, que sobre isso, Schneider e Nardi (2015) apontam que “[...] o Estado confirma sua centralidade no controle da educação pela incorporação de novas funções aportadas na intensificação do controle pelos resultados, sob os auspícios de um Estado que, em seu estágio atual, caracteriza-se como um Estado-avaliador.” (p.72). Logo, essa definição está intrinsecamente relacionada à produção de informações, performance, eficácia e eficiência dos estabelecimentos de ensino.

Nesse contexto, Afonso (2009) tem mostrado em seus estudos, a emergência do aparecimento de desdobramento do Estado-Avaliador nas últimas décadas devido a

mudanças no plano internacional, impulsionadas pelo desenvolvimento da globalização da atividade financeira e conseqüentemente do capitalismo, firmando novos valores educativos em seus mais variados aspectos.

Assim, como resultado, observa-se no cenário brasileiro, a adoção de avaliações que modernizam os dados de desempenho como forma de informações transparentes à sociedade. No que se refere a isso, Schneider e Nardi (2015), mostram que “[...] esses sistemas de avaliação terem se tornado a porta de entrada e o esteio de políticas ou sistemas formais de *accountability* [...]” (p. 72). Nesse sentido, nas políticas educacionais percebe-se a interação de respostas mais efetivas da regulação aos sistemas de avaliação implementados, pois essa segunda promove o controle centrado nos resultados obtidos e não na dinâmica em que o processo percorrido perpassa, sendo elemento impulsionador de políticas de *accountability*.

Considerações

Por meio desses breves recortes, a regulação da educação, também, é considerada um conceito diverso e controverso, aspectos evidenciados nos estudos de Barroso (2005), mas as regras que pressupõem tal conceito, potencializam a formação de um Estado-avaliador, relacionado essa definição ao controle e intensificação do Estado, nesse cenário sobre a Educação.

Assim, políticas de *accountability* educacional são evidenciadas nesses estudos como elementos da nova regulação dos sistemas educacionais, mediadas por meio das avaliações em larga escala, que tendem a responsabilizar diferentes sistemas educacionais.

Por fim, os estudos contribuem sobre esses dois eixos (regulação e *accountability*) no âmbito escolar para a compreensão da efetivação de políticas educacionais em contextos locais, entretanto, chamam atenção que a instauração dessas políticas, embasadas em experiências internacionais não é sinônimo que é algo, também, positivo para a realidade brasileira (SCHNEIDER, 2019).

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 151 p.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação—subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo**, n. 9, p. 57-70/EN 57-70, 2009.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 725-751, 2005.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; VILARINHO, Emília. Regulação e accountability na (re) configuração das políticas para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 37, n. 3, 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 469-493, 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, p. 58-74, 2015.

UFPE E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA INCURSÃO NO SITE DA A PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ESTUDANTIS

Marnie de Albuquerque Cordeiro Santos (UFPE)

marniecordeiro@hotmail.com

Assim como outras instituições federais no nordeste do Brasil, a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE possui unidade gestora de políticas exclusiva para a promoção e apoio aos estudantes matriculados em curso presencial de graduação que estão em vulnerabilidade socioeconômica: trata-se da A Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis – PROAES. Essa pró-reitoria pode ser entendida como um setor exclusivo para assuntos estudantis, com ações multidisciplinares nos eixos temáticos estabelecidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem sua atuação nas políticas de cuidados e atenção aos estudantes, contribuindo na permanência universitária durante sua formação.

Considerando que as políticas de ações afirmativas trouxeram para dentro da universidade um grupo de estudantes que carecem de maior apoio para garantir sua permanência e sucesso no seu processo formação na educação superior, buscamos compreender melhor esse setor na UFPE. Assim, nos perguntamos: como está estruturada a unidade gestora da Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)? Para responder à pergunta de pesquisa, realizamos uma incursão no site da universidade, com o objetivo de descrever a organização gerencial da PROAES.

As páginas eletrônicas da UFPE, apresentam informações desta Pró-Reitoria, indicando sua missão:

promover e consolidar políticas de gestão da vida acadêmica em suas diversas dimensões; qualificadas em ações multidisciplinares nos eixos da assistência estudantil, da cultura, do lazer e das atividades esportivas, com o objetivo de prover a igualdade de oportunidades aos estudantes da UFPE” (UFPE, 2022).

Tudo isso acontece em consonância com o Decreto 7234/2010 que estabelece o PNAES, instituindo diretrizes para minimizar as desigualdades sociais na trajetória dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A PROAES executa a Política de Assistência Estudantil (PAE) da UFPE e possui princípios, diretrizes e objetivos para o cumprimento do que define o PNAES. A PAE está regulamentada pela Resolução N° 15/2019, aprovada no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE/UFPE.

Conforme o artigo 1º desta Resolução, a PAE tem como objetivo:

Art. 1º. A Política de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade Federal de Pernambuco, executada pela Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), tem por finalidade assegurar aos estudantes regularmente matriculados em curso de graduação, na modalidade presencial, e de comprovada vulnerabilidade socioeconômica, condições de permanência na educação superior. (UFPE, 2019).

Apesar da nomenclatura da PROAES sugerir atendimento aos estudantes de modo geral, a Resolução N° 15/2019, indica que a mesma atende, prioritariamente, aqueles que se enquadram nos critérios socioeconômicos definidos no Decreto no 7.234/2010, que institui o PNAES, ou seja, “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio...” (BRASIL, 2019).

O processo seletivo para participar da PAE/UFPE exige critérios específicos que estão estabelecidos na Resolução citada e, o serviço social da PROAES tem a responsabilidade de organizar e publicar editais, assim como, selecionar os estudantes inscritos, colaborando na execução da PAE.

Para dar suporte gerencial à PAE/UFPE, a PROAES está estruturada a partir de duas diretorias: Diretoria de Assistência Estudantil - DAE e a Diretoria de Alimentação e Nutrição - DAN.

Na DAE, existem três setores com profissionais de diversas áreas, sendo eles o Núcleo de Assistência ao Estudante (NAEST) e o Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante (NASE) e um núcleo de gestão da moradia estudantil.

O NAEST conta com profissionais de serviço social, pedagogia e psicologia, que atendem aos alunos inseridos na PAE da UFPE e tem atribuições específicas dando suporte para o acesso e permanência dos estudantes.

O outro setor vinculado ao DAE é o NASE que atende aos estudantes assistidos, atuando em outra área indicada pelo PNAES, referente à atenção à saúde do estudante. O serviço é destinado aos estudantes de graduação do campus Recife da UFPE beneficiados pelos programas de assistência estudantil da PROAES ou que comprovem situação de vulnerabilidade socioeconômica.

As atividades desenvolvidas nesse setor de atenção à saúde correspondem ao atendimento médico em psiquiatria e clínica médica, além de psicologia, nutrição, enfermagem e serviço social, que aqui, atua na atenção à saúde, diferente do NAEEST. O atendimento do NASE é prioritário aos estudantes em vulnerabilidade, porém não é excludente.

As ações desenvolvidas pelo NASE são o acolhimento psicológico; centro de testagem e aconselhamento em infecções sexualmente transmissíveis; campanhas sazonais de promoção à saúde e vacinação; treinamento em grupo para aprimoramento das habilidades sociais; atendimento às mulheres vítimas de violência (UFPE, 2022)

Completando os setores que dão suporte ao DAE na AE da UFPE, existe o setor de moradia, localizado na Casa de Estudante Universitária, que atua na gestão de manutenção das moradias estudantis da UFPE.

A outra diretoria que compõe a PROAES é a Diretoria de Alimentação e Nutrição (DAN), que é responsável pela gestão do Restaurante Universitário – RU. Hoje a UFPE possui dois RUs, um no campus Recife e outro no campus Caruaru. Mas, essa diretoria executa a gestão do RU Recife e orienta as atividades em ambos os campi, pois existe certa autonomia. Essa diretoria também dá apoio às cozinhas das Casas dos Estudantes Universitários - CEUs, orientando os estudantes moradores no incentivo às boas práticas de alimentação e nutrição.

O que se percebe é que a PAE/UFPE acompanha as orientações do PNAES, e busca ampliar as condições de permanência aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, atuando como fortalecimento de ações afirmativas.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. **Diário Oficial da União**, 20 jul. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução n. 15/2019** do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Pernambuco. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil- PAE. Disponível em:

https://www.ufpe.br/documents/38966/2507283/res._PROAES+politica+de+assistencia+estudantil.pdf/4d397f5d-3e84-4797-a83f-cb797b121168 Acessado em: 22 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Assuntos
Estudantis/Proaes. **Edital de Assistência Estudantil 2022**. Diretoria de Assistência
Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2022.

O ESTADO NEOLIBERAL E A POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO: RECORTE HISTÓRICO SOBRE O CASO DO BRASIL.

Paulo Ricardo Pereira (UFPE)

paulo.r.ufpe@gmail.com

Angélica de Oliveira Moraes (UFPE)

angelica.moraes@ufpe.br

Drielli Cavalcanti dos Santos(UFPE)

drielli.santos@ufpe.br

Jéssica Santos do Nascimento (UFPE)

jessica.santosnascimento@ufpe.br

Introdução

O presente artigo tem como propósito examinar a intersecção entre as modificações no Aparelho de Estado, resultantes da implementação do modelo neoliberal na Administração Pública brasileira através da Reforma da Administração Pública, e o modelo de gestão baseado em resultados e *accountability*²¹, que foi incorporado nas políticas educacionais. Especificamente, esse estudo se concentrará na gestão educacional e escolar no contexto da educação pública.

Para este objetivo, conduzimos uma análise dos documentos, conforme o quadro 1, com base no ciclo de políticas de Ball (2001) e Mainardes (2006). Analisaremos o discurso pós-estruturalista para compreensão de como essa política se apresenta como documento oficial.

Quadro 1. Documentos analisados na pesquisa.

DOCUMENTO	FONTE	OBJETIVO
Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado	Congresso Nacional	O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 1995. É o documento que define diretrizes de longo prazo para a reforma.

²¹ O conceito de *accountability* passou a fazer parte das políticas educacionais juntamente com a autonomia dos entes federados e a descentralização dos serviços públicos (Pinho; Sacramento, 2009).

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Congress o Nacional	Dispõe o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Institui que a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB.
Portaria n 931, de 25 de março de 2005.	Congress o Nacional	Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir dos anos 1990, ocorreram mudanças na gestão das políticas públicas no Brasil, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo federal. Ele colocou em prática a reforma gerencial do Estado, baseada principalmente na aplicação do modelo neoliberal na administração pública. Essa medida visava impulsionar o crescimento econômico do país (Costa, 2000).

Considerando este recorte histórico, abordaremos as diferentes facetas do Estado, sua assimilação no contexto do modelo neoliberal e as alterações no formato de gestão pública, com base nas perspectivas apresentadas por autores como Bresser-Pereira (1997), Ferreira e Aguiar (2001) e Freitas (2018).

A Reforma Gerencial e sua influência na gestão pública

A Reforma da Administração Pública Brasileira, implementada e durante o governo FHC pode ser entendida como uma manifestação legal decorrente das estruturas sociais desenvolvidas e incorporadas no cotidiano tanto dos ingleses quanto dos estadunidenses, tendo suas origens a partir das teorias econômicas elaboradas no final da década de 1930 e, em grande parte, postas em prática após a crise do petróleo nos anos 1970.

A partir dos anos de 1970, as teorias que sustentam as perspectivas neoliberais ganharam espaço para apresentar suas soluções em resposta à crise do capitalismo, a qual resultou, entre outros fatores, na redução das taxas de crescimento dos países de economias avançadas. No âmbito dessas teorias econômicas, que Bresser-Pereira (1997, p. 698) descreve como "modelos neoclássicos hipotético-dedutivos abstratos", surgiram concepções desenvolvidas nos departamentos de economia de renomadas universidades²².

²² Intelectuais liberais como Friedrich Hayek, Karl Popper, Milton Friedman e James Buchanan contribuíram para essas teorias.

As reformas econômicas neoliberais obscureceram a verdadeira essência dessas teorias, ligadas ao conservadorismo de direita (Freitas, 2018), e operam na zona ambígua entre democracia e autoritarismo (Chamayou, 2020), característica comum dessas abordagens. Influenciaram as estruturas estatais, ressaltando o papel intermediário do Estado no sistema capitalista. No entanto, contrariando as expectativas dos neoliberais por um Estado mínimo, resultaram em mudanças nos modelos contratuais.

Nesse contexto, a reforma no aparelho estatal aportou no Brasil na década de 1990, onde é disseminada a ideia de 'modernização' do Estado brasileiro, através da Reforma Gerencial do Estado 1995. Tal ideia introduz a administração pública na perspectiva da redução de custos, com a suposta intenção de melhorar os serviços essenciais. Isso envolve estabelecer metas e indicadores de desempenho para avaliar os serviços prestados. Esses princípios também influenciam a criação de modelos de gestão educacionais apropriados a essa abordagem.

Impactos do *accountability* na educação

Para esta pesquisa, adotamos o conceito de *accountability* associado a três dimensões essenciais: avaliação, prestação de contas e responsabilização, conforme definido por Afonso (2009). Esse conceito encontra na realidade da educação brasileira a intencional reprodução da experiência estadunidense, na qual testes padronizados são usados para mensurar a qualidade da educação no país.

No Brasil a crescente centralidade da gestão pública da educação, concentrada principalmente em testes padronizados em disciplinas básicas de português e matemática, aponta, em especial, para um processo de *(neo)tecnificação* da educação pública (Freitas, 2018).

Esse modelo foi ampliado com o Decreto nº 6.094, de 2007, que estabeleceu que a qualidade da educação básica será mensurada principalmente pelo IDEB. Essa política faz parte de um conjunto maior de princípios neoliberais que introduzem responsabilização entre os indivíduos nas escolas, definindo metas e desempenho em avaliações abrangentes. Isso é resumido em um único indicador, englobando fluxo escolar e resultados de avaliações.

Considerações

A partir do modelo de gestão gerencial, o governo brasileiro, buscou estabelecer políticas educacionais tratam da qualidade da educação por meio de avaliação de larga

escala. Essas avaliações geram indicadores sintéticos que são utilizados como critério para a distribuição de recursos financeiros aos sistemas de ensino.

Considerando o conceito de *accountability* como um modelo de gestão apropriado para obter melhores resultados em sistemas de avaliação, como o IDEB, os Estados e municípios também criaram seus próprios modelos de gestão educacional, com ênfase no alcance de indicadores de qualidade educacional, os quais são ligados a políticas de bonificação e responsabilização na esfera educacional.

Referências

AFONSO, A. J. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável.**

Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares.

Lisboa, Portugal: Revista Lusófona de Educação, v. 13, p. 13-29, 2009.

BALL, S.J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.**

Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 200. Disponível em:

<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/ano/exo/ball.pdf> Acesso em: 17/08/2023.

CHAMAYOU, Grégoire. **A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário.** Tradução Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Org.). **Gestão da educação:**

Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise**

de políticas educacionais. Educação e sociedade, Campinas, v.27,n.94. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNfTVyhsJ/?formatpdf&langpt>

Acesso em: 17/08/2023.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **The two forms of capitalism**: developmentalism and economic liberalism. *Brazilian Journal of Political Economy*, [São Paulo], v. 37, n. 4, p. 680-703, out./dez. 1997.

A GESTÃO ESCOLAR NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA (PEI-PB)

Renata Kalliane Menezes Alves (UFCG)

kalilmenezesalves@gmail.com

Luciana Leandro da Silva (UFCG)

luciana.leandro@professor.ufcg.edu.br

As mudanças no papel do Estado e o aprofundamento das políticas neoliberais acarretaram mudanças significativas na administração pública, especialmente na educação e na gestão das escolas. Sob o pretexto de modernização dos sistemas, a gestão escolar passou a adotar características gerenciais, demarcadas pelo aprofundamento das avaliações externas e de políticas de regulação e responsabilização.

Tais políticas trazem para a gestão a necessidade de monitorar e de avaliar o desempenho de todos os sujeitos implicados, em que estes passam a valer pela sua força de trabalho, pela imposição das prioridades trazidas pela escola aos alunos, pela intensificação do desempenho diante das avaliações externas (Dardot; Laval, 2016). Políticas de responsabilização podem ser identificadas dentro do Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB), promulgado através da Lei n. 11.100/2018, a qual traz a necessidade de constante monitoramento do trabalho dos professores e diretores, tendo em vista que estes estão condicionados ao Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI), atuando 40 horas semanais diurnas (PARAÍBA, 2018). Diante disso, objetiva-se, com essa pesquisa, analisar como as políticas de responsabilização presentes no modelo de gestão do PEI-PB interferem no papel dos diretores escolares. Para isso, adotou-se a revisão bibliográfica e a análise dos documentos do programa. Institucionalizado em 2018, inicialmente como medida provisória, o PEI-PB compreende as seguintes escolas: Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) (PARAÍBA, 2018). Contudo, desde 2016 que o modelo já estava em vigência no estado como ECI/ ECIT. O PEI-PB surgiu a partir um convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que, como consultor, tinha a responsabilidade de implantar as escolas e promover formações pedagógicas tanto para os técnicos da secretaria de educação, quanto para os professores da rede (LEITE, 2018). Assim, foi adotado o modelo da “escola da escolha”,

já em vigência em alguns estados brasileiros. O ICE caracteriza-se como uma organização sem fins lucrativos, presidida por Marcos Magalhães, com sede em Pernambuco. Apresenta como objetivo “desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio, oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude” (ICE, s.d.). Com isso, o PEI-PB passou adotar o modelo pedagógico e de gestão proposto pelo ICE, usando como modelo de gestão a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), proveniente da Tecnologia Empresarial Odebrecht, caracterizando-se mais como “consciência” do que como “método de gestão” (ICE, 2016). Trata-se de um modelo de gestão empresarial adaptado para a educação, com a intenção de levar para a escola instrumentos do mundo corporativo que otimizassem o desempenho da equipe escolar. A figura do diretor é apresentada como uma “liderança servidora”, ou seja, como alguém com a habilidade de influenciar pessoas, para que seja possível a assimilação dos princípios do programa pelos professores e alunos. Por isso, o seu papel no programa tem uma centralidade maior, cabendo a ele exercer os princípios da TGE em sua prática cotidiana. Observa-se, assim, a lógica do mercado adentrando o cenário educacional, atribuindo ao diretor a função de “fiscal” do trabalho do professor e do desempenho dos alunos. Tendo em vista a importância e a centralidade do diretor escolar no PEI-PB, entende-se que seu papel se assemelha a de um gerente, o qual tem a função maior de administrar a escola, perdendo aos poucos sua autonomia, ficando como mero cumpridor “da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder” (Paro, 2010, p.776) diante do excesso de demandas que passa a exercer. Dessa forma, inferimos que a gestão escolar alicerçada no modelo da TGE traz em si mecanismos de regulação e responsabilização para gestores, professores e alunos, condicionando a permanência dos diretores e professores a execução e assimilação do modelo e, caso isso não aconteça, os profissionais ocupantes dos cargos de confiança são removidos da escola, ou seja, da direção.

Referências

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2016.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. 2019.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17122>. Acesso em 10 jun. 2022.

PARAÍBA. **Lei nº 11.100**, de 06 de abril de 2018. Autoria: Poder Executivo cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais- ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente integral -RDDI e dá outras providencias. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/eci/ecis-socioeducativa/materiais-de-apoio-e-instrumentos>. Acesso em: 10 set. 2022.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 03, p. 763-778, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300008&script=sci_abstract. Acesso em 10 fev. 2023.

O NOVO ENSINO MÉDIO: A BNCC E O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

Thaís de Sá Tenório (UFPE)
tenoriotais37@gmail.com

Maria Fabiana da Silva Costa (UFPE)
Mariafabiana.costa@ufpe.br

Introdução

Este trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso que tem o objetivo analisar as implicações da implementação da nova BNCC para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias em escolas de referência do município de Garanhuns/PE.

A discussão sobre a Reforma do Ensino Médio surge em um contexto político em que tivemos o processo de Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e a ascensão do Governo golpista de Michel Temer (2016 - 2018). Nessa perspectiva, o Novo Ensino Médio (NEM) foi estruturado/organizado para concretizar o projeto societário capitalista de Terceira Via, o qual demonstrou a necessidade de uma readequação do processo de formação dos cidadãos para atender as demandas do mercado e possibilitando, também, uma alteração da mentalidade da população. Portanto, “o percurso é formar para o trabalho e para as novas habilidades diante dos desafios da conjuntura tecnológica e globalizada” (COSTA, 2020, p. 47).

Nessa perspectiva, a reforma aparece com uma forma de adequação do Brasil aos padrões econômicos, políticos e sociais da contemporaneidade. Para isso, além de reformar a base econômica e política, também é preciso fazer com que haja uma mudança na mentalidade dos cidadãos, para que uma nova dinâmica social seja estabelecida. Assim, a expansão do capitalismo no campo educacional se torna, gradativamente, evidente. Entretanto, se utilizam de mecanismo para mascarar a essência desse projeto, escondendo da comunidade o esvaziamento curricular e a formação voltada para atender as demandas de uma nova base de reestruturação produtiva. Nesse contexto, é importante destacar o papel da nova Base Nacional Comum Curricular, que, de acordo com Lotta et al. (2021), é um dos documentos orientadores da implementação dessa nova política educacional e por se tratar de um documento à nível nacional, é responsável por orientar a organização dos estados no processo de reorganização do currículo.

Desenvolvimento

O estado de Pernambuco “vem passando por políticas sob forte influência de reformadores empresariais da educação desde 1999” (SILVA, 2021, p. 83). o Modelo Escola da Escolha, implementado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) em Pernambuco, inicialmente de modo experimental, foi responsável por dar a base para a reforma do ensino médio, assim, o modelo educacional pernambucano já possui algumas compatibilidades com o NEM, o que de acordo com Silva (2021), já pode ser notado, antes mesmo da reforma entrar em vigor no país, devido a ênfase dada ao Protagonismo Juvenil, ao Empreendedorismo e ao Projeto de Vida – consignas deste modelo – concretizando, a partir de mudanças na Superestrutura do Estado (nesse caso, a educação), um novo modo de sociabilidade, que torna real a representação da Terceira via no processo formativo dos indivíduos, utilizando da atuação filantrópica para cooptação do Estado (SILVA; BARBOSA; BENITTES, 2019; COSTA, 2020).

De acordo com a nova BNCC, esse novo padrão de formação, parte da necessidade de atender às novas necessidades do mundo globalizado, a formação de um trabalhador que seja flexível, protagonista, empreendedor, entre outras característica que estão atreladas ao projeto de sociedade da política neoliberal de Terceira Via. Ao analisar a BNCC e o Currículo de Pernambuco, é possível perceber que há um processo de esvaziamento curricular, o qual já é apresentado no trabalho de Silva (2021). Além disso, as primeiras análises demonstram uma tendência de concepção de currículo, que evidencia a visão burguesa sobre o que deve ser ensinado pelos professores e o que deve ser aprendido pelos estudantes (MARSIGLIA et al., 2017), evidenciando uma reforma que precariza o mercado de trabalho e forma para o desemprego.

Conclusões

Nesse sentido, algumas das implicações da implementação da nova BNCC para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, para as escolas de referência do município de Garanhuns/PE, apresenta-se no projeto de esvaziamento curricular programado por um movimento articulado que reduz a Formação Geral Básica, negando o direito de acesso a uma educação de qualidade. Ainda é possível acrescentar que há uma formação para o trabalho flexibilizado e o conformismo para aceitar as condições insalubres de trabalho impostas pelo capitalismo ao se inserir no currículo consignas ideológicas como protagonismo juvenil, projeto de vida e empreendedorismo.

Referências

BRANCO, E. P. et al. **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasil: MEC, 2018. Disponível em: . Acesso em: 21/10/2022.

MELO A. A. S. de, et al. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (Orgs.), **Educação Básica: Tragédia Anunciada?**, São Paulo: Xamã, 2015.

COSTA, M. F. da S. **Escola da escolha**: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital. Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. Doi: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 29/03/2023.

SILVA, J. A. de A. da. Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021. Disponível em: . Acesso em: 05/11/2022.

SILVA, M. R. da; ROSTIROLA, C. R. Dispositivos de Accountability no estado de Pernambuco e a Qualidade das Aprendizagens no Ensino Médio. In: SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R.; VÁZQUEZ, J. M. (Orgs.). **Dispositivos de Accountability em Perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. p. 61-82.

