



O Plano de Ações Articuladas (PAR): perspectivas e desafios na melhoria da qualidade do ensino

Lucia de Fatima Valente
Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender e analisar o Plano de Ações Articuladas (PAR) apresentado pelo Ministério da Educação como um instrumento eficaz de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação básica. Teve como objeto de análise o PAR de um município mineiro e focalizou as práticas pedagógicas e a avaliação em duas unidades escolares. Para tal, realizou pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada e observação em sala de aula. Constatou-se que as práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem estão centradas no resultado das avaliações sistêmicas, tendo esse parâmetro como principal indicador de qualidade.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas. Prática pedagógica. Avaliação.

183

Articulated Actions Plan (par): perspectives and challenges in the education quality improvement

Abstract

The present paper reports the results of a research that had as goal to understand and to analyze the Articulated Actions Plan (PAR) from the Ministry of Education as an efficient tool of evaluation and implementation of policies for improving the basic education quality. The analysis object was the PAR of a city in the Minas Gerais State with a focus on pedagogical practices and the evaluation in two school units. For such work, we carried out a bibliographical research, documentary analysis, semistructured interview and observation in classroom. We evidenced that pedagogical practices and the evaluation of the learning is centered in the result of the systemic evaluations, having this parameter as main pointer of quality.

Keywords: Articulated Actions Plan. Pedagogical practices. Evaluation.

El Plan de Acciones Articuladas (PAR): perspectivas y desafíos en la mejora de la calidad de enseñanza

Resumen

El presente artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender y analizar el Plan de Acciones Articuladas (PAR) presentado por el Ministerio de la Educación como un instrumento eficaz de evaluación e implementación de políticas de mejora de calidad de la educación básica. Tuvo como objeto de análisis el PAR de una ciudad del estado de Minas Gerais y focalizó las prácticas pedagógicas y la evaluación en dos unidades escolares. Para tal, realizamos una investigación bibliográfica, análisis documental, entrevista semiestructurada y observación en sala de clase. Se constató que las prácticas pedagógicas y la evaluación del aprendizaje están centradas en el resultado de las evaluaciones sistémicas, teniendo ese parámetro como principal indicador de calidad.

Palabras Clave: Plan de Acciones Articuladas. Práctica pedagógica. Evaluación.

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa que objetivou compreender e analisar o Plano de Ações Articuladas (PAR) apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) como um instrumento eficaz de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação básica pública. Este estudo tem como objeto de análise o PAR de um município mineiro e focaliza as práticas pedagógicas e a avaliação em duas unidades escolares da rede pública municipal.

O PAR é um documento composto por ações e subações elaboradas em níveis estadual e municipal pelas secretarias da educação, com a finalidade de elevar as notas obtidas pelo Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O plano apresenta uma concepção de planejamento participativo, propõe a participação de profissionais e especialistas da educação, comunidade escolar e alunos em sua elaboração. Visa, também, o envolvimento dos entes federados para a alcançar sua principal meta. Para tal, estados e municípios utilizam instrumentos que possibilitam um levantamento da realidade educacional com o foco em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de



Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Este estudo tem como foco a terceira dimensão do PAR que envolve os processos de elaboração e organização das práticas pedagógicas e a avaliação. No tocante às práticas pedagógicas, essa dimensão focaliza o trabalho dos coordenadores e supervisores pedagógicos nas escolas e os indicadores dessa ação referem-se à presença desses profissionais na escola, à realização de reuniões pedagógicas, à definição de horários de trabalhos pedagógicos para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino, ao estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar, assim como à existência de programas de incentivo à leitura para o professor e o aluno.

No que concerne à avaliação, os indicadores são pautados nas formas de avaliação da aprendizagem, na utilização do tempo para assistência individual e coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, nas formas de registro da frequência e ainda na política específica de correção de fluxo. Nessa perspectiva, indaga-se: como se efetivam os processos de elaboração e organização da prática pedagógica e da avaliação no interior da escola? Quais os impactos do PAR na melhoria da qualidade do ensino ofertado? Assim, foi realizada pesquisa bibliográfica, análise dos documentos orientadores do PAR, o PAR do município, observação em sala de aula, além de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação em duas escolas da rede pública municipal em Minas Gerais.

Na busca de alcançar os objetivos propostos, o texto apresenta, inicialmente, o contexto em que o PAR foi gestado; posteriormente, aborda as dimensões, perspectivas e desafios do PAR, discute sobre as concepções de prática pedagógica, avaliação da aprendizagem e qualidade da educação. Na sequência, reflete sobre as perspectivas e desafios na organização do trabalho pedagógico a partir dos dados levantados na pesquisa. Por fim, apresenta as considerações finais.

O contexto de criação do PAR: uma análise das políticas educacionais no Brasil de 2007 a 2010

No segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), a partir das bases instituídas no primeiro pleito, foi lançado o Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE). Inicialmente, o Plano foi estruturado com trinta ações diversificadas e abrangia todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Permeado pela concepção de uma política educacional voltada para o acesso e permanência do aluno na escola e uma visão sistêmica de educação, esse Plano foi bem recebido pela comunidade acadêmica por demonstrar a prioridade da educação naquela gestão e a definição das ações a serem implementadas.

Entretanto, foi também alvo de severas críticas principalmente da comunidade acadêmica que questionava a ausência da participação da sociedade, especialmente das entidades acadêmicas na elaboração das propostas de ações contidas no Plano. Além disso, a política econômica adotada pelo governo federal não favorecia o aumento de recursos para investimento e ampliação das ações previstas. Esse Plano direcionou todas as ações do Ministério da Educação naquele período.

Como uma das ações do PDE foi regulamentado o Plano de Metas – “Compromisso Todos pela Educação”, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que propõe o regime de colaboração entre a União e Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Entretanto, segundo Saviani (2007), tais iniciativas são fundamentadas em princípios neoliberais, mercadológicos, pois a concepção que embasa as ações do MEC é a da pedagogia dos resultados, ligada às exigências do mercado, à pedagogia das competências e à qualidade total.

Em relação ao financiamento, uma nova sistemática de distribuição de recursos foi instaurada com a aprovação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, proposto como instrumento inclusivo que passou a contemplar o ensino médio e a educação infantil na destinação dos recursos. No entanto, Frigotto (2011) questiona o prazo de validade dos fundos e avalia os limites do Fundeb:

No plano da educação básica, além de os fundos terem prazo de validade, no caso do Fundeb, ampliou-se, positivamente, o universo de atendimento, sem, contudo, ampliar, proporcionalmente, os recursos. Atende-se mais com menos. O que vigora é uma fórmula para atender à cláusula pétreia do capital na sua intenção de



contar com uma fatia gorda do fundo público como garantia de seus negócios, ao mesmo tempo em que se promove constante pressão para diminuir suas contribuições, quando não o emprego das mais variadas estratégias com a intenção de burlá-las (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Historicamente, o financiamento sempre foi considerado um dos obstáculos para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Mesmo concordando que houve crescimento significativo do investimento na educação com a implantação do Fundeb, vários pesquisadores da área, como Davies (2008), Saviani (2010), Pinto (2009), têm questionado que o valor proposto está ainda muito aquém do necessário para manter uma educação de qualidade social para todos. Nessa perspectiva, Saviani (2010) salienta a disparidade entre o que o governo arrecada e o investimento na educação.

No entanto, à medida que o Plano foi sendo implementado, ocorreram mudanças na legislação vigente, cujo marco foi a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que definiu a redução anual a partir do exercício de 2009, do percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Com essa mudança, a obrigatoriedade do ensino passou a atingir o público de quatro a dezessete anos, assim como ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e o estabelecimento de metas de aplicação dos recursos públicos em educação em número proporcional ao produto interno bruto.

Ressalte-se que, com exceção da creche, praticamente toda a educação básica passou a ser assegurada como dever do Estado, mas os responsáveis diretos pela oferta são os estados da federação e os municípios que ainda não se reestruturaram para esse fim, o que poderá inviabilizar a oferta.

Indubitavelmente com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, mudanças substantivas foram efetivadas no que se refere ao papel do Estado na garantia do direito à educação. Com a aprovação dessa emenda, a oferta obrigatória de atendimento, que, antes, se restringia ao Ensino Fundamental, foi ampliada para os estudantes de quatro a dezessete anos de idade, bem como foi assegurada a oferta gratuita àqueles que não tiveram acesso à escola na idade apropriada.

Além disso, os programas suplementares de materiais didáticos escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde que, antes, atendiam, apenas, ao ensino fundamental passaram a abranger todas as etapas da educação básica. Ademais, na organização dos sistemas de ensino e a definição das formas de colaboração com vistas a assegurar a universalização do ensino obrigatório que, antes, era delegada, apenas, aos estados e municípios, passa a partir desse dispositivo legal, contar com a participação da União e do Distrito Federal. No entanto esse protagonismo do MEC é questionado por Oliveira:

Por um lado, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e os municípios e setores da sociedade civil, e buscando recuperar certo protagonismo perdido na definição das políticas educativas em âmbito nacional pelas reformas ocorridas nas décadas passadas. Por outro, reduz as possibilidades de autonomia e autodeterminação dos governos subnacionais (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

No tocante à distribuição de recursos públicos, foram, também, definidos critérios objetivos para assegurar o atendimento das necessidades do ensino obrigatório de forma a garantir a universalização do ensino, a garantia do padrão de qualidade e equidade nos termos do plano nacional de educação. Explícita, também, a ampliação do financiamento para a educação básica e a distribuição proporcional ao número de alunos matriculados nesse nível de ensino nas redes públicas.

O financiamento suplementar, criado no governo de FHC, ganhou novos contornos. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi ampliado e passou a ser articulado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), juntamente com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola), que se tornou uma das mais importantes ações do PDDE. Explícita-se, nesse programa, a relação entre os resultados da avaliação e o financiamento e a perspectiva gerencialista que os embasa (FRIGOTTO, 2011).

Outra mudança relevante diz respeito ao Plano Nacional de Educação que deixou de usar o termo vago plurianual e passou a ser decenal com o objetivo mais ampliado de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus



diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Percebe-se, ainda, por parte do Ministério da Educação, no âmbito do discurso, uma preocupação com a institucionalização de suas ações de maneira que essas extrapolem a gestão vigente, tornando-se política de Estado, para que não haja descontinuidades das ações propostas e a educação possa continuar avançando e cumprindo o seu papel.

As ações do PDE para a educação básica foram estruturadas a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, conhecido como “Compromisso Todos pela Educação” contendo um conjunto de metas a serem atingidas e cujas ações deveriam ser pactuadas entre a União e os demais entes federados por meio da elaboração de Plano de Ações Articuladas e o estabelecimento de convênios entre as instâncias federativas. Trata-se, portanto, da possibilidade de concretização do regime de colaboração previsto na Constituição Federal de 1988. Para tanto, foi criado o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec), uma estrutura institucional e tecnológica para instrumentalizar o acompanhamento do cumprimento dos compromissos firmados.

Um dos pilares de sustentação do PDE é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado para verificar o cumprimento das metas fixadas. É um indicador objetivo que combina o desempenho escolar dos alunos com o fluxo de aprovações. Por um lado, esse mecanismo foi muito bem avaliado por especialistas justamente por unir esses dois fatores; por outro, foi alvo de muitos questionamentos, como Freitas (2007) que alerta para os riscos de ocultação da má qualidade de ensino, uma vez que o Ideb passou a ser considerado referência de qualidade pela proporção de estudantes aprovados, utiliza a média como referência, além de suas metas estipuladas a longo prazo.

A explicitação dos dados do Ideb também tem sido alvo de questionamentos pelos estudiosos do campo. Essa lógica possibilita à população o direito de escolha da instituição onde desejam que seus filhos estudem, ou melhor, como afirma Frigotto (1999), na lógica neoliberal existem “clientes” que, diante da mercadoria “educação”, têm direitos de liberdade de escolha.

O que não ocorre na mesma proporção é a relação clara entre os resultados obtidos e as intervenções do governo para a superação das dificuldades. Mesmo nas 28 diretrizes que definem as ações do Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação do PDE não há afirmação contundente sobre a intervenção do Estado, principalmente no que se refere às metas de investimento, mais especificamente quanto à necessidade de financiamento suplementar.

Como afirma Oliveira (2005), as medidas propostas que envolvem os resultados da nova regulação das políticas educativas, as quais se estruturam também por meio do resultado das avaliações, surgem como soluções técnicas e políticas, as quais são colocadas como necessárias para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares, “[...] vindo ainda acompanhado da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração dos resultados) e de participação local” (OLIVEIRA, 2005, p. 763).

Diante da falta de definições claras da ação do Estado no sentido de contribuir com a transformação da realidade das escolas com problemas, o que vem ocorrendo é justamente a deturpação do sentido da avaliação, sendo explicitada como avaliação da instituição, atribuindo, unicamente, a ela as responsabilidades pelo seu sucesso ou fracasso. Nesse contexto, os resultados são utilizados para a prática do ranqueamento das instituições, o que constitui o grande problema da avaliação sistêmica na atualidade.

No entanto, não obstante as limitações, apontadas pelos estudiosos do campo educacional como Freitas (2007; 2011); Saviani (2009), entre outros, a criação de um indicador nacional pode mobilizar não somente a política federal de educação, mas também todos os entes federados, além de possibilitar o acompanhamento do desempenho educacional em âmbito nacional, estadual, municipal e de cada escola na busca da melhoria da qualidade da educação. Entretanto, os usos desses resultados precisam levar em conta o significado da avaliação externa no sentido de intervir na realidade analisada tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e a responsabilização de todos os envolvidos no processo educacional, da base ao topo, como preconiza o PDE.

Nessa perspectiva, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Ideb são considerados os principais elementos para consolidação do regime de colaboração proposto pelo MEC, a partir do decreto “Compromisso todos pela educação”.

Mesmo considerando que ainda não foi possível a instituição de um Sistema Nacional de Educação, tal como propugnado no documento Referência da Conferência Nacional de Educação (2010), inegavelmente pode



ser considerado uma experiência relevante e ponto de partida para a concretização do regime de colaboração como prevê a Carta Magna.

Frigotto (2011), mesmo reconhecendo os avanços das políticas educacionais implementadas na primeira década do século XXI em relação ao governo anterior, sustenta que as bases das políticas atuais se pautaram em concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, tanto no controle do conteúdo do conhecimento, quanto nos métodos de sua produção, socialização e na autonomia e organização docentes. O autor em questão menciona três mecanismos articulados que estão em ampla expansão nas secretarias estaduais e municipais de educação.

O primeiro refere-se ao estabelecimento de parcerias entre o setor público e o privado, ou o terceiro setor, que está selecionando os conhecimentos, definindo métodos, orientando a forma de ensinar, definindo critérios de avaliação e controlando alunos e professores por meio do sistema de apostilas e manuais, sob a justificativa da ineficiência da escola pública. O segundo mecanismo e o mais explorado pela mídia é a crítica aos cursos de formação de professores oferecidos pelas universidades públicas que enfatizam a teoria em detrimento da dimensão prática e a defesa dos manuais para o adestramento docente. Propõe, ainda, como terceiro mecanismo a avaliação individual e a meritocracia como condição para a obtenção do sucesso escolar. Na visão desse autor,

Trata-se das ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, alcançam melhor desempenho, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados. Os institutos ou organizações privadas, para assessorar ou atuar diretamente nas escolas, têm a incumbência de avaliar professores e alunos de acordo com os conteúdos, métodos e processos prescritos. O que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado (FRIGOTTO, 2011, p. 248).

Um aspecto importante ainda nesse governo foi a realização das Conferências Municipais, Estaduais e Nacional de Educação que antecederam à elaboração do projeto de Lei nº 8.035, de 2010 – novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), que, depois de três anos de tramitação, resultou na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. No entanto, embora faça referência

à importância das Conferências Educacionais realizadas, o texto final não trouxe a riqueza do debate e desconsiderou questões importantes deliberadas pela Conae. O esforço da sociedade brasileira, agora, será garantir que os representantes do povo no Congresso Nacional, que acompanharam as discussões nas Conferências Educacionais defendam a concretização das propostas elaboradas. Espera-se que, com a aprovação desse Plano, as metas que foram definidas apontem na direção de garantir, de fato, a todos e a cada um, uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Para a concretização dessa qualidade, o Ministério da Educação aposta no Plano de Ações Articuladas como um instrumento eficaz de gestão.

O Plano de Ações Articuladas (PAR): suas dimensões, perspectivas e desafios

O Plano de Ações Articuladas (PAR), concebido no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em abril de 2007, foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), como um planejamento dinâmico da educação. Na perspectiva de seus idealizadores, tem configurado um importante instrumento de gestão da educação dos Municípios, Estados e Distrito Federal, pois, desde o momento de sua elaboração, procurou estabelecer um processo plural, democrático e participativo que conta com gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais (BRASIL, 2011).

Ainda de acordo com o MEC, além da articulação de programas e ações direcionados para a educação básica, o PAR tem articulado os gestores da educação pública no sentido de fortalecer a atual política educacional, contribuindo para sua equidade e melhoria de suas condições, tendo como horizonte norteador quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação e; Infraestrutura e Recursos.

Outro aspecto que foi contemplado com o PDE, por meio dos Planos de Ações Articuladas e que precisa ser estabelecido como política nacional, aperfeiçoado e reforçado é o regime de colaboração entre as três esferas do governo. Essas instâncias precisam ser entendidas como parceiras e compartilhar as competências políticas, técnicas e financeiras para a execução dos programas de desenvolvimento da educação. Para tanto, as funções supletivas



e de coordenação, atribuídas pela Constituição Federal à União, deverão ser intensificadas. Além disso, a formulação e implementação das políticas públicas deverão integrar as dimensões econômicas e sociais e considerar a diversidade e complexidade da situação educacional brasileira.

O regime de colaboração é o caminho para a construção de um sistema nacional de educação reivindicado, historicamente, pelos educadores e pela sociedade brasileira. Nesse sentido, essa temática pautou toda a discussão da Conferência Nacional de Educação ocorrida em abril de 2010, que subsidiou a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, (novo Plano Nacional de Educação) que reitera a formalização desse mecanismo propugnado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pelo Plano Nacional de Educação que vigorou até 2010.

As mudanças ocorridas no Governo Lula foram marcadas pela articulação de várias políticas, programas e ações tendo em vista a melhoria da qualidade da educação “para todos e a cada um”. Nessa perspectiva, é de fundamental importância investigar os desdobramentos dessas ações, no sentido de compreender as consequências do PAR no âmbito das redes de ensino, bem como no interior da escola uma vez que é o principal lócus da organização das práticas pedagógicas e da avaliação da aprendizagem.

Ressalta-se que tal política, na ótica do MEC, tem como foco a melhoria da qualidade do ensino e objetiva a concretização do regime de colaboração entre a União, Distrito Federal, Estados e Municípios, a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O PAR foi instituído com o intuito de concretizar as propostas do PDE.

Com a finalidade de evitar restrições às ações dos governos por parte dos estados e municípios e fortalecer o Ideb, o MEC criou o sistema de metas educacionais. Segundo Fernandes e Gremaud (2009), a ideia central do sistema de metas educacionais consistiu em incentivar as redes e escolas a um maior comprometimento na melhoria do Ideb e ao aumento da mobilização da sociedade pela qualidade educacional. Esse sistema de metas foi pactuado entre o MEC e as secretarias de educação de estados e municípios.

De acordo com Fernandes e Gremaud (2009), por meio do PDE, o MEC firmou acordos com as redes de ensino, incentivando-as a acolher as metas e a se comprometer com o cumprimento delas. Em contrapartida, as escolas que atingissem as metas seriam beneficiadas com a ampliação dos recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Os convênios, tanto com estados, como com municípios, foram firmados por intermédio da elaboração local do PAR, por meio do qual, os gestores estaduais e municipais firmam o compromisso para a promoção de um conjunto de ações para a melhoria do Ideb e se responsabilizam pela concretização das metas estabelecidas pelo governo federal (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Nesse cenário, a avaliação configurou um meio essencial para subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas pelo Saeb na realidade das escolas brasileiras. Ao produzir informações sobre o contexto socioeconômico, cultural e escolar dos alunos, a avaliação traz à tona a realidade dos processos de ensino e aprendizagem e as condições pelas quais se desenvolvem, visando sempre à qualidade educativa (BRASIL, 2007).

O Ideb foi muito questionado pelos seus limites como único indicador de qualidade, pois os usos de seus resultados precisam levar em conta o significado da avaliação externa no sentido de intervir, de fato, na realidade analisada considerando a melhoria da qualidade do ensino e a responsabilização de todos os envolvidos no processo educacional.

De acordo com a lógica governamental, é possível perceber que, por meio de uma política regulatória, o governo federal objetiva desenvolver competência técnica e científica na área da avaliação educacional, subsidiar políticas públicas para a educação, influenciar a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitar o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente e, principalmente, atender às necessidades educacionais (BRASIL, 2007).

É importante acrescentar que, segundo o discurso oficial, a avaliação de sistemas educacionais se fundamenta nos princípios de “visibilidade” e “responsabilidade”. Com base no primeiro, a educação, como princípio ético, é um direito de todos, independente da etnia, gênero, religião e condição socioeconômica. A escola, por sua vez, é um bem público, e seus gestores devem apresentar à sociedade resultados e produtos de seu investimento. O



princípio da “responsabilidade” defende a contribuição dos diferentes segmentos envolvidos na obtenção dos resultados, bem como o comprometimento com a implementação de ações corretivas sempre que necessário (BRASIL, 2007).

Nessa vertente, as publicações de dados nas mídias, sinalizando avanços nos índices de desenvolvimento da educação, disseminam a ideia de ações fundamentadas no cotidiano das escolas. Segundo dados oficiais, a partir das informações dessas avaliações, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem e devem delimitar ações que visem ao aperfeiçoamento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades que perpassam pela realidade educacional (BRASIL, 2007).

Como já foi explicitado, o PAR, em sua terceira dimensão, focaliza o processo de elaboração e organização das práticas pedagógicas e da avaliação da aprendizagem, com vistas a elevar os índices do Ideb. É importante ressaltar que essa dimensão tem uma estreita relação com a qualidade do ensino ofertado uma vez que se constitui em um elemento essencial do processo educativo, pois é, a partir dessa ação, que se materializa a natureza e a especificidade da educação como propõe Saviani (2002). No entanto, os documentos orientadores do PAR não apresentam as concepções de prática pedagógica e avaliação da aprendizagem. Trazem, apenas, indagações referentes a essas dimensões:

O que é processo de ensino e de aprendizagem? Qual é o conceito de ensino expresso nas orientações da SME às escolas? O que são práticas pedagógicas? Como as práticas pedagógicas podem favorecer (ou não) o processo de ensino e de aprendizagem? O que é avaliação? Qual é a função da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem? Como avaliamos o nosso estudante? Respeitamos a individualidade de cada um? Educamos para o protagonismo? (BRASIL, 2011a, p. 62).

Dessa forma, é necessário explicitar as concepções de prática pedagógica e avaliação da aprendizagem numa perspectiva da qualidade socialmente referenciada defendida historicamente pelas entidades nos movimentos de lutas pela melhoria da educação.

A prática pedagógica, a avaliação da aprendizagem e a busca da qualidade: princípios e concepções

A prática pedagógica pode ser caracterizada pelo conjunto de ações desenvolvidas pelos professores, gestores e todos os envolvidos na instituição escolar em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. É a atividade orientada por conhecimentos e objetivo visando a organizar situações de ensino e aprendizagem que possibilitam a mudança, a transformação dos sujeitos envolvidos no processo e do contexto em que estão inseridos. Assim, sua finalidade é “[...] garantir aos sujeitos além dos bens históricos, sociais e culturais, postura crítica, reflexiva e criadora no decorrer da atuação no meio social” (TELES, IBIAPINA, 2009, p. 3). Nesse sentido, Barbosa (2010) a define da seguinte forma:

A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural. Consideram-se também as possibilidades de criação e transformação dos conhecimentos já existentes, à medida que a educação envolve sempre seres ativos e em condições de constituir outras formas e processos de agir, sentir, pensar, representar (BARBOSA, 2010, p. 1).

Veiga (1989), ao discutir a prática pedagógica afirma que é necessário considerar a realidade da escola e dos fatores sociais que a abarcam. A essência da prática pedagógica não se restringe ao campo da sala de aula, mas ao contexto em que está inserida a escola e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais que nela atuam. Silva e Ramos (2006), nessa mesma perspectiva, salientam que:

[...] a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela. Pressupõe uma análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática (SILVA, RAMOS, 2006, p. 2).



Tomando a prática pedagógica como uma prática social que envolve a escola na sua totalidade, pode-se considerar que esta é influenciada pelas visões de mundo, de sociedade, de escola e de alunos dos sujeitos que nela atuam. Nessa perspectiva, Veiga (1989, p. 17) enfatiza que a “[...] prática pedagógica é, na verdade, atividades teórico-práticas, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios em que está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo.” Assim, subjacente à teoria, estão presentes concepções e intencionalidades que se transformam em escolhas que influenciam a prática exercida pelos profissionais da educação.

Pode-se afirmar que a avaliação se insere no campo das práticas pedagógicas exercidas pelo educador no processo de ensino e aprendizagem. Nesse prisma, “[...] é por meio do trabalho pedagógico que podemos ver a relação teoria-prática em sua complexidade e a avaliação como uma prática indispensável no acompanhamento das políticas educativas e do ensino, bem como das práticas pedagógicas” (NETO; SANTIAGO, 2006, p. 123). A avaliação torna-se um elemento essencial para o acompanhamento das práticas pedagógicas exercidas, com a finalidade de compreender como estas estão sendo assimiladas pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

A “[...] avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 1994, p. 53-54).

Durante muito tempo, os estudos sobre avaliação centraram-se nas questões sobre o rendimento escolar dos alunos e nos resultados dos processos de aprendizagem, como uma técnica para medir o conhecimento e quantificar esse conhecimento, por meio de notas e conceitos, sendo que essa concepção de avaliação está, também, ligada à própria concepção de escola e do seu papel de transmissora do conhecimento científico.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho docente, deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que são obtidos, no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e, também, reorientar o trabalho docente.

O exercício avaliativo não serve, apenas, como uma mera ferramenta para avaliar o desempenho do aluno, mas também para compreender as contribuições e lacunas das práticas de cunho educativo que estão sendo desenvolvidas em um âmbito mais abrangente.

Assim, como a prática pedagógica, a avaliação deve ser pensada a partir de um enfoque mais amplo, ou seja, a partir do contexto escolar. Freitas (2008) afirma que a avaliação do ensino-aprendizagem tem como contraponto a avaliação global da instituição escolar.

Compreende-se que, por mais que a escola tenha como pressuposto ensinar todos com qualidade, é necessário reconhecer que ela não está dissociada da realidade social, sofrendo influências do sistema social, afetando a organização da mesma (FREITAS, 2008). As práticas pedagógicas assim como a avaliação sofrem interferências exteriores e de concepções de mundo e de sociedade dos sujeitos. Nesse sentido, deve-se considerar que a sociedade também impõe algumas ideologias. Portanto, práticas pedagógicas e avaliação devem ser tomadas como elementos essenciais da educação, as quais dão base ao processo de ensino e aprendizagem, utilizados para a formação de sujeitos e para a reflexão desse processo.

198 Entretanto a regulação assumida pelas políticas neoliberais do governo federal se volta para a realização da avaliação com objetivos essencialmente classificatórios e seletivos, tendo a competição como mola propulsora da qualidade. A ênfase nos resultados, a atribuição de méritos, o predomínio de dados quantitativos sob os qualitativos, a desarticulação entre avaliação externa e a realidade vivida pelas escolas, a divulgação dos resultados pela mídia e a construção de rankings são algumas das características desse tipo de avaliação, que, nas últimas duas décadas contribuíram para implantar uma lógica de qualidade atrelada a um modelo caracterizado pelo quase-mercado (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

“A noção de quase-mercado supõe regulamentação governamental, para o que os sistemas de avaliação, muitas vezes, reduzidos a procedimentos de medida e de fiscalização, são muito funcionais” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 880). Nessa perspectiva, é importante observar que,

[...] o termo qualidade tem oscilado entre investimentos em recursos humanos e materiais, eficácia do processo, na medida em que se tem um resultado satisfatório com um custo mínimo, nos moldes empregados pelas teorias clássicas de administração (CHIRINÉA; BARREIRO, 2011, p. 4).



Diante do exposto, até aqui, percebe-se que a qualidade professada pelas políticas de avaliação é entendida na lógica da universalização do conhecimento por meio da garantia de vagas, ou seja, ampliação do número de vagas, como também pelo desempenho das escolas/redes, medido via índices, como é o caso do Ideb.

Nessa organização, a avaliação sistêmica se constitui numa categoria central da organização do trabalho pedagógico da escola. A questão da qualidade aparece subordinada à lógica da administração empresarial, da meritocracia e da responsabilização. Esses princípios estão presentes nas propostas educacionais e nos discursos dos profissionais da escola.

De acordo com os documentos orientadores, o PAR tem como foco a melhoria da qualidade de ensino, no entanto, esse termo é polissêmico e abarca significados diferentes, o que possibilita diferentes interpretações e diferentes sentidos. Além disso, é histórico, uma vez que se altera no tempo e no espaço e está sujeito às mudanças e exigências sociais de um dado processo histórico (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Oliveira e Araújo (2005) alertam para não se perder de vista que grande parte do debate sobre a qualidade da educação é importada do mundo dos negócios, e ainda assim, traz diferentes sentidos. Mas qual é o significado de educação de qualidade? Os autores afirmam que as respostas a essa questão poderão ser múltiplas, pois dependerão dos valores, das experiências e da posição social dos sujeitos indagados. Uma forma de responder a tal questão é buscar os indicadores utilizados socialmente para avaliá-la. Entretanto, historicamente, a qualidade da educação no Brasil tem sido reduzida à quantidade relacionada ao acesso de estudantes na escola e ao número de escolas construídas.

Tais indicadores apresentam uma limitação da noção de qualidade, pois, inicialmente, o acesso era para poucos e aumentar o acesso passa a significar qualidade. Posteriormente, com a democratização do acesso, a qualidade passa a ser relacionada aos rigorosos mecanismos de seleção para ingresso e permanência na escola, que excluía a maior parte dos estudantes. Atualmente, a ideia de qualidade está fortemente vinculada aos índices das avaliações sistêmicas. Entretanto, os estudos realizados pelos pesquisadores Dourado, Oliveira e Santos (2007) revelam que a qualidade da educação vai muito além do que foi apontado:

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

200

Ao definir os critérios para avaliar a qualidade da educação, Darling-Hammond e Ascher (1991) apud Dourado; Oliveira (2009) explicam que é necessário considerar as dimensões e fatores de qualidade da educação expressas por meio das relações de validade, credibilidade, incorruptibilidade e comparabilidade. No que se refere à validade, afirmam que é preciso estabelecer vínculos entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, e não se reduzir a médias ou similares. Quanto à credibilidade, sugerem levar em conta os elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar. No tocante à incorruptibilidade, vale considerar os fatores que tenham menor margem de distorção. Finalmente, estabelecer a relação de comparabilidade – ou seja, considerar aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo.

Atualmente, a concepção de qualidade presente nas políticas educacionais brasileiras e nas escolas está relacionada aos índices das avaliações sistêmicas. Além do governo federal, o governo estadual também tem seus sistemas avaliativos e, em muitos municípios, a “qualidade” do ensino é também avaliada por meio de provas. A escola, por sua vez, tem se organizado, pedagogicamente, para melhorar os seus índices, pois a nota da escola tem definido a sua “qualidade”. A publicização dos resultados dos índices conduzem à responsabilização e à mobilização social, princípios básicos da política nacional. Entretanto, novamente Dourado e Oliveira (2009) alertam que:

A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores



como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Diante do exposto, é possível concluir que o PAR, juntamente com o Ideb tem como propósito a melhoria da qualidade de ensino. Entretanto os documentos orientadores dessas políticas não trazem o conceito de qualidade de ensino socialmente referenciada. Trazem uma concepção gerencialista de escola de qualidade, muito mais voltada para sua estrutura e organização do que para a sua função social. Ainda que os programas façam menção à qualidade de ensino, Dourado; Oliveira (2009) afirmam que “[...] a temática da qualidade da educação ainda não se faz presente efetivamente nos diversos programas, projetos e ações governamentais” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205). Além disso, não apresentam uma concepção de prática pedagógica e avaliação da aprendizagem numa perspectiva emancipadora, dialógica e formativa.

201

Perspectivas e desafios na prática pedagógica e na melhoria da qualidade do ensino

Na realidade das duas escolas observadas, foi possível perceber que a preocupação com a elevação do Ideb é o foco central das atividades desenvolvidas. Desse modo, a avaliação sistêmica é uma categoria central da prática pedagógica dessas escolas. Ela define as práticas dos/as professores/as, a avaliação da aprendizagem e até mesmo os conteúdos ministrados em sala de aula. A concepção de qualidade vinculada à lógica da administração empresarial, da meritocracia e da responsabilização está presente nas propostas educacionais e nos discursos dos profissionais. Essa cultura implantada, em certa medida, está sendo assimilada na escola.

Evidencia-se que tudo gira em torno da avaliação: o planejamento da escola, o conteúdo ministrado, a avaliação da aprendizagem. No que se refere ao planejamento escolar, o foco da escola é a melhoria do Ideb. A diretora da escola reforça o planejamento vinculado aos resultados da avaliação e

a focalização dos alunos das turmas que são avaliadas e deixa claro que, com as outras turmas, o trabalho pode ser mais “leve”.

Nós fizemos um trabalho muito grande o ano passado, eu cobrei muito, sabe? Eu foquei o quinto ano. Eu falei: - vamos continuar com os projetos internos, vamos? Nós não vamos colocar tanta intensidade porque o nosso foco são os alunos do quinto ano! Então foi feito um trabalho muito grande mesmo, que eu não dava sossego para essas meninas e gastei muito xerox e muita coisa para poder ensinar, mas valeu a pena, né? A escola inteira parou para atender o quinto ano! Entendeu? Valeu a pena o resultado, né? Agora estamos aguardando o resultado do quinto ano, que deve estar para sair, mas eu tenho certeza que vai ser bom, porque o trabalho não foi diferente! (DIRETORA, 2012).

No tocante aos conteúdos curriculares, esses também visam atender às necessidades das avaliações. Assim, Língua Portuguesa e Matemática ocupam o lugar central na matriz curricular. São trabalhados com prioridade em detrimento de outros conteúdos, alterando até a rotina da escola, como mostra a especialista da Escola:

Toda semana trabalha-se com Português e Matemática. Segunda-feira, primeiro horário, toda a escola vai estar trabalhando com Português, independentemente do que seja o horário da sala. Ciências é Português, toda a escola! Trabalha-se com gêneros textuais, porque se o aluno não sabe ler e interpretar não dá conta de mais nada. Essa semana foi o Português, na outra semana, Matemática! E sempre em dias alternados. Essa semana foi na segunda, semana que vem é na terça! É assim que estamos fazendo! (ESPECIALISTA, 2012).

Percebe-se que, em função das avaliações externas, o estreitamento do currículo é assimilado e colocado em prática nas escolas. Assim, o chamado “conhecimento básico” cumpre a função de preparar para a cidadania, como argumentam os reformadores da educação, sem explicitar qual o significado de cidadania. Essa prática limita as possibilidades de crianças e jovens das classes populares terem acesso aos conhecimentos que são excluídos em nome do “básico”, que são de suma importância para sua formação e cujo acesso só é possível na escola. Freitas (2011) defende que as artes, o corpo, a criatividade, os sentimentos, a ética, a estética devem ser desenvolvidas, simultaneamente,



ao básico e não depois, como argumentam os defensores dessas políticas. A consequência é a formação de cidadãos de segunda categoria, acentuando as diferenças já existentes no sistema educacional.

A avaliação da aprendizagem também está atrelada aos modelos aplicados pela avaliação sistêmica, os dados mostram que há um grande envolvimento de todos os profissionais da escola e um processo sistemático de preparação dos alunos para a realização dessas avaliações, como indica a professora da escola:

As avaliações das meninas na parte de Matemática têm gráfico, têm escala, a maioria das provas aqui todas têm leitura e interpretação porque o que cobra é interpretação. Até na parte das exatas. que é a Matemática. A gente vê prova de história com gráfico, e isso ajuda o conjunto, né? [...] Todo ano eu vou buscando atividade, aí eu monto, vou lá e xeroco,, eu xeroco algumas atividades e a gente vai fazendo. Todo bimestre eu trago uma atividade de revisão, aí começa lá do sexto ano e vai, você entende? Eu já tenho até o acervo, sabe? Eu já tenho três anos com os nonos [anos], aí então eu vou buscando (PROFESSORA, 2012).

A diretora mostra de maneira clara que a avaliação da aprendizagem segue o padrão da Prova Brasil e há, por parte dela, uma exigência para que isso aconteça:

E outra coisa que eu vejo muito, toda prova nossa não é decoreba! Tem que ter uma parte contextualizada em toda avaliação, tanto a mensal quanto a bimestral! Todas elas têm que jogar textos, sabe? Tem que jogar gráficos, tem que jogar mapas! Desenhos, tudo! Charge... sabe aquelas tirinhas? Tudo tem que jogar! Eu não aceito mais sem, tem que ter uma coisa diferenciada. Por quê? Porque na avaliação da prova Brasil também cobram isso! Não cobram mais essa decoreba de menino! Acabou! Aí o professor também mudou a postura (DIRETORA, 2012).

Nessa mesma escola, a professora fala da preparação para as avaliações externas a partir das avaliações internas da escola:

[...] nós trabalhamos os modelos das avaliações sistêmicas com eles ao longo do ano. E a gente percebe realmente que a fragilidade deles é muito acentuada em Língua Portuguesa. A Matemática

também é, mas eles já conseguem fazer uma prova muito mais... eu diria, resolvendo as questões por levantamento de hipóteses e por eliminatória, o que não acontece com a Língua Portuguesa, que eles têm que ler, interpretar, inferir. Então a gente consegue perceber que existe isso aí (PROFESSORA, 2012).

Nas observações feitas em sala de aula, foi possível constatar o quanto a avaliação mobiliza a escola e seus profissionais a buscarem mecanismos para alcançar os índices. O relato a seguir demonstra como se efetiva a avaliação da aprendizagem:

[...] houve também na instituição aplicações de avaliações, espécie de simulados para "treinar" os alunos para a Prova Brasil. As avaliações eram extensas e possuíam questões relacionadas a fatos cotidianos. Uma das reclamações dos alunos durante a aplicação das avaliações é falta de qualidade da fotocópia, o que dificultava a leitura e interpretação das questões. Para sanar a dificuldade, as docentes liam junto com os alunos as questões que eram necessárias. Um fato que chamou muita a atenção foi o seguinte: após a realização da avaliação a professora entrega os gabaritos aos alunos onde terão que marcar as suas respostas. Alguns alunos terminam a avaliação e entregavam à professora para a correção. Um dos alunos acerta todas as questões então a professora me traz a avaliação para que possa ver. Em seguida, a prova também é enviada a diretora, para que a mesma veja o quanto o aluno teve um bom desempenho (GUIMARÃES, 2012, p. 5).

Pelos dados coletados, percebe-se, com clareza, a centralidade da avaliação sistêmica na prática pedagógica da escola. Ela incide no planejamento, na organização curricular e na avaliação da aprendizagem. Na verdade, o que polariza a escola, na atualidade, não é mais a avaliação da aprendizagem, muito menos a prática pedagógica, mas as avaliações externas, que trazem, em seu bojo, a responsabilização e a culpabilização dos professores, da direção, enfim, da escola. E isso influencia no currículo oferecido aos alunos e também no trabalho docente.



Considerações finais

Conforme estudos realizados por Guimarães e Valente (2013), o PAR apresenta-se como um instrumento pela busca da qualidade educacional e traz novos elementos para a avaliação da educação básica do país. Por meio de suas ações, reconfigura o planejamento educacional e os dados têm mostrado a elevação do Ideb em todo o país. Além disso, permite o envolvimento maior entre estados e município. Contudo, o PAR não considera a realidade de todo o país, o apoio financeiro não é suficiente para dar continuidade às ações propostas. Constatou-se, ainda, que a participação na elaboração é restrita aos dirigentes, e há pouca articulação intersetorial entre outras instâncias do governo. Ademais, induz à responsabilização dos gestores pelos resultados obtidos e limita a autonomia dos entes federados.

Especificamente no que se refere à terceira dimensão, sobre as concepções de prática pedagógica e avaliação da aprendizagem, definiu-se que a primeira é a atividade orientada por conhecimentos e objetivos visando organizar situações de ensino e aprendizagem que possibilitem a transformação dos sujeitos envolvidos no processo e do contexto no qual estão inseridos. Para tal, sua finalidade é garantir aos sujeitos o acesso aos bens históricos, sociais e culturais, além do desenvolvimento de postura crítica, reflexiva e criadora a partir de sua inserção no mundo. A essência da prática pedagógica não se restringe ao campo da sala de aula, mas ao contexto em que está inserida a escola e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais que nela atuam.

Na lógica que tem induzido as práticas de avaliação, os sistemas de ensino, as escolas, os professores, os estudantes são responsabilizados pelos resultados obtidos, independente das condições concretas de produção destes. Ainda nessa lógica, a responsabilização individual e autoritária encontra-se intimamente associada à noção de meritocracia e se concretiza por meio da avaliação, que, ao induzir a competição e a classificação, valores presentes na sociedade capitalista, contribui para acentuar as desigualdades sociais.

Embora não explicita as concepções dessa dimensão, percebe-se que o PAR, no âmbito do discurso, tem como proposta promover uma educação que atenda às demandas sociais e que seja considerada de qualidade. No entanto, a partir das observações e entrevistas realizadas, nota-se que as práticas pedagógicas das escolas pesquisadas centram-se nos resultados das avaliações sistêmicas. Nesse sentido, pode-se considerar que há uma subordinação das

práticas pedagógicas aos resultados das instituições. As escolas criam mecanismos para elevar os seus índices sem a preocupação com a natureza e com a especificidade da educação. Essa prática limita as possibilidades de crianças e jovens das classes populares terem acesso aos conhecimentos que são excluídos em nome do “básico”, que são de suma importância para a formação cidadã e cujo acesso só é possível na escola.

Desse modo, fica evidente que as avaliações externas e a busca desenfreada para elevar os índices definem as práticas pedagógicas, a avaliação da aprendizagem e até mesmo o conteúdo ministrado em sala de aula. Talvez seja porque a concepção de qualidade da educação presente no PAR ainda esteja restrita ao alcance das metas propostas no plano, ou seja, à melhoria das notas do Ideb no país, estados municípios e instituições escolares.

Do ponto de vista político, tem-se um debate em torno da questão das práticas pedagógicas e da avaliação, ao mesmo tempo, necessário e complexo para ser feito, pois está intimamente relacionado à questão da qualidade educacional, e esta, por sua vez, se compromete com a defesa de um projeto de sociedade que pode acentuar ou não as desigualdades socioeducativas.

206

Referências

BARBOSA, Ivone Garcia. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. CONAE, 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Referência. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Plano de ações articuladas** – PAR 2011-2014. Guia prático de ações para municípios. Brasília, nov. 2011.



_____. Ministério da Educação. **Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014**. Brasília: MEC, 2011. (6º versão).

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2007, Seção 1, p.07.

_____. Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2009. Seção 1, p. 08. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 28 fev. 2014.

_____. **Projeto de lei nº 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010. Acesso em: 2 nov. 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 nov. 2014.

CHIRINÉA Andréia Melanda; BARREIRO Iraíde Marques de Freitas. **Qualidade da educação**: eficiência, eficácia e produtividade escolar. 2011. Disponível em : http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo3.pdf. Acesso em: 27 out. 2014.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2008.

DIRETORA Acácia. **Entrevista**. Ituiutaba. Minas Gerais. 12 abr. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**: textos para discussão. Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.



DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESPECIALISTA Hortência. **Entrevista**. Ituiutaba, Minas Gerais. 23 abr. 2012.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando (Org.). **Educação Básica no Brasil: construindo um país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213 – 238.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. Acesso em: 28 mar. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abril. 2011.

GUIMARÃES, Claudilene Abadia. **Diário de bordo**. 22 de novembro de 2012. (Manuscrito)

GUIMARÃES, Claudilene Abadia; VALENTE, Lucia de Fatima. **O Plano de Ações Articuladas do Município de Ituiutaba-MG**: análise das práticas pedagógicas e da avaliação da aprendizagem. Uberlândia: Relatório PIBIC/FAPEMIG, 2013.

NETO, José Batista.; SANTIAGO, Eliete. Prática Pedagógica. In: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 25 set. 2009.



OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 92, Especial, p. 753-775, out. 2005.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PINTO, Jose Marcelino Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 2, p. 323-340, maio/ago. 2009.

PROFESSORA Amarilis. **Entrevista**. Ituiutaba. Minas Gerais. 20 de abril de 2012.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, ago. 2010.

_____. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002

SILVA, Jovina da.; RAMOS, Maria Monteiro da Silva. **Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. Disponível em: [Bhttp://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.P DF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.P DF). Acesso em: 20 out. 2012.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895. 2003. ISSN Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200300030000>. Acesso em: 16 out. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad 2, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

TELES, Fabricia Pereira; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Prática pedagógica na educação infantil**: breve panorama histórico. 2009 Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.1/8_Fabricia%20Pereira%20Teles.pdf. Acesso em: 24 out. 2013.

Profa. Dra. Lucia de Fatima Valente
Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
Grupo de Pesquisa Observatório da Educação | Plano de Ações Articuladas
E-mail | lucia@pontal.ufu.br

Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
Grupo de Pesquisa Observatório da Educação | Plano de Ações Articuladas
E-mail | msimonefp@pontal.ufu.br

Recebido 13 nov. 2014

Aceito 23 fev. 2015