

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DEFININDO PRÁTICAS CURRICULARES

Ana Maria Eyng¹

RESUMO: As atuais políticas educacionais refletem as mudanças culturais e sociais da contemporaneidade, fortemente influenciadas pelo atual modelo econômico. No texto são analisadas as relações entre políticas e práticas de currículo e avaliação, com base na percepção de gestores de escolas públicas de educação básica a respeito das repercussões dos recentes processos avaliativos na escola. O trabalho tem por objetivo refletir sobre os seguintes questionamentos: Quais interesses pautam as políticas de currículo e avaliação? Quais as relações entre as políticas de currículo e avaliação? O que produzem os índices resultantes dos processos avaliativos nas políticas e práticas curriculares? Na reflexão é considerada a teorização sobre as políticas e práticas de currículo e avaliação com referência aos estudos de Afonso (1999), Pacheco (2000), Ball (2001), Saviani (2005), Eyng (2007), Davok (2007), Charlot (2008), Lessard (2008), Fernandes e Freitas (2008), Dias Sobrinho (2008), Moreira e Candau (2008). A teorização sobre o tema investigado, bem como os posicionamentos dos gestores educacionais assinalam que os processos avaliativos produzem impactos que atravessam políticas e práticas curriculares. A análise esboçada permite entrever as múltiplas influências e interesses que confluem na definição das políticas e práticas de currículo e avaliação, no contexto contemporâneo. Trata-se de políticas e práticas interdependentes e complementares quando a meta é a educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais, currículo, avaliação.

CURRICULUM POLICIES AND EVALUATION: THE RESULT OF EVALUATION DEFINING CURRICULAR PRACTICES

ABSTRACT: Contemporary educational policies reflect cultural and social changes of these days, strongly influenced by the current economic model. In the text, the relations between curriculum and evaluation policies and practices are analyzed, based on the perception of managers of public primary schools concerning the impact of the recent evaluation processes on the school. The work has the aim of reflecting on the following topics: Which interests inform curriculum and evaluation policies? What are the relations between curriculum and evaluation policies? What do the indicators resulting from evaluation processes produce for the curriculum policies and practices? In the reflection, we refer to the theory of curriculum policies and practices and evaluation proposed by the studies of Afonso (1999), Pacheco (2000), Ball (2001), Saviani (2005), Eyng (2007), Davok (2007), Charlot (2008), Lessard (2008), Fernandes e Freitas (2008), Dias Sobrinho (2008), Moreira and Candau (2008). The theoretical underpinnings about the investigated topic, as well as the position adopted by educational managers, signal that the evaluative processes produce impacts which pervade curriculum policies and practices. The analysis suggested helps predict the multiple influences and interests that converge in the definition of curriculum policies, practices and evaluation in the contemporary context.

KEYWORDS: educational policies, curriculum, evaluation.

¹ PPGE/PUCPR.

As políticas que regulam o avanço da globalização econômica têm de promover as liberdades culturais, em vez de as subjugar. (BALL)

INTRODUÇÃO

Esse artigo analisa as relações entre políticas e práticas de currículo e avaliação, com base na percepção de gestores de escolas públicas de educação básica a respeito das repercussões dos recentes processos avaliativos na escola. O trabalho tem por objetivo refletir sobre os seguintes questionamentos: Quais interesses pautam as políticas de currículo e avaliação? Quais as relações entre as políticas de currículo e avaliação? O que produzem os índices resultantes dos processos avaliativos nas políticas e práticas curriculares?

Na discussão da problemática enunciada são analisadas questões relacionadas às políticas e reformas educacionais subsidiadas nos estudos de Ball (2001), Davok (2007), Charlot (2008) e Lessard (2008); às políticas e práticas de avaliação subsidiadas em Fernandes e Freitas (2008), Dias Sobrinho (2008), Eying (2007), Afonso (1999, 2005); às políticas e práticas curriculares com referência em Pacheco (2000), Saviani, N. (2005), Silva (2007), Moreira e Candau (2008).

É importante assinalar que as referências no campo das políticas de currículo e avaliação são vastas, com destaque para as importantes contribuições de grupos de pesquisa já consolidados, no Brasil. Em virtude da extensão do texto aqui apresentado, fez-se necessária a opção pelos autores já mencionados. Assim, situa-se o campo da discussão, apontando aspectos que possam provocar a discussão.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Para iniciar a discussão, são apresentadas as concepções relativas às questões do currículo e avaliação tomadas como referência de partida.

[...] a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno. (PACHECO, 2000, p. 140).

Moreira e Candau (2008), no texto produzido por solicitação do MEC para subsidiar as reflexões dos profissionais da educação sobre currículo, intitulado **currículo, conhecimento e cultura**, assinalam que

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que

desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir.
(p. 18)

O currículo, assim, “diz respeito à seleção, à sequenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a história do currículo se confunde com a história da própria escola” (SAVIANI, N., 2005, p. 2).

Enquanto elemento central na política curricular, a escola é o palco permanente de decisão, de acordo com o quadro de competências curriculares que sobressai de cada sistema educativo e que, explicita ou implicitamente, é determinado por confrontos ideológicos e por perspectivas econômicas. (PACHECO, 2000, p. 140).

As políticas de avaliação em vigor, no contexto contemporâneo fortemente marcado pela perspectiva econômica neoliberal, repercutem nas decisões e práticas escolares.

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular. (FERNADES; FREITAS, 2008, p. 18).

Avaliar a educação exige considerar propósitos e contextos em que se desenvolve essa educação, mas, sobretudo os sujeitos, suas esferas de atuação e influência. Essa perspectiva é considerada por Fernandes e Freitas (2008) que recomendam a articulação entre três níveis de avaliação que se referem também aos três níveis de concretização curricular (o sistema, a escola, a sala de aula). Os autores destacam essas instâncias sublinhando o protagonismo dos sujeitos e suas competências.

Há a **avaliação da aprendizagem dos estudantes**, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária **avaliação da instituição** como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. (FERNADES; FREITAS, 2008, p. 18).

A articulação desses níveis é fundamental, bem como a consideração da diversidade,

dos contextos, dos sujeitos e o envolvimento da coletividade que se constituem, pois, em princípios fundamentais da avaliação educacional numa sociedade democrática e plural. Essa articulação, contudo, não é viabilizada de forma tão simples, pois existem pressupostos diferenciados e, por vezes, em conflito entre a esfera de atuação docente e a esfera em que são produzidas as práticas educativas, ou seja, entre o sistema, a escola, a sala de aula. “De fato, é comum se oporem as produções da noosfera educativa e o cotidiano dos docentes, o topo do sistema e sua base, utopias consideradas impraticáveis e as limitações de realidades incontornáveis” (LESSARD, 2008, p. 43).

Outro aspecto fundamental, ou melhor, que se constitui ponto de partida na proposição de políticas, programas e ações avaliativas em educação é a consideração de que educação se constitui fenômeno e prática social produzida pelos sujeitos em interação. Assim,

A avaliação da educação não pode deixar de envolver os sujeitos concernidos pelas atividades educativas (professores, estudantes, técnicos, administradores, membros da sociedade, responsáveis pelas políticas públicas...). A avaliação se realiza numa comunidade de sujeitos que se relacionam, se comunicam com linguagens e objetivos compreensíveis e mais ou menos comuns, ainda que sempre necessitando de acordos nem sempre plenos, nem sempre duráveis. Segundo regras democráticas, a comunicação entre sujeitos autônomos resulta de processos de negociação pública de sentidos. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 200).

O processo avaliativo abrange as funções de coleta de dados para o diagnóstico, julgamento dos dados coletados e tomada de decisão com vistas a um resultado esperado. Segundo Eyng (2007), “A avaliação [...] adequada ao contexto atual [...] assume como principal característica o diálogo com o contexto, buscando conhecê-lo, interpretá-lo e tomar decisões mais pertinentes” (p. 155).

Esses pressupostos referendam o processo de avaliação que, conforme Garcia Sanz e Hernández Pina (2001, p. 61), irá desenvolver-se, tendo como finalidades:

- a) recolher informações que reflitam o mais fielmente possível a situação inicial, os processos e os produtos da situação a avaliar;
- b) elaborar juízos de mérito ou valor a partir de critérios previamente estabelecidos ou consensuados no contexto do próprio processo da avaliação;
- c) tomar decisões de melhora que conduzam à eleição e aplicação de alternativas de intervenção mais adequadas, a partir da informação avaliada ou em processo avaliativo. (EYNG, 2007, p. 155-156).

Tendo como referência essa concepção de avaliação, entendida como processo que integra a coleta de dados capazes de retratar o aspecto avaliado em diferentes estágios, ângulos e circunstâncias à valoração criteriosa desses dados à tomada de decisão pautada nos resultados, pode-se almejar a efetivação de fato da avaliação. Isso porque a tradição tem demonstrado que os processos ditos de avaliação não ultrapassam a etapa de medida, assim

além da avaliação não se concretizar, produz resultados incapazes de produzir as mudanças necessárias.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

É importante assinalar que as reformas nas políticas educacionais recentes refletem as mudanças culturais e sociais da contemporaneidade, sendo fortemente influenciadas pelo atual modelo econômico. Afonso (1999, p. 140) analisa a reformulação das políticas educativas e avaliativas em face dessas mudanças mais amplas e enfatiza as “mudanças econômicas e políticas em países centrais, onde ocorreu mais cedo o renascimento conservador e neoliberal, procurando assim perceber as implicações de tais acontecimentos em termos de reformulação das políticas educativas e avaliativas”. E apresenta como vetores essenciais dessas mudanças “a redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado [...] é por referência a esses elementos que se procura elucidar sociologicamente o papel da avaliação educacional” (AFONSO, 1999, p. 140).

Assim, “as mudanças, incluídas aquelas que dizem respeito à escola, decorrem das novas lógicas neoliberais, impondo a sua versão da modernização econômica e social. Essas lógicas são ligadas à globalização, mas constituem um fenômeno mais amplo” (CHARLOT, 2008, p. 20). No que se refere a essa discussão, Ball (2001, p. 102) assinala “Este fenômeno da globalização é vivido, de acordo com Robertson (1995), através de uma ‘simultaniedade e interpenetração daquilo que convencionalmente se chama o global e o local’; isto é o que ele denomina ‘glocalização’. E destaca: “Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa ‘interconexão, multiplexidade, e hibridização’ (AMIN, 1997, p. 129), isto é, ‘a combinação de lógicas globais, distantes e locais’ (p. 133)”. Nesse contexto, que marca as políticas educacionais em vigor,

[...] tornam-se predominantes as exigências de eficácia e qualidade da ação e da produção social, inclusive quando se trata de educação. [...] crescem as exigências atinentes à qualidade do ensino fundamental. [...] a ideologia neoliberal impõe a ideia de que a “lei do mercado” é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade. (CHARLOT, 2008, p. 20).

Ball (p. 102-103) faz essa mesma constatação ao afirmar “atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços”; destaca ainda “maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público”.

As políticas educacionais, em especial as de avaliação, adquirem maior amplitude nas duas últimas décadas, impregnadas dessa *lógica*, o que lhe confere certa ambiguidade, pois se pautam e veiculam interesses conflitantes.

São estabelecidas ao mesmo tempo a descentralização e a centralização nas políticas

educacionais contemporâneas. A descentralização via democratização, a autonomia, a consideração da diversidade e especificidade de cada escola e contexto educativo no currículo escolar. A centralização via controle externo, dos exames padronizados, em larga escala, que desconsideram a diversidade e especificidade da escola, do contexto e do currículo praticado.

As responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e automonitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados. É isto que Peters e Waterman (1982) chamam de “flexibilidade e rigidez simultâneas”. (BALL, 2001, p. 109).

Contudo, sabe-se dos problemas, da fragilidade e precariedade dos resultados produzidos no sistema educacional brasileiro e da importância de políticas e práticas avaliativas de regulação. As funções que um amplo processo avaliativo tem a cumprir são descritas por Fernandes e Freitas no material produzido para o MEC, os quais tratam do currículo e avaliação. Assim, por um lado

[...] os sistemas de avaliações [...] cumprem a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino. Tais sistemas cumprem um papel social importante, na medida em que têm como propósito dar subsídios para a construção de uma escola de melhor qualidade. Os resultados dessas grandes avaliações devem ser amplamente divulgados e debatidos nas escolas, redes, meios de comunicação para que, de fato, se tornem um instrumento de democratização do sistema educacional brasileiro. (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 39).

As atribuições indicadas são sem dúvida legítimas e extremamente necessárias e urgentes. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 19). Implica, também, na tomada de decisão entre possibilidades e posições diversas.

É, sem dúvida, o sinal de que toda reforma implica necessariamente um certo número de compromissos entre visões diferentes e grupos de interesses diversificados. Essas escolhas nunca foram unanimidade. Tudo acontece como se a cada etapa da implementação de uma reforma ou de uma política, o debate retomasse seu vigor, porém, de uma maneira diferente e com objetivos adaptados à situação; todavia, ele não se apaga. (LESSARD, 2008, p. 45).

Numa sociedade democrática, o amplo debate é essencial, contudo, o que se observa é tendência ao ranqueamento, à comparação sem levar em consideração as condições, as circunstâncias, os contextos nos quais os resultados foram produzidos.

a ênfase muda do estado provedor para o estado regulador, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar, e o estado auditor, aquele que avalia os resultados' (SCOTT, 1995, p. 80, apud BALL, 2001, p. 111).

Observa-se, ainda, que os resultados da avaliação, os índices produzidos passam a atuar como agentes do currículo, ou seja, são produzidas mudanças no currículo escolar na tentativa de alcançar melhores resultados nos exames.

Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se agora de tentar conciliar o *Estado-avaliador* – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) – e a filosofia de *mercado educacional* assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vetores fundamentais nesse processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve à obtenção simultânea daqueles objetivos. (AFONSO, 1991, p. 144).

Nessa perspectiva, a reflexão problematiza e enfatiza o paradoxo no campo das políticas educacionais que estabelecem a gestão democrática e os programas de avaliação regulatórios, no contexto das escolas públicas de educação básica.

A avaliação não se confunde com o controle, mas este também é uma função da avaliação. O controle apresenta dois aspectos: um pertence à ordem jurídica e burocrática, ao campo das legislações e normas que regulam os procedimentos e asseguram a legitimação daqueles que as cumprem. Este aspecto poderia ser definido como um modelo que leva à regularização. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204).

Tais constatações podem ser identificadas na percepção de gestores educacionais de cinco escolas públicas num bairro considerado de grande vulnerabilidade social.

OS RESULTADOS DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES

A investigação aqui relatada apresenta dados parciais de um projeto de pesquisa que

tem como foco o objetivo de desenvolvimento do milênio da *Educação básica de qualidade para todos* e o decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre do ano em curso.

Antes de iniciar a apresentação e a análise de dados, faz-se necessário abordar a questão da qualidade e esclarecer o que se entende por qualidade em educação, com base no texto de Davok (2007). A expressão *qualidade* tem sido utilizada tanto como princípio, quanto como finalidade dos processos educativos. “Durante os últimos anos, a preocupação dos governos em relação à qualidade da educação tem estado manifesta em suas políticas” (DAVOK, 2007, p. 505). Exemplo disso é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –, estabelecido pelo decreto para aferir a qualidade da educação básica

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade (DAVOK, 2007, p. 506). Qual qualidade pode ser aferida, objetivamente, e que foca o rendimento e desempenho?

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições. (DAVOK, 2007, p. 506).

O autor assinala ainda que nas “ciências sociais e humanas, o conceito mais usual é que qualidade significa a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas” (DAVOK, 2007, p. 507) e que isso significa compreender, considerar, dialogar e incluir a diferença nas políticas e práticas de currículo e avaliação.

No que se refere aos programas de avaliação em curso, foram feitas três perguntas abertas seguidas de uma lista de verificação sobre a implantação das vinte e oito diretrizes do decreto objetivando identificar e analisar as mudanças provocadas no contexto escolar,

segundo a percepção dos gestores educacionais. As perguntas feitas foram: 1. A divulgação do IDEB provocou mudanças na Escola? Em caso afirmativo, quais? 2. Quais são as contribuições do IDEB para a gestão pedagógica da escola? 3. Que tipo de alterações/revisões no projeto político-pedagógico da escola foram realizadas a partir da divulgação dos resultados do IDEB?

Os dados obtidos nas respostas à primeira pergunta foram publicados nos anais da reunião da ANPAE nacional 2009, no trabalho intitulado: **Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto da escola pública. Os mesmos dados são retomados nesse texto em função da importância deles para discussão sobre as interinfluência entre políticas práticas de currículo e avaliação.**

As escolas são identificadas pelas letras A a E, sendo os gestores 1 e 2 pertencentes à escola C; o gestor 3 pertencente à escola B; os gestores 4, 5 e 6 pertencentes à escola E; o gestor 7 pertencente à escola D e o gestor 8 pertencente à escola A.

OS ÍNDICES PRODUZIDOS NO CONTEXTO INVESTIGADO

Nos quadros 1 a 3 são apresentados os índices recentes, os quais permitem compreender as percepções dos participantes da investigação diante dos resultados produzidos pela escola sob sua responsabilidade. Os resultados produzidos nas escolas investigadas, embora acima dos índices nacionais e próximos dos estaduais, estão abaixo dos índices do município. Esse fato gera pressão para a melhora dos indicadores, sobretudo diante da meta de obter o índice 6,0 no IDEB. Nos resultados do IDEBⁱ no período de 2005 a 2007 observa-se melhora nos índices nas esferas da união, do estado e do município. Em relação aos indicadores de aprovação e do IDEB, ao serem confrontados os dados, observa-se que a média do município é ligeiramente superior aos índices do estado e da união, contudo os resultados das escolas são inferiores aos do município. Em relação à distorção idade/série, apenas uma das cinco escolas tem resultado ligeiramente melhor do que a média do município, conforme apresentado na tabela 02ⁱⁱ. Quando analisados os índices que indicam a média de aprovação/evasão de todas as séries/ano da primeira etapa do ensino fundamental em 2007ⁱⁱⁱ, observa-se que os índices se mantêm praticamente iguais.

As mudanças produzidas pela divulgação dos índices

As respostas frente ao primeiro questionamento: **A divulgação do IDEB provocou mudanças na Escola? Em caso afirmativo, quais?** Cerca de 87,5% afirmam que a divulgação do IDEB provocou mudanças na escola.

As indicações das mudanças provocadas foram agrupadas em torno de sete aspectos enfatizados. 1. Unidade de ação; 2. Maior acompanhamento da equipe pedagógico-administrativa; 3. Ampliação dos exames na escola; 4. Corresponsabilidade de todos; 5. Reorganização do planejamento; 6. Formação continuada; 7. Envolvimento da família.

Na apresentação e análise, os aspectos enfatizados pelos gestores são relacionados às 28 diretrizes estabelecidas pelo decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

Unidade de ação – explicitada como a “Garantia de ações para que haja unidade na

escola entre os profissionais das turmas da manhã e da tarde” (gestor 1). Tal justificativa foi elencada por esse participante da pesquisa como sendo a primeira modificação com a divulgação do IDEB. Esse aspecto será viabilizado em consonância com a diretriz que prevê “promover a gestão participativa na rede de ensino” (BRASIL, 2007-diretriz XXII).

Maior acompanhamento da equipe pedagógico-administrativa – explicitada como “Acompanhamento efetivo da EPA da escola do planejamento das professoras” (gestor 1). Esta, relacionada à diretriz, prevê “Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor (BRASIL, 2007-diretriz XVII). A maior relevância, dada ao acompanhamento do planejamento do professor parece mais relacionada ao aumento da lógica da regulação, do que propriamente a percepção da importância da visão conjunta no planejamento das ações.

Ampliação dos exames na escola – as ações que enfatizam esse aspecto são exemplificadas nas seguintes respostas “Aplicação de avaliações mensais de português e matemática para ‘criar’ nos alunos o hábito do estudo e para apontar para os professores quais os conteúdos a serem retomados” (gestor 1). E, “Valorização e maior utilização dos instrumentos de avaliação para que auxiliem na organização da práxis pedagógica” (gestor 2). Esses posicionamentos estejam em conformidade com o estabelecido na primeira diretriz: “Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007-diretriz I). Contudo, o que fica evidenciado nas respostas é o fortalecimento da lógica do controle, mediante intensificação dos exames. A concepção pedagógica e curricular, implícita nesses posicionamentos, parece retroceder para uma abordagem comportamentalista, centrada nos conteúdos. Essa percepção fica evidenciada na resposta: “A partir dos resultados passamos a repensar a educação, quais os conteúdos os alunos não dominam” (gestor 6).

Corresponsabilidade de todos – foi o aspecto mais enfatizado, apresentando a seguinte argumentação: “Corresponsabilidade de todos com relação ao aumento do IDEB da instituição” (gestor 1); “União do grupo na corresponsabilidade pelos resultados” (gestor 2); “Maior comprometimento da equipe docente” (gestor 3); “Maior empenho dos profissionais” (gestor 4); “Mobilização para um ensino melhor” (gestor 5). Inicialmente, observa-se a relação com a diretriz que objetiva “promover a gestão participativa na rede de ensino” (BRASIL, 2007-diretriz XXII). Embora as respostas evidenciem a ação conjunta, aspecto desejável, estão aparentemente ressaltando os resultados. Assim, é possível identificar uma distorção que compreende a “gestão democrática” focada nos produtos.

Reorganização do planejamento – a mudança percebida no sentido de repensar o planejamento na escola: “Reorganização do planejamento” (gestor 2); “Melhora no planejamento, realimentação do PP” (gestor 3); Essas indicações estão alinhadas à diretriz que prevê “Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola” (BRASIL, 2007- diretriz XVII). Tal aspecto de grande relevância se constitui uma ação inerente ao processo pedagógico, à ação de planejar compreendida como processo e também à necessária complementaridade e interdependência entre os resultados e a tomada de decisão com a finalidade de aperfeiçoamento do conjunto das ações.

Formação continuada – relacionados com os resultados do IDEB, os gestores identificam as seguintes ações relacionadas à formação continuada, enfatizando o aperfeiçoamento dos professores “Parceira com NRE na formação dos profissionais” (gestor 2); “Reuniões com estudos para professores, pais” (gestor 6); “A partir dos resultados passamos a repensar a educação, [...] onde os professores estão com mais dificuldades” (gestor 6). Essas ações implementadas nas escolas estão em conformidade com o estabelecido no decreto, que indica “Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e

continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007-diretriz XII).

Envolvimento da família – o envolvimento da família também foi um fator de mudança apontando “Maior envolvimento da família na escola” (gestor 3). Tal compromisso/parceria está também previsto no decreto já no artigo Art. 1º que define que esse compromisso “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. E na diretriz que indica “fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso” (BRASIL, 2007 – diretriz XXV). Nas ações realizadas, intensificadas e ampliadas nas escolas, pode ser observada uma percepção da importância da conjugação de esforços, conjunto de sujeitos implicados na escola.

Merecem destaque as indicações feitas pelos participantes apontando possibilidades de avanços e retrocessos produzidos pela avaliação. O retrocesso pode ser identificado no que se refere ao aumento das práticas dos exames na escola. Essa questão é referendada por Fernandes e Freitas (2008)

Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Essa concepção é naturalmente incorporada em nossas práticas e nos esquecemos de pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela. (FERNADES; FREITAS, 2008, p. 19).

O avanço pode ser identificado como potencialidade que se renova, reafirmando a necessidade do trabalho, do esforço coletivo na escola.

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular. (FERNADES; FREITAS, 2008, p. 18).

A ação educativa necessita do envolvimento, do engajamento de cada sujeito em particular, mas não pode prescindir da corresponsabilidade coletiva.

Contribuições do IDEB para a gestão pedagógica da escola

Quais são as contribuições do IDEB para a gestão pedagógica da escola? Essa foi a segunda pergunta feita aos participantes, nas respostas frente ao questionamento foram

identificadas três categorias referendadas nas ações/funções inerentes à concepção de avaliação processual, sendo as seguintes: 1. Promover o diagnóstico; 2. Orientar a tomada de decisão; 3. Efetivar a mudança. Nas respostas são também ressaltados aspectos fundamentais na concretização das práticas curriculares, identificadas nas categorias seguintes: 4. Fortalecer a ação coletiva; 5. Viabilizar a formação continuada.

Promover o diagnóstico - “Aponta ‘onde’ estamos e, a partir daí, vislumbramos ‘onde’ queremos chegar (gestor 1). “Leva a reflexão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem da escola” (gestor 2). “Perceber onde estamos errando, o que nossos alunos não dominam e também o que estamos acertando, o que eles já sabem” (gestor 6).

Orientar a tomada de decisão - “[...] Sabendo disso, a EPA da escola engajada com os demais profissionais repensa algumas ações e põe em prática outras, no sentido de avançar (gestor 1). “Exige a busca de soluções” (gestor 2).

Efetivar a mudança - “Melhoria na qualidade da educação, conseqüentemente melhores condições de vida” (gestor 3). “Melhora do ensino” (gestor 5). “O IDEB contribui no sentido de fortalecer o trabalho pedagógico, pois a equipe pedagógica está mais amparada no que se refere à avaliação e à condução do trabalho junto aos professores” (gestor 7).

Viabilizar a formação continuada - “Retoma a condição de necessidade de qualificar a equipe e o processo de ensino” (gestor 2). “Indica que é necessário maior empenho e capacitação de todos os envolvidos no processo educacional” (gestor 4).

A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (FERNADES; FREITAS, 2008, p. 20).

Fortalecer a ação coletiva - “indica que é necessário maior empenho e capacitação de todos os envolvidos no processo educacional” (gestor 4). Esse aspecto está presente na resposta do gestor 1 que assinala “estamos”, “vislumbramos” e “queremos” indicando que se trata de percepção e ação coletiva. O mesmo se identifica na resposta do gestor 6.

Esses apontamentos indicam que os processos avaliativos parecem estar promovendo e alcançando o que deve se constituir seu propósito e finalidade. As funções essenciais de um processo avaliativo estão contempladas nas respostas que, além disso, apontam a efetivação das mudanças necessárias como mais uma das funções da avaliação. A resposta do gestor 8 é bem representativa

O IDEB permite à escola realizar um diagnóstico sobre a qualidade educacional, a partir do qual a equipe pedagógica administrativa propõe metas com a equipe docente para superar os resultados e

também abaixar as taxas de evasão e repetência. (GESTOR 8).

Alterações/revisões no projeto político-pedagógico da escola

A terceira pergunta foi: **Que tipo de alterações/revisões no projeto político-pedagógico da escola foram realizadas a partir da divulgação dos resultados do IDEB?** As respostas foram categorizadas em torno de seis aspectos que enfatizam as práticas curriculares, desenvolvidas com base no direcionamento dado pelo projeto político-pedagógico das escolas. As respostas a essa questão tanto quanto às outras duas parecem reafirmar a constatação de Moreira e Candau (2008), uma vez que os aspectos identificados nos posicionamentos enfatizam principalmente “os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem”. São os seguintes: 1. dinâmica do currículo; 2. planejamento da ação docente; 3. práticas avaliativas; 4. metodologias e recursos de ensino; 5. engajamento docente; 6. efetivação da proposta pedagógica já existente na escola.

A dinâmica do currículo – essa percepção pode ser inferida no posicionamento do participante. “Embora tenhamos efetivado diferentes ações vislumbrando avanços, ainda não formalizamos isso no PPP da escola” (gestor 1). “Ainda não teve alterações no projeto, apenas estudos entre os profissionais da escola para possíveis alterações” (gestor 6).

Planejamento da ação docente - “Planejamento (conteúdos/metodologia)” (gestor 2).

Práticas avaliativas - “Avaliação contínua, mediadora” (gestor 2). “Na avaliação. Na elaboração de provas trimestrais” (gestor 3).

Metodologias e recursos de ensino - “Uso de recursos humanos e físicos ampliando o tempo de ensino (biblioteca, comunidade escola, laboratório de informática)” (gestor 2).

Engajamento docente - “Melhor dedicação do grupo docente para melhor ensino” (gestor 5).

Efetivação da proposta pedagógica já existente na escola - “Nenhuma. O que realmente é preciso e necessário é a efetivação da Proposta Político-Pedagógica” (gestor 7). “O Projeto Pedagógico foi reformulado em 2006 e só foi aprovado e devolvido à escola em novembro de 2008” (gestor 8). Esse posicionamento retoma e reafirma a necessidade de **efetivar na/pela escola a proposta** construída e assumida por ela como capaz de viabilizar a qualidade da educação que realiza.

O que se espera das políticas e práticas de currículo e avaliação

Que se referendem em concepções capazes de viabilizar a qualidade da educação no Brasil, entendida como processo inclusivo, que confira aos sujeitos o direito à diferença, a

possibilidade de emancipação, da superação da exclusão, dos preconceitos e das discriminações. Assim, espera-se que a articulação entre currículo e avaliação permita “compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais, então, ela é um patrimônio público, é um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 205).

Nessa perspectiva, as políticas e práticas de currículo e avaliação precisam ser tomadas como “uma construção social, marcada por constante movimento de interesses e perspectivas, entre sujeitos históricos que, ao se apropriarem dessa história, podem imprimir nela outra marca e mudar seu rumo” (SAVIANI, N, 2003, p. 6).

Essa é, também, a perspectiva assinalada por Fernandes e Freitas (2008). Pode-se afirmar que um processo educativo de qualidade requer políticas e práticas

[...] cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva [...] alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção [...] parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes. (p. 20).

Em síntese, a teorização sobre o tema investigado, bem como os posicionamentos dos gestores educacionais participantes da investigação assinalam que os processos avaliativos produzem impactos que atravessam políticas e práticas curriculares. A análise esboçada permite, ainda, entrever as múltiplas influências e interesses que confluem na definição das políticas e práticas de currículo e avaliação, no contexto contemporâneo. Vale destacar que se trata de políticas e práticas interdependentes e complementares quando a meta é a educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 69, Campinas, dez., 1999.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. Decreto Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2010/2007/Decreto/D6094.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA**– Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação** (Campinas), set. 2007, v.12, n.3, p. 505-513. ISSN 1414-4077.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação Avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

EYNG, Ana Maria. Projeto pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Unijui, 2007.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LESSARD, Claude. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 43-58, jul./dez. 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p.139-161, 2000.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. Texto referente à palestra proferida em 05/12/02, no Ciclo de Conferências Apeoesp – São Paulo/SP. **Revista de Educação**, n. 16, São Paulo.

Notas de Fim

i

	Brasil		Paraná		Curitiba	
	2005	2007	2005	2007	2005	2007
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3,8	4,2	5,0	5,2	4,7	5,1
Anos finais do Ensino Fundamental	3,5	3,8	3,3	4,0	4,2	4,2
Ensino Médio	3,4	3,5	3,3	3,7	-	-

Quadro 1 – IDEBs observados em 2005 e 2007.

Fonte: INEP/MEC, 2008. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/site>>. Acesso em: 25 ago 2009.

ii

Indicadores	Brasil	PR	Curitiba	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
Índices de Aprovação	84,6	91,1	94,7	89,5	88,9	89,6	89,9	92,3
Distorção idade-série	24,6	9,6	4,0	6,8	5,0	6,7	6,3	3,7
IDEB	4,0	4,8	5,1	4,6	4,6	4,3	4,5	4,3

Quadro 2 – Indicadores Educacionais da Rede Pública – 2007.

Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/provabrazilresultados.home.seam>>. Acesso em: 25 ago 2009.

iii

Escolas	Número alunos ensino/série	Índice de Aprovação*	Índice de Evasão*
A	1112	90,90%	1,45%
B	452	91,46%	0,27%
C	706	91,56%	0,12%
D	874	90,69%	0,87%
E	939	93,69%	1,06%

Quadro 3 - Índice geral de aprovação e reprovação nas escolas.

Fonte: Dados fornecidos pela PMC/SM 2009, que indicam a média de aprovação/evasão de todas as séries/ano da primeira etapa do ensino fundamental em 2007.