

JANE APARECIDA GONÇALVES DE SOUZA

**AVALIAÇÃO X RELAÇÕES DE PODER:**  
Um estudo do Projeto Nova Escola / Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada a  
banca examinadora como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em  
Ciências Sociais  
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

JUIZ DE FORA  
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAM DE PÓS-GRADUAÇÃO – (MESTRADO) CIÊNCIAS SOCIAIS

JANE APARECIDA GONÇALVES DE SOUZA

JUIZ DE FORA  
2007

Dedico este trabalho a minha mãe que  
das formas mais simples sempre me  
apoiou e as minhas filhas: Janicilene,  
Lidyane, Francyanne e Dannyelle,  
pelo tempo que não passamos juntas.  
A vocês o meu abraço e obrigado

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só se efetivou porque houve participação de inúmeras pessoas.

Este é o momento oportuno para dirigir-me a elas e expressar-lhes minha profunda gratidão:

- ao programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais, que me acolheu e no qual foi possível construir este trabalho

- ao professor Eduardo Magrone, orientador firme e constante, que, através de suas intervenções possibilitou-me a realização deste trabalho.

- ao Professor Marlos Bessa Mendes da Rocha, que num momento crucial de tomada de decisões possibilitou a minha permanência nesta cidade.

- Ao CAED através dos professores Manoel Palácios e Lina Kátia que financiaram parte das minhas viagens ao Rio de Janeiro.

- a todos os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, por terem estado ao meu lado por todos estes anos ;

- ao amigo Sérgio Nascimento (UFRJ), que me incentivou a continuar neste caminho antes mesmo de iniciar este trabalho, pelo apoio, pelas sugestões e pelo acompanhamento durante todo o processo de investigação;

- a minha querida amiga Domenica Kelly que durante todos estes anos vem me acompanhando e dividindo comigo minhas angustias.

- A meus pais e irmãos, pelo apoio, pela compreensão e pelo carinho;

- As minhas filhas Janicilene, Lidyanne , Francyanne e Dannyelle que durante todo este período tem estado ao meu lado, mesmo sem compreender minhas constantes ausências.

- Ao Thiago que chegou para alegrar nossas vidas

Agradeço, ainda, aos professores Doutores Beatriz de Basto Teixeira e Eduardo Condé pelas sugestões oferecidas por ocasião da Qualificação deste trabalho;

Um agradecimento especial aos professores doutores que fazem parte desta banca.

Finalizando, agradeço a Deus, por ter permitido que meu sonho se tornasse realidade.

Orfeu,  
“já não estás, e te sinto  
não me falas, e te converso  
e tanto nos entendemos.”  
Carlos Drummond de Andrade

## SUMÁRIO

<i>Introdução</i> .....	11
<i>1 - RELAÇÕES DE PODER DISCUTINDO AS TENSÕES: CONSTRUINDO UM REFERENCIAL</i> .....	15
<i>1.1 Iniciando a discussão: relações de poder e avaliação</i> .....	19
<i>1.2 Desvelando conceitos: Uma escola de qualidade</i> .....	24
<i>1.3 Accountabilit: instrumento para melhoria da qualidade de ensino</i> .....	30
<i>1.4 Tipos de Avaliação</i> .....	33
<i>1.4.1 Avaliação da Aprendizagem</i> .....	35
<i>1.4.2 Avaliação da aprendizagem nas Pedagogias Diretivas</i> .....	44
<i>1.4.3 Avaliação da aprendizagem nas pedagogias Não Diretivas</i> .....	45
<i>1.5 Avaliação Sistêmica: um estudo da políticas da avaliação em nível básico e superior</i> .....	46
<i>1.5.1 Avaliação do Ensino Superior</i> .....	51
<i>1.5.2 Avaliação da Educação Básica – SAEB</i> .....	53
<i>1.6 Experiências de Avaliação nos Estados Brasileiros</i> .....	59
<i>1.6.1 O Estado do Rio de Janeiro, projeto Nova Escola: objeto de estudo</i> .....	61
<i>2 A POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DO XIX AO SÉCULO XXI: RESGATANDO A HISTÓRIA</i> .....	64
<i>2.1 O Sistema de Avaliação Educacional Francês</i> .....	65
<i>2.2 O Sistema de Avaliação Educacional Americano</i> .....	68

2.3	<i>Sistema francês e americano: caminhos que divergem/ convergem.....</i>	70
2.4	<i>A política educacional brasileira do século XIX ao século XXI : resgatando a história.....</i>	71
3	<i>POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (1980-2006): A BUSCA PELA QUALIDADE NO ENSINO.....</i>	82
3.1	<i>O momento político e a política educacional no Rio de janeiro momentos que antecederam a implantação dos Cieps.....</i>	84
3.2	<i>Cieps um projeto inspirado nos ideais de Anísio Teixeira.....</i>	87
3.3	<i>Disputas internas que resultaram na implantação do Projeto Nova Escola.....</i>	92
3.4	<i>O Projeto Nova Escola : Primeira versão (2000/2003).....</i>	95
3.5	<i>O Projeto Nova Escola : segunda versão (2004/2006).....</i>	104
3.6	<i>O projeto Nova Escola hoje: mudanças ou continuidades?.....</i>	110
3.7	<i>Considerações finais.....</i>	112
4	<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	116
5	<i>ANEXOS.....</i>	124
	<i>Anexo 1: Resultados SAEB 2005.....</i>	125
	<i>Anexo 2:Página SARESP.....</i>	127
	<i>Anexo 3:Página SPAECE.....</i>	129
	<i>Anexo 4: Fotos CIEPS.....</i>	134
	<i>Anexo 5: Redação final da 1ª Conferencia Estadual de Educação.....</i>	136
	<i>Anexo 6: Relatório Avaliação Externa Programa Nova Escola.....</i>	143
	<i>Anexo 7: Matrizes Referenciais e habilidades 2001.....</i>	151
	<i>Anexo 8: Relatório 2003.....</i>	158
	<i>Anexo 9: Boletim de Resultados 2007.....</i>	163

## RESUMO

O presente trabalho foi originado (ou é proveniente) de investigações sobre as relações de poder existentes nas políticas públicas relacionadas à área educacional. Particularmente, nosso domínio de interesse aqui é o estado do Rio de Janeiro, Brasil. O estudo também pretende contar a história recente das políticas de educação do Estado, desde o princípio de 1980 até os dias atuais. Vale notar que este é o primeiro sistema de avaliação no Brasil que aponta um responsável para o sucesso ou fracasso da escola, isto porque ao criar um incentivo (gratificação) para o professor, este se torna o principal responsável, na ótica do poder público, pelo desempenho dos estudantes em testes cognitivos de avaliação educacional. Para entender as relações de poder nos sistemas de avaliação educacional, é necessário responder algumas perguntas que motivaram a investigação: Como foi constituído as políticas públicas educacionais do estado do Rio de Janeiro nos anos oitenta? Que disputas políticas foram vividas no período estudado? Quais disputas internas resultaram na criação de CIEPS? Como, quando e por que o projeto CIEPS foi abandonado? O que é o Programa Escola Nova? Quais disputas internas e externas este programa promoveu? Como o programa pretende alcançar a melhoria de qualidade nas escolas? A metodologia adotada neste trabalho, realizada levando em conta aspectos históricos e sociais, envolveu o uso de fontes documentais escritas, sustentadas por autores da historiografia social e política do Estado de Rio de Janeiro, opiniões, leis e reformas de educação, assim como jornais do período em estudo.

**Palavras chaves:** políticas de educação, relações de poder e avaliação.

## **ABSTRACT**

The present work was originated from inquiries about the existent relationships of power in the public politics related to the education area. Particularly, our domain of interest here is the state of Rio de Janeiro, Brazil. The study also intends to tell the recent history of the education politics of the State, from the beginning of 1980 until the current days. It is worth to notice that this is the first evaluation system in Brazil that points a responsible for the success or failure of the school, that's because when creating an incentive (bonus) for the teacher, it becomes the main responsible, in the optics of the public power, for the students' performance in cognitive tests of education evaluation. To understand the relationships of power in the systems of education evaluation, it is necessary to answer some questions that motivated the investigation: How was constituted the education public politics of the Rio de Janeiro state in the eighties? What political disputes were lived in the studied period? Which internal disputes did result in the creation of CIEPS? How, when and why the project CIEPS was abandoned? What is the Program New School? Which internal and external disputes did this program promote? How does the program intend to reach the improvement of quality in the schools? The methodology adopted in this work, accomplished taking into account historical and social aspects, involved the use of written documental sources, supported by authors of the social and political historiography of the State of Rio de Janeiro, opinions, laws and education reforms, as well as newspapers of the period in study.

**Key words:** education politics, relationships of power and evaluation.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é proveniente de indagações sobre as relações de poder existentes nas políticas públicas voltadas para a área educacional, em especial, sobre o sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro. O estudo também pretende historicizar a recente política educacional do Estado, tendo como recorte o início dos anos de 1980 até os dias atuais.

Em termos mais específicos, o interesse analítico estará direcionado para o fato de se estabelecerem responsabilidades sobre os resultados da avaliação e as razões que fundamentaram / legitimaram a escolha do corpo docente como responsável publicamente visível pelo desempenho do alunado.

Para analisar essa questão, vamos estudar, de forma mais sistemática, o Projeto Nova Escola, desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro. Isso devido à sua singularidade ao criar um estímulo para o professor e os profissionais das escolas que atingirem resultados mais significativos nas avaliações. O que nos chama a atenção é o fato de que esse é o primeiro sistema de avaliação no Brasil que aponta um responsável pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, isso porque, ao criar um estímulo (gratificação) para o professor, este passa a ser o principal responsável, na ótica do poder público, pelo desempenho dos educandos em testes cognitivos de avaliação educacional.

Como sabemos, os sistemas de avaliação do ensino se expandiram em todo o território nacional. Essa expansão foi estimulada pelo governo federal e pelos governos estaduais. A implantação desses sistemas de avaliação, como instrumento da gestão educacional, acaba por expressar o papel do Estado na condução das políticas educacionais.

Dentro do conjunto de políticas educacionais que o governo federal, através do MEC (Ministério da Educação e Cultura), implantou, vamos analisar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e também o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essas políticas serão mais pontualmente estudadas no decorrer deste trabalho.

Os Estados também buscaram produzir informações para uma interlocução com suas respectivas instituições escolares, buscando garantir o direito à educação, mas é

bom lembrar que não se garante esse direito apenas pelo acesso à escola, é necessário que se implementem políticas que viabilizem uma efetiva escolarização, garantindo qualidade de atendimento e inclusão social. O que nos chama atenção nos sistemas estaduais são as relações de poder estabelecidas. Essas relações merecem ser estudadas mais pontualmente. No pacto educacional vigente, a questão da responsabilização não está clara, já que todos responsabilizam o governo, e o governo, a todos.

Nos processos de avaliação que são realizados pelos Estados brasileiros, é preciso perceber que valores vêm sendo afirmados. Isso porque diversas vezes a avaliação vem sendo atrelada ao movimento de expansão do ensino. O grande desafio hoje é uma expansão do sistema educacional atrelado à qualidade. Nesse sentido, é necessário observarmos quais os indicadores de qualidade os Estados vêm apontando nas suas políticas públicas de educação. É certo que o desafio citado ainda não foi atingido.

Para compreender essas relações de poder provenientes dos sistemas de avaliação educacional, é necessário responder a algumas questões que motivaram a investigação: como se constituíram as políticas públicas educacionais no Rio de Janeiro, a partir dos anos 80 do século XX? Que disputas políticas foram vivenciadas no período estudado? Que disputas internas resultaram na criação dos CIEPS? Como, quando e por que o projeto CIEPS é abandonado? O que é o Programa Nova Escola? Que disputas internas e externas esse Programa promoveu? Como o programa pretende alcançar a melhoria da qualidade nas escolas?

Essas questões aqui apresentadas apontam a importância da discussão das relações de poder presentes nas decisões e implementações das políticas educacionais do país. No caso do sistema implantado no Estado do Rio de Janeiro, quem é avaliado: o professor, os alunos, a instituição ou o sistema de ensino?

Podemos afirmar que a avaliação só funciona como um indicador, se o currículo estabelecido pelo governo estiver sendo efetivamente ensinado. A partir de leituras e estudo dos projetos de avaliação sistêmica dos estados brasileiros, chamou-nos a atenção a forma com que o Estado do Rio de Janeiro abandona o discurso de escola integral, em que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as

escolas, e passa a defender o Programa Nova Escola que, além de atribuir as gratificações aos professores e funcionários das instituições, é muito mais que um projeto de avaliação, é uma política pública de educação que abrange as questões de aprendizado, fluxo escolar e gestão escolar.

O Estado do Rio de Janeiro, ao implantar o Programa Nova Escola e atribuir gratificações aos profissionais do ensino, acabou por responsabilizá-los pelos resultados da escola, se diferenciando dos demais Estados. Este estudo tentará analisar as relações de poder na constituição desse projeto, identificando problemas logísticos, técnicos, políticos e ideológicos existentes.

É preciso destacar a relevância do tema abordado, uma vez que, apesar de o programa já estar implantado há seis anos, apenas dois trabalhos de Pós-Graduação foram por nós encontrados no sítio da Capes, ao fazermos a busca utilizando como palavras-chave: Nova Escola, Avaliação, Rio de Janeiro. Um primeiro trabalho foi uma tese de doutorado, defendida na USP (Universidade de São Paulo), em que o autor apresenta uma análise do processo de implantação do Programa Nova Escola na rede estadual de educação do Rio de Janeiro e as resistências desenvolvidas a esse programa, tanto pelos professores, em seu trabalho cotidiano, quanto pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro / SEPE/RJ, em suas lutas políticas e ideológicas.

O outro trabalho foi uma dissertação de mestrado, defendida na UFF (Universidade Federal Fluminense) em que a autora apresenta um estudo do Projeto Nova Escola, no período de 2000 a 2001. Esse trabalho faz uma abordagem do contexto em que estão inseridas as políticas públicas para a educação, em especial a avaliação institucional, enfatizando o conceito de “Qualidade Total”. Além dessa matriz teórica, o trabalho apresenta o Programa Nova Escola e as suas três categorias iniciais e, por fim, apresenta a análise dos resultados de 2000 e 2001.

Um outro fator também relevante é o resgate do processo histórico de implantação do Programa Nova Escola, apresentando as condições sociais e políticas que se confrontaram durante o período analisado.

O caminho metodológico nesta pesquisa, de cunho sociohistórico, envolveu a utilização de fontes documentais escritas, sustentadas pelo referencial teórico de autores

da historiografia social e política do Estado do Rio de Janeiro, pareceres, leis e reformas educacionais, bem como os jornais do período estudado.

A pesquisa bibliográfica e documental pode ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações de pesquisador” (LUDKE, 1986; p.39).

Além dessa etapa, também foram analisadas as entrevistas semi-estruturadas com os representantes da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, representantes da Cesgranrio, representantes do Caed (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) durante o período.

A escolha de trabalharmos também com as entrevistas semi-estruturadas se deu por conta do objeto de estudo, que por ser um tema contemporâneo, nos dá a possibilidade de participarmos de forma intencional da construção de documentos históricos. De acordo com Albert (1990), esse tipo de trabalho só pode ser feito com temas de um passado não muito remoto, que a memória humana alcance. A idéia era entrevistar pessoas que, de forma direta, estiveram envolvidas no processo.

Para realizar as entrevistas, seguimos os passos apresentados por Albert (1990), escolhemos atores que participaram, de forma direta, do processo educacional do Estado do Rio de Janeiro, buscamos entrevistar nomes significativos que, em determinado momento, representavam o poder político. Essas entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2006, aconteceram de forma espontânea, não tendo um roteiro fechado; dessa forma, o material recolhido apresenta uma diversidade de informações.

O estudo das políticas educacionais desse período adquire uma real importância, que poderá ser apreendida a partir das questões levantadas neste estudo. Primeiramente, os aspectos que apontam as relações entre a política implementada no Estado e a Educação. Além disto, nos permitirá, também, compreender como as relações de poder se manifestaram no interior do cenário político do período.

Assim, após a análise do material coletado, passou-se à sua sistematização, que, no presente trabalho, apresenta-se da maneira indicada abaixo.

No primeiro capítulo, é apresentado o referencial teórico que perpassará as nossas análises, enfatizando as relações de poder, qualidade na Educação, *accountability* e avaliação. O subcapítulo da Avaliação subdividimos em 3 partes: na primeira, os conceitos de avaliação de aprendizagem; na segunda, a avaliação sistêmica no Brasil – Ensino Básico e Ensino Superior e, na terceira, nos estados brasileiros.

No segundo capítulo, analisamos dois sistemas de Educação; o francês e o americano, para, a seguir, fazer um resgate da história do processo educacional brasileiro. A escolha desses dois países se deu pela hibridização do nosso sistema. Isso porque o sistema brasileiro ora apresentava uma característica francesa, ora uma característica americana.

No terceiro capítulo, foi feito um estudo das políticas públicas educacionais do Rio de Janeiro, no período de 1980 a 2006. Esse capítulo se subdivide em cinco itens: no primeiro, analisamos o momento político e a política educacional do Rio de Janeiro, antes da implantação dos CIEPs; no segundo item, foi feita uma análise dos CIEPs; no terceiro, uma análise das disputas internas que resultaram na implantação do Nova Escola; no quarto item, o Programa Nova Escola, no Governo Garotinho (Cesgranrio) e, por fim, o Programa no Governo Rosinha (CAED).

Por este trabalho ter terminado no início da implementação de um novo governo, acrescentamos um item que destaca os novos interesses do governo. Esse item apresenta informações que nos remetem, mais uma vez, as relações de poder destacadas durante todo o trabalho.

Este trabalho fornece também alguns dos documentos que foram consultados no decorrer desta pesquisa. Acreditamos que este estudo possa contribuir para o estudo da política educacional do Estado do Rio de Janeiro.

## **1 - Relações de Poder, discutindo as tensões: construindo um referencial**

A questão da avaliação educacional vem sendo discutida, de forma sistemática, em diversos encontros, fóruns, debates, congressos etc. Essas discussões apresentam vários pontos onde ela pode e deve ser analisada. Em todas as discussões, a avaliação é

definida como um processo contínuo formativo, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno.

Este capítulo pretende, sem fazer uma análise extensiva, estudar as tensões e as relações de poder presentes nas avaliações em todos os níveis da educação, sistematizando abordagens que servem de base para o entendimento das propostas de avaliação presentes.

No processo educacional, quando falamos em avaliação, podemos identificar três tipos: avaliação da aprendizagem, que envolve os mecanismos de conhecimento do processo de ensino-aprendizagem para posterior tomada de decisão quanto aos resultados encontrados; avaliação sistêmica ou educacional, relacionada às questões das políticas públicas em educação, e avaliação institucional, que diz respeito à avaliação de uma instituição em si, tanto dos aspectos inerentes, como nas redes de relações externas com a própria aprendizagem.

Entendemos que não é só com a escolarização oferecida pelo atual sistema educacional brasileiro que a pobreza e a miséria poderão ser suprimidas. Isso seria exigir demais das escolas. Por outro lado, não se podem ignorar os milhares de analfabetos que não poderão sequer pensar em níveis melhores de vida, em decorrência de sua situação. Nem se pode desconhecer a realidade daqueles que não tiveram a oportunidade mínima de ler, escrever e contar.

As sociedades modernas dedicam grande parte de seus recursos à manutenção e ao desenvolvimento da educação. Nelas, as pessoas que possuem níveis mais elevados de educação, geralmente, encontram-se desfrutando de níveis mais elevados de renda, de saúde, de conscientização política. Tomadas em conjunto, essas condições podem levar as pessoas à crença de que a educação é algo necessário para a melhoria do padrão de vida.

Se o acesso à educação e ao ensino é um alvo que já foi atingido, há que existir, também, uma preocupação em promover instrumentos que possam avaliar se esse acesso é de qualidade. Se o que se pretende elevar é o rendimento escolar dos alunos, é preciso observar os pontos de entaves, assim como buscar elaborar políticas públicas educacionais que visam melhorar as escolas e as condições de ensino e de aprendizagem.

Uma educação para o desenvolvimento não é tarefa fácil de se construir numa realidade complexa, como é a brasileira. A vasta dimensão territorial do país e suas peculiaridades regionais colocam o desafio adicional de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. A busca por um padrão de qualidade é algo que vem sendo pesquisado na tentativa de se oferecer uma escola de qualidade para todos. Hoje, no Brasil, temos uma escola pública básica sem qualidade para pobres e uma universidade pública de qualidade para ricos.

É tentador, nesse contexto, importar e aplicar modelos bem sucedidos em outras realidades. Entretanto, a imposição e a preservação de modelos culturais importado, não permitem a possibilidade da criação e inovação. O transplante desses modelos acaba por transformar a escola numa instituição ritualista.

Ao estudar a avaliação, observamos que a palavra avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém a compreensão da avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo. Segundo o dicionário da língua portuguesa Aurélio (1986), avaliar significa: “*determinar o valor ou valia de; apreciar o merecimento de; reconhecer a força de; fazer idéia de; estimar; ajuizar; calcular*”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a avaliação supõe uma coleta de dados e informações através de diferentes instrumentos de verificação, para saber se os objetivos foram atingidos ou não. O elemento chave da definição de avaliação implica julgamento, apreciação, valoração, e qualquer ato que implique em julgar, valorar, implica em que quem o pratica tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade.

Como afirmamos anteriormente, dentro do processo educacional identificamos três tipos de avaliação: de aprendizagem, sistêmica e institucional. Na avaliação da aprendizagem, ainda que avaliar implique alguma espécie de medição, a avaliação é

muito mais ampla que a medição ou qualificação, ela não é um processo parcial nem linear. Canen (2001) afirma que esta consiste em um julgamento de valor, a partir de critérios (definidos antes ou concomitantemente ao processo) visando já à tomada de decisão. Por isso não há avaliação neutra, todos os modelos avaliativos devem ter critérios claros. No caso da avaliação de aprendizagem, ela deve estar clara no PPP (Projeto Político Pedagógico), pois é neste que a escola apresenta sua identidade. É bom lembrar que, quando avaliamos os alunos, estamos avaliando também os professores e, como ela implica um julgamento de valor, filosofias e políticas; como consequência, deverá existir algum tipo de intervenção, alguma ação concreta.

Quanto à avaliação sistêmica, segundo Dalben (2005):

É uma modalidade de avaliação, em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino com vistas a, especialmente, subsidiar políticas públicas na área educacional. Constitui-se num mecanismo privilegiado, capaz de fornecer informações sobre processos e resultados dos sistemas de ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que pode influenciar a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando que se façam investimentos públicos de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais.

Acreditamos que, também nessa modalidade de avaliação, a neutralidade não existe, e esta deve ter critérios claros, bem definidos nos seus programas.

A avaliação sistêmica se difere da avaliação da aprendizagem, pois enquanto a segunda limita-se a avaliar o processo de ensino aprendizagem do aluno, como já vimos, a sistêmica refere-se à avaliação das instituições, avaliação de políticas públicas, esta avaliação deve abranger a escola como um todo.

Quanto à avaliação institucional, esta ainda carece de maiores estudos metodológicos, como afirma Beloni (2000), mas cabe ressaltar que uma avaliação sistêmica que abranja toda a rede de ensino poderá fornecer dados para que toda instituição tenha instrumentos para sua avaliação.

A partir das análises das concepções de relação de poder, qualidade na educação, *accountability*, avaliação da aprendizagem e avaliação sistêmica, buscaremos as peças-chave para a nossa análise final do trabalho.

### 1.1 Iniciando a discussão: relações de poder e avaliação

Para discutirmos as relações de poder, tomando como referencial Bourdieu(1976), faz-se necessário apresentarmos aqui alguns conceitos que esse autor desenvolveu em seus trabalhos. Um primeiro tópico que nos leva a uma reflexão é o funcionamento da escola e a sua função. O autor atribui à escola a perpetuação das desigualdades sociais afirmando que, ao tratar todos os educandos, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar tende a reforçar as desigualdades iniciais da cultura.

A escolha por esse autor deu-se por sua resposta à idéia que predominava nas ciências sociais até meados do século XX, em que a escola era analisada a partir de uma visão otimista, de idéias funcionalistas, em que a responsabilidade para a superação do atraso econômico do autoritarismo era designada a ela. Acreditava-se que, por meio da escola pública e gratuita, todos os problemas de acesso seriam resolvidos e, mais ainda, seria garantido o princípio de igualdade de oportunidades entre todos. Nos anos 60 do século XX, há uma mudança de paradigma, quando é abandonado o otimismo das décadas anteriores. Segundo Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu ofereceu:

...um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia. Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria.

Podemos observar que o ator da sociologia da educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age.

Para Bourdieu, a educação escolar para crianças dos meios culturalmente favorecidos seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as dos meios desfavorecidos a educação escolar significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 21).

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias das classes baixas não podem adquirir, a não ser com muito sacrifício, o que é herdado pela elite. A avaliação, nesse contexto, assume o papel de instrumento de consagração dessa forma de privilégio cultural.

Quanto ao ensino em massa, Bourdieu afirma que é possível, para o sistema de ensino, acolher um número cada vez maior de educandos, sem que haja uma transformação profunda em sua estrutura; basta, para isto, que os alunos sejam portadores de aptidões sociais já adquiridas.

Segundo o autor, a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderão ser compreendidos, quando relacionados com o sistema de relações entre as classes. A escola, como sabemos, não é uma instituição neutra, que trabalha a avaliação de forma universalista. Dessa forma, o autor afirma que ela está a serviço de uma reprodução e legitimação da dominação que as classes dominantes exercem.

De forma mais específica, percebemos que há uma relação muito forte entre a avaliação e o poder. Segundo Lima (1996):

A avaliação se transformou numa poderosa arma para o exercício de poder sobre as crianças e os jovens, ela vem discutir como as provas e os testes passaram a dominar o processo de avaliação num primeiro momento e atualmente, chegando a significar o próprio processo pedagógico. Os objetivos da escola são as provas e testes, e, assim, tendo perdido o sentido educativo, a escola perde o controle sobre a disciplina passando a utilizar-se das provas e testes como instrumento de controle e poder disciplinar.

O avaliar vem sendo um exercício de poder, pois as perguntas cabem ao mestre e as respostas aos alunos. Essas perguntas o aluno não formula porque não sabe e, se pretende saber, pode vir a inquietar o professor.

Segundo Bourdieu(1976), o sistema escolar reproduz, assim, a nível social, os diferentes capitais culturais das classes sociais e, por fim, as próprias classes sociais.

Os mecanismos de reprodução encontram sua explicação última nas “relações de poder”, relações essas de domínio e subordinação, que não podem ser explicadas por um simples reconhecimento de consumos diferenciais.

Podemos afirmar, então, que as relações com todos os personagens da instituição de ensino, no espaço da escola, reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade. Na unidade escolar básica, é o professor que julga o aluno mediante a nota, participa dos Conselhos de Classe, onde o destino do aluno é julgado, define o Programa do Curso nos limites prescritos, prepara o sistema de provas ou exames. Para cumprir essa função, ele é inspecionado, é pago por esse papel de instrumento de reprodução e exclusão.

Tragtenberg (1985) afirma que o poder professoral manifesta-se através do sistema de provas ou exames onde ele pretende avaliar o aluno. Ainda segundo ele, a disciplinação do aluno tem no sistema de exame um excelente instrumento. Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento e torna-se um fim em si mesma. O fim, que deveria ser a produção e transmissão de conhecimentos, acaba sendo esquecido. O aluno submete-se aos exames e provas. O que prova a prova? Prova que o aluno sabe como fazê-la, não prova seu saber.

Assim o fato é que, segundo Bourdieu(1985), na relação professor/aluno, enfrentam-se dois tipos de saber: o saber do professor inacabado e a ignorância do aluno relativa. Não há saber absoluto, nem ignorância absoluta. No fundo, os exames dissimulam, na escola, a eliminação dos pobres que se dá sem exame. Muitos deles não chegam a fazê-lo, são excluídos pelo aparelho escolar muito cedo.

Segundo Bourdieu, para tratar daquela fração da população que se elimina antes da entrada num ciclo secundário, a explicação vem pelas características individuais, ou pela classe em que esse indivíduo está inserido. A isto Bourdieu denominou de "eliminação sem exame" (Bourdieu, 1975): na verdade, a seleção, além de mascarar a eliminação que se faz em estreita relação com a hierarquia social, mascara ainda a eliminação daqueles que são excluídos antes mesmo de serem examinados.

Considerando, no conjunto de candidatos à seleção, apenas dois subconjuntos - os escolhidos e os rejeitados - a seleção oculta o complemento desse conjunto, que é o

conjunto dos não-candidatos, daqueles que foram eliminados ou se auto-eliminaram por força das relações entre a estrutura de classes e o sistema de ensino. “A tão acentuada pirâmide educacional dos países subdesenvolvidos explica-se não só pela seleção que se verifica entre um grau e outro, mas, dentro do mesmo grau, pela “eliminação sem exame” –“a desistência resignada das classes populares diante da escola” (BORDIEU, 1975).

Assim sendo, o autor ainda comenta que:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimaram, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um “dom” que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (p. 171).

Segundo Snyders(1981), o exame, além de legitimar a reprodução das hierarquias, sob uma idéia falsa de legitimidade dos resultados escolares, ao se premiar em os “melhores”, acabamos por incentivar o individualismo e a competição entre os alunos, pois:

Ao tempo em que faz o elogio verbal da fraternidade, a escola atual não sente o mínimo escrúpulo em funcionar segundo um sistema de seleção e hierarquia que joga com o desejo do êxito individual e o interesse pessoal; glorifica-se de determinada classificação de determinado aluno, o futuro de cada um é condicionado independentemente dos outros; por vezes até em oposição ao dos outros ( p.396).

Um outro mecanismo que é utilizado nessas relações de poder é a “desescolarização”, termo utilizado por Snyders(1976); principalmente nos países subdesenvolvidos, as escolas se diferenciam, sem que isso seja oficialmente reconhecido, em escolas que servem às classes privilegiadas e escolas que servem às classes desfavorecidas. Nestas, contraditoriamente, o número de estudantes em cada sala

de aula é numeroso, os professores são menos qualificados, o material é deficiente e, portanto, a influência da escolarização é menor. O ensino ajusta-se às condições de que dispõe e, complacentemente, mediatiza-se, não é mais que uma forma degradada do ensino desenvolvido nas instituições que servem às classes privilegiadas; nesse sentido, é uma desescolarização ou uma subescolarização.

De acordo com Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, comparando-se desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

Segundo Perrenoud (2000), normalmente, define-se o fracasso escolar como a consequência de dificuldades de aprendizagem e como expressão de uma “falta objetiva” de conhecimentos e de competências. Essa visão impede a compreensão de que o fracasso escolar resulta de formas e de normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela algumas arbitrariedades. As formas de excelência que a escola valoriza tornam-se critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

O conceito de avaliação, que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno, necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola.

A avaliação escolar não pode restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada. Importa, pois, enfatizar a relação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino, considerando-se o desempenho do aluno de forma relacionada com o desempenho do professor e com as condições contextuais da própria escola.

Uma reeducação da cultura política poderá contribuir para colocar a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos. A expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, não porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares.

A partir dessas análises, podemos entender que, da mesma forma que o professor tem o poder de gerar a incompetência do aluno, através da avaliação, que tem um poder

intrínseco, podemos inferir que, ao premiar o mais “capaz”, o aluno tende a incorporar o estigma de bem-sucedido ou mal-sucedido; de acordo com Ott (1983), a premiação:

Contribui para criar nas pessoas consenso sobre as diferenças individuais e, por conseguinte, sobre os privilégios. Se as pessoas são diferentes, se comportam de maneira diversa, uns alcançando mais do que os outros, justificam-se as discriminações. O efeito da premiação se faz tanto sobre os que são premiados, que julgam “justificados”, como os que não o são. Sobre estes o efeito é de conformismo e de “reconhecimento” de seu lugar (p. 148)

Essa questão da premiação pode ser analisada tendo como base o Programa Nova Escola, que iremos estudar à frente. Ao premiar os professores cujas escolas obtiveram um melhor desempenho, não estamos de fato incorporando esses conceitos de escola eficiente e não eficiente? Nesse sentido, o Programa Nova Escola pode vir a ser um instrumento que venha a reforçar as desigualdades existentes no Estado do Rio de Janeiro.

## 1.2 Desvelando conceitos: uma escola de qualidade

A busca por uma educação de qualidade vem sendo almejada no decorrer dos anos e palavra de ordem nos discursos políticos dos últimos tempos. Analisando a palavra qualidade e observando a história dos sistemas de ensino, vimos que, no princípio, ela era identificada como a aquisição de recursos humanos e materiais. Segundo Enguita(1997):

Este enfoque correspondia à forma pela qual, ao menos na época florescente do Estado do Bem-Estar se atendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade(p. 98).

Ainda segundo esse autor, mais tarde, esse enfoque se desloca para a questão da eficácia do processo, ou seja, através de um menor custo conseguir um maior benefício (lógica da produção empresarial).

A qualidade, hoje, tem sido vista através do desempenho dos resultados obtidos pelos escolares; essa medição tem sido realizada através das taxas de retenção, de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais de rendimentos escolares etc.

Apesar de o sistema educacional brasileiro ter atingido patamares razoáveis no sentido quantitativo, quer seja, no sentido da expansão do seu sistema educacional, o mesmo não ocorreu em relação aos padrões de qualidade, que permanecem distantes dos padrões desejados pela sociedade e necessários para o desenvolvimento nacional (CASTRO, 1999). O monitoramento do sistema educacional anualmente realizado pelo censo e, a cada dois anos, pelo Saeb, demonstra que o nosso sistema tem uma capacidade de atendimento para assegurar a vaga para todas as crianças de 07 a 14 anos, embora ainda existam déficits em algumas regiões.

Os resultados finais do Censo Escolar de 2006 contabilizam, aproximadamente, 55,9 milhões de matrículas e 203,9 mil estabelecimentos educacionais que oferecem as diferentes etapas e modalidades da educação básica — infantil (creche e pré-escola), fundamental, média, especial, de jovens e adultos e profissional. As matrículas são oferecidas, principalmente, pelas instituições municipais (44,8%) e estaduais de ensino (41,7%). Em relação a 2005, a matrícula da educação básica caiu 0,9% em 2006, o que corresponde, em números absolutos, a 529.740 alunos. Mas o comportamento das matrículas é desigual nas etapas, níveis e modalidades de ensino. Há um crescimento na oferta de vagas em creches (1%) e em educação profissional (5,3%) — foram abertas 37.427 vagas, 68% das quais na Região Nordeste. Em Pernambuco, por exemplo, houve ampliação de quase 50% na oferta de educação profissional — de 20.273 alunos, em 2005, para 33.509, no ano passado (INEP - fevereiro 2007).

O grande desafio, hoje, então, deixa de ser a expansão do ensino e torna-se a busca por uma escola pública de qualidade. Os legisladores apontam essa preocupação, em particular, na seção I (Da Educação), do capítulo III, da Constituição Federal: o inciso VII, do art. 206, estabelece que a garantia de padrão de qualidade é um dos

princípios sobre os quais deve ser baseado o ensino; a autorização e a avaliação da qualidade pelo Poder Público é uma das condições para o ensino ser desenvolvido pela iniciativa privada, segundo o inciso II, do art. 209; o parágrafo 1º, do art. 211, indica que “a união organizará o sistema federal de ensino, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”. A melhoria da qualidade do ensino é apontada também como objetivo a ser atingido no Plano Nacional de Educação, inciso III, art. 214.

Para estudarmos a qualidade que o Programa Nova Escola, nosso objeto de análise, almeja, precisamos conhecer alguns conceitos, isso porque a qualidade pode diferir a partir de diversas perspectivas conceituais e dimensões analíticas. A educação também pode ser valorada em termos individuais e em termos coletivos. A qualidade individual refere-se ao desenvolvimento da liberdade e do interesse pessoal, enquanto a qualidade coletiva refere-se à contribuição da educação em termos de promoção da equidade social e do bem comum.

Para Sander (1977, p.26), é necessária uma articulação, para que se possa formular um conceito mais aprimorado de qualidade de educação, segundo o qual a dimensão acadêmica deve estar subsumida à dimensão política, e a dimensão individual deve estar estreitamente vinculada à dimensão coletiva. Isso significa que o debate social foi sendo aprofundado, no sentido de reconhecer a escola como instância que promove a disseminação e a organização dos conhecimentos sistematizados necessários à compreensão e à participação consciente nos rumos da sociedade em que a mesma se insere, estimulando a criação de bens culturais.

Mello (1986, p.17) revela essa preocupação com a qualidade e equidade em sua proposta de uma escola pública de qualidade para todos. Qualidade de educação para todos é, na realidade, um consenso político-pedagógico de grande relevância em nossa atualidade. O conceito de qualidade de educação para todos implica desenvolver na escola um ambiente qualitativo de trabalho, mediante a institucionalização de conceitos, práticas técnicas e administrativas capazes de promover o desenvolvimento humano e a qualidade de vida.

Nesse contexto, a qualidade do pessoal envolvido nas atividades escolares ocupa lugar central, visto que a qualidade da atividade educacional está impreterivelmente relacionada com a qualidade dos trabalhadores da educação. Portanto, a correlação existente entre a qualidade da educação e a qualidade do seu pessoal docente e dirigente implica a importância fundamental do investimento permanente na profissionalização dos educadores.

A falta de investimento pelo órgão empregador nos recursos humanos que trabalham na escola e também a ausência de planejamento para a atualização constante de professores vêm gerando a desqualificação de muitos daqueles que se dedicam ao ensino.

Esther Pilar Grossi (apud ASSMANN, 1996, p.59) vem investindo em denunciar a falsa idéia de que “a escola é boa”. Em sua percepção, a escola normalmente não é boa, uma vez que ela vem trabalhando com uma baixa estima por parte dos alunos e professores.

Segundo Paro (1995, p.110), as instituições de ensino brasileiras:

[...] não têm sido capazes de oferecer uma educação que atenda as reais necessidades dos educandos e contribua para uma sociedade mais humana. E assim um precioso tempo das vidas das crianças e jovens é desperdiçado com um ensino desinteressante, que, não raro, dilapida sua paciência e lhes tira o prazer e o gosto de viver o presente.

Vieira (1992:49) diferencia dois tipos, ou sentidos, para o termo qualidade de ensino. O primeiro sentido de qualidade aparece numa perspectiva de exercício dos direitos. Muitos dos que vêm qualidade nesse sentido vêm transformando isso numa bandeira de luta: a escola pública de qualidade para todos. Esse uso tradicional do termo carrega a idéia de promoção da igualdade de oportunidades na educação.

Um outro sentido com o qual se tem trabalhado a idéia de qualidade de educação é o de restrição de direitos, de diferenciação. Se fôssemos contrapor a idéia da igualdade de oportunidades à idéia de qualidade, enquanto elemento definidor de políticas, poderíamos dizer que a idéia da igualdade de oportunidade privilegia o comum, e a idéia da qualidade privilegia a exceção.

A qualidade de ensino é algo inerente, inalienável ao direito à educação para todos. Não se trata de qualquer qualidade de ensino. Mas, para a sua construção, ela passa necessariamente pela aquisição de conhecimento enquanto realização da cidadania. Assim, o processo de apropriação do conhecimento deve possibilitar ao educando aprender a pensar, para poder formular hipóteses, dominar informações, transformar e construir conceitos e interpretações. É preciso compreender que existem distintas visões sobre o conceito de qualidade, ou seja, a noção de qualidade pode ser diferente para cada um.

A escola tradicionalmente só se propõe a medir a qualidade dos alunos, como demonstra a série de trabalhos, provas e testes aplicados. Esquece-se de avaliar a qualidade dos outros envolvidos no processo educativo, como os professores e o corpo técnico - administrativo. Dessa forma, a avaliação da escola sempre foi uma questão de aprendizagem.

Teorias organizacionais de administração concebem a qualidade como um conjunto de fases do tradicional ciclo de qualidade: planejamento, ação, avaliação e promoção. Entretanto, no final da década de oitenta e durante a década de noventa, foi registrado o desvirtuamento da concepção de qualidade. Assim, ela passou a ser concebida como um conjunto de fases, para a predominância da fase da avaliação. São identificadas, no tempo e no espaço, diversas concepções e práticas de avaliação: a) desde aquelas avaliações dirigidas por princípios financeiros até aquelas dirigidas pelo conceito central de qualidade; b) desde as baseadas em metodologias que objetivavam simplesmente a avaliação até aquelas que objetivavam a avaliação para credenciamento; c) desde as que consideravam programas de estudos até aquelas que avaliavam instituições (MOROSINI, 2001).

O Programa Nova Escola, objeto deste trabalho, vem apostando na avaliação, para verificar se os recursos públicos que vêm sendo aplicados nas políticas educacionais do Estado do Rio de Janeiro têm propiciado uma escolarização de qualidade.

O Decreto SEE nº. 25959, de 12 de janeiro de 2000, que instituiu o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública - Programa Nova Escola, considera que a Escola Pública de qualidade é aquela capaz de promover o desenvolvimento da

cidadania e a qualificação para o trabalho, é direito de todos e a sua implementação é dever do Estado. Já no art. 1, é decretado:

I - melhorar de forma contínua a qualidade da educação com a racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos envolvidos no desenvolvimento do processo educacional.

Esse objetivo não condiz com os que foram discutidos na 1ª Conferência Estadual de Educação que ocorreu em Mendes, nos dias 10 a 12 de dezembro de 1999, onde, segundo o documento, a busca pela qualidade se daria através:

- do trabalho interativo com outras instituições,
- da garantia de um Projeto Político - Pedagógico próprio, onde seria construída uma cultura avaliativa, diagnóstica e reflexiva, além da participação de toda a comunidade escolar,
- da busca para o financiamento do Livro Didático,
- do trabalho a partir da realidade dos alunos, criando, nas escolas, oficinas para desenvolverem as várias inteligências,
- da revitalização dos CIEPs, transformando gradativamente todas as escolas em escolas de horário integral.

O Programa Nova Escola e os CIEPs serão estudados mais pontualmente em capítulos próprios. Neste momento, foram citados apenas para demonstrar como a questão da qualidade foi desenvolvida dentro do Programa objeto de nosso estudo

O que percebemos, a partir das leituras, é a existência de uma disputa no campo ideológico<sup>1</sup> do conceito de qualidade. Cada sistema definiu seus objetivos e estabeleceu suas metas. Assim definidos os objetivos do sistema, é possível estabelecer as metas e as estratégias para atingi-los. As estratégias, explicitadas nas políticas educacionais, determinam as condições em que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer e que são consideradas como padrões mínimos para a qualidade do processo de ensino.

---

<sup>1</sup> Nesse caso, campo ideológico quer dizer que as ideologias são as idéias que transcendem a situação e que nunca conseguiram realizar efetivamente o seu conteúdo virtual. Se a doutrina se limita a lançar diretivas e opções de base que servem de fontes de inspiração na tradução concreta de um compromisso, já a ideologia dá forma fixa a um sistema rígido, assumindo o determinismo e o dogmatismo dos que pensam que uma determinada ação política se pode deduzir diretamente de um sistema de idéias.

Um sistema nacional de avaliação deverá acompanhar os resultados alcançados, tanto no que se refere às metas, como aos padrões. Através de indicadores que afirmam essas quantidades, o sistema de avaliação permitirá comparar o planejado com o observado e, daí, constatar ou não a eficiência e a eficácia da política educacional adotada.

O objetivo central de um sistema de avaliação é fornecer informações que possam orientar as políticas educacionais, de modo a apoiar ações que visam à melhoria da qualidade do ensino. Sua principal preocupação está relacionada com os pressupostos do sistema e, assim, deverá verificar se eles estão sendo respeitados. Além disto, a avaliação também tem relação com a opinião pública.

Além da universalização do acesso e da equidade, um sistema nacional de avaliação deverá preocupar-se em medir a qualidade do ensino, através de indicadores de qualidade. Como os padrões mínimos são resultados de estratégias que visam atingir os objetivos do sistema, podem ser considerados como indicadores indiretos de qualidade. Já o desempenho, medido através de testes padronizados, é um indicador da qualidade do produto. A hipótese subjacente é a de que a presença de padrões mínimos de qualidade no processo de ensino possibilita a melhoria da aprendizagem dos alunos. Não se deve esperar, porém, que um sistema de avaliação comprove essa hipótese. Seu papel é acompanhar o desempenho do sistema educacional e não produzir pesquisa em educação, embora deva fomentá-la.

O desenho de um sistema de avaliação, no qual devem estar definidos seus objetivos e sua utilização, é o pressuposto para a sua implantação.

### 1.3 Accountability: instrumento para melhoria de qualidade de ensino

*Accountability* significa responsabilização. Responsabilização dos professores e gestores pelos resultados das escolas. Segundo Nigel Brooke(2005), há diferentes tipos de responsabilização:

- conformidade com as normas legais ditadas pela rede de ensino em que o professor trabalha. Nesse caso, o professor é responsabilizado pelo cumprimento das leis perante a burocracia que o contratou.
- conformidade do professor às expectativas dos seus colegas de profissão. Nesse caso, a responsabilização é pela manutenção dos padrões da profissão perante os seus pares.
- responsabilização calcada nos resultados das escolas. Nesses casos, o educador é responsabilizado pela aprendizagem dos alunos perante o público em geral. Significa aumentar as conseqüências reais ou simbólicas associadas aos resultados dos testes de desempenho dos alunos.

Os sistemas de *accountability* têm como objetivo tornar escolas, professores, dirigentes do sistema e estudantes responsáveis pelo desempenho dos alunos. E, assim, mobilizar dirigentes educacionais, professores, estudantes, pais e a sociedade em geral na busca da melhoria da qualidade de ensino.

Ao analisarmos esses sistemas, percebemos que internacionalmente há evidências promissoras, em especial quando estes, ao utilizarem a responsabilização, não se limitam a políticas de incentivos. É possível verificar que quanto mais forte esse sistema, maior será o seu efeito na área educacional. Está provado também que esse sistema atua sobre a equidade. As principais resistências são dos professores, sindicatos e políticos. No Brasil, temos pouca experiência com a responsabilização. O objetivo desse sistema é tornar as escolas, professores, dirigentes do sistema e estudantes responsáveis pelo desempenho e, desta forma, mobilizar a todos na busca da qualidade do ensino.

Como marco nos sistemas de *accountability*, temos a Inglaterra que, em 1988, centralizou seu currículo e, ao mesmo tempo, proporcionou maior liberdade para escolha da escola, maior autonomia para a escola gerir seus recursos, definiu critérios de desempenho nacional e divulgação de resultados. Os defensores desse sistema acreditam que houve uma melhoria na qualidade das escolas. Isso porque, ao tornar os resultados das escolas mais transparentes, a *accountability* gera um sistema de incentivos para a

melhoria da qualidade de ensino. Melhorar a qualidade de ensino pode exigir mudanças de práticas e hábitos enraizados no processo escolar e, portanto, de difícil mudança. Maior transparência aumenta a pressão social pelas mudanças. A divulgação dos resultados pode desfazer certas percepções equivocadas sobre o desempenho da escola e mobilizar o corpo de professores e dirigentes na busca de melhorias. Um sistema de prêmios/sanções pode aumentar os incentivos para a melhoria.

Já para os críticos, além de não haver melhorias no desempenho dos estudantes, esse sistema pode ter efeitos indesejáveis, uma vez que os indicadores de desempenho são medidas imperfeitas da qualidade da escola: efeito aluno X efeito escola. Responsabilizar a escola por algo pelo qual ela não tem “culpa” pode gerar desânimo e piorar o desempenho. No caso de simples divulgação de resultados, tal argumento supõe uma incapacidade, por parte do público interessado, em resolver de forma adequada o problema de “extração de sinal”. No caso de sistemas com prêmios/sanções, o resultado depende muito do desenho. Uma vez que as escolas são cobradas pelo desempenho dos alunos, elas podem buscar meios não desejados de aumentar a proficiência nos exames: estreitamento do currículo e exclusão dos alunos de baixo rendimento.

Podemos concluir que um sistema de *accountability* envolve exames padronizados em caráter universal, ampla divulgação dos resultados, pode ter, ou não, recompensas e sanções atreladas aos resultados. Diferentes sistemas apresentam tipos de exames diferenciados, na forma de divulgação dos resultados e nos esquemas de prêmio / sanções subjacentes.

Reportamos-nos, então, ao sistema implantado no Estado do Rio de Janeiro que, por sua importância como modelo pioneiro de responsabilização, vale a pena examinar mais de perto. Especialmente o sistema de classificações do Programa Nova Escola. A principal vertente desse sistema é a avaliação da aprendizagem e o número máximo de pontos é atribuído à escola que apresenta uma proporção superior a 80% de alunos com desempenho considerado satisfatório, conforme a escala empregada pelo Saeb. Na 4ª série, a escala<sup>2</sup> SAEB classifica como satisfatório o desempenho acima de 175, em das

---

<sup>2</sup> Segundo o *site* do INEP, as médias do SAEB são apresentadas em escala de proficiência, que varia entre 0 e 500. Cada uma das disciplinas tem uma interpretação específica da escala, que é única para as três séries avaliadas. As médias de proficiência da escala apontam os distintos graus de desenvolvimento de

matérias. Na 8ª série, o desempenho satisfatório é de 225, e de 250, na 3ª série do ensino médio.

A avaliação pode contribuir para a viabilização de todas as atividades de controle interno, externo, por instituições públicas e pela sociedade, levando maior transparência e *accountability* às ações de governo.

Observando o Projeto Nova Escola, Brooke (2006) afirma que:

O Programa Nova Escola tem suas dificuldades. As conseqüências da avaliação das escolas segundo as gratificações oferecidas são bastante significativas, seja em termos absolutos, seja em termos das diferenças que introduzem num ambiente até agora dominado pela idéia da isonomia salarial. Por gerarem tanta animosidade, essas mudanças acabam por ofuscar o propósito da avaliação, que é oferecer informação aos membros da equipe escolar e permitir um diagnóstico do funcionamento da escola.

#### 1.4 Tipos de avaliação

Identificamos dois tipos de avaliação: uma informal e outra formal ou sistemática. A avaliação informal é aquela que realizamos diariamente, de acordo com nossas necessidades, posses e desejos; estamos sempre fazendo escolhas ou tomando decisões. Temos o hábito de tudo avaliar. Mas é bom lembrar que a avaliação é sempre um processo repleto de ambigüidades e paradoxos.

Já a avaliação sistemática ou formal é aquela que exige objetivos bem definidos, critérios selecionados e está direcionada para um processo ou um resultado de uma situação específica. Ela deve levar em conta o contexto em que está inserida. Dessa forma, fica claro que a avaliação nunca é neutra e está sempre repleta das convicções políticas e filosóficas dos avaliadores. A avaliação formal se diferencia da informal pelos procedimentos utilizados para obtenção e análise de informações, julgamento do valor e tomada de decisão. Enfim, é um processo sistemático, estruturado e possível de ser defendido publicamente.

---

habilidades, competências e aquisição de conhecimentos pelos estudantes ao longo dos anos de estudo. Podemos afirmar que a escala é uma maneira de ordenar medidas de acordo com valores arbitrados.

A avaliação deve ser uma reflexão crítica sobre todos os momentos e fatores que intervêm no processo didático, a fim de determinar quais podem ser, estão sendo ou foram os resultados do mesmo. Se questionamos nossa prática avaliativa, buscando transformar essa prática, significa, então, que questionaremos a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções docentes, entre outras, sendo necessária uma reestruturação interna na escola quanto à sua forma de avaliar.

A avaliação, dada a sua propriedade de elemento estrutural dos processos educacionais contemporâneos, assume uma condição estratégica que pode vir a possibilitar a democratização desses processos e, em conseqüência, da própria sociedade ou, ao contrário, contribuir ativamente para perpetuar as formas de dominação social ainda hoje presentes. Essa condição de vital importância política da avaliação não se restringe ao âmbito exclusivamente escolar da educação, mas também, e com igual intensidade, àquelas outras esferas em que se desenvolvem práticas de ensino e aprendizagem.

Segundo Vidal (2003, p.11):

A avaliação não é um tema desconhecido do professor. Pelo contrário, ela faz parte de sua ação profissional. Através da avaliação o docente acompanha o progresso de seus alunos, analisa o desenvolvimento do trabalho escolar, assim como seu próprio desempenho. Como toda e qualquer ação humana esta prática não é neutra, não se dá no vazio. Ela é orientada por pressupostos que lhe dão sentido e forma.

Segundo Canen (2001, 2005), quando a avaliação é utilizada apenas para classificar, verificar os resultados, funcionando como prêmio, ela perde seu potencial transformador.

Para confrontar essa avaliação classificatória, surge a avaliação formativa ou diagnóstica, que tenta superar limitações. Essa avaliação se “preocupa” com a formação dos alunos, buscando diagnosticar seus saberes, suas potencialidades e dificuldades.

Assim, esse tipo de avaliação vai auxiliar todo o processo de aprendizagem, de forma contínua.

Ela é voltada para a formação do aluno em sua totalidade, para o desenvolvimento de suas capacidades que não são espontâneas, ao contrário, são construídas socialmente e no próprio processo de aprendizagem. Essa avaliação é compreendida como o acompanhamento do desenvolvimento e transformação dos alunos inseridos no próprio processo de transformação social.

A função formativa da avaliação, numa perspectiva ampla, supõe uma ação do avaliador em direção ao desenvolvimento e crescimento do avaliado. Diversos autores têm focado a avaliação formativa como possibilidade de melhoria do desempenho. O conceito de avaliação formativa enfatiza a importância do processo e não do produto.

É também no confronto crítico entre modalidades de avaliação (mais) formativas *versus* modalidades de avaliação (mais) seletivas ou socialmente discriminatórias que se podem discutir e perceber, nomeadamente ao nível das práticas e políticas da educação, algumas das lógicas e estratégias de regulação social e emancipação (AFONSO, 1998, p. 60).

Desenvolver um processo de avaliação que edifique o professor no sentido de fazer sentir-se responsável pelos processos de ensino e aprendizagem, com possibilidades de contribuir para a transformação social, pode ser um atenuante, ainda que paradoxal, para as distorções muitas vezes ocasionadas pelas políticas públicas de avaliação.

#### 1.4.1 Avaliação da aprendizagem

Os estudos relativos à avaliação da aprendizagem começaram a se desenvolver de modo sistematizado no início do século XX com Robert Thorndike, e tiveram como foco a elaboração de testes e medidas educacionais, tendo em vista a importância de se medirem mudanças do comportamento humano. Essa concepção de avaliação prosperou nos Estados Unidos, nas duas primeiras décadas do século XX, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Na década de 30, os estudos na área de avaliação passaram a incluir procedimentos mais abrangentes, ampliando a idéia de mensuração por meio de testes padronizados. Tyler & Smith(1949) introduziram vários procedimentos de avaliação para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, com vistas ao atendimento dos objetivos curriculares.

A avaliação concebida por Tyler gradualmente sistematizou-se, ganhando projeção com a publicação, em 1949, do trabalho intitulado “*Basic principles of curriculum and instruction*”. Nele, o autor expressa a concepção de avaliação por objetivos, que se caracteriza como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem, ainda, por finalidade, fornecer informações sobre o desempenho dos alunos ante os objetivos esperados, que devem expressar as mudanças desejáveis nos padrões de comportamento. Nessa perspectiva, não há preocupação com os princípios normativos que regem a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento, nem com o modo como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito.

No Brasil, antes mesmo da tradução (1974) e da extensiva divulgação da obra de Tyler, sua concepção de avaliação da aprendizagem começou a ser veiculada aos educadores pela difusão dos manuais de currículo. A influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue, no Brasil, por intermédio de autores diversos. Dentre os autores brasileiros, destacam-se, na década de 70, publicações que se caracterizam por fornecer orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais, como as de Medeiros (1971) e Vianna(1973).

A análise da concepção desses autores, no que se refere à avaliação da aprendizagem, evidencia que o modelo de avaliação por objetivos, proposto por Tyler, é o que está subjacente às suas proposições, não se observando, em essência, idéias alternativas a essa proposta. Notam-se interpretações relativas a tal concepção e alguns avanços no sentido de seu detalhamento ou explicitação.

Mais recentemente, encontram-se alguns artigos, inclusive na literatura nacional, que tratam especificamente da avaliação da aprendizagem enquanto mecanismo intra-escolar que tem servido à discriminação e seleção social. Tais artigos constituem subsídios para o emergir de uma nova proposta. Dentre eles, destacam-se os de Soares

(1981), Luckesi (1984 e 1985) e Rasche(1984). Para esses autores, a ênfase na atribuição de notas (medida) na avaliação tem provocado alguns desvios, dentre os quais o de lhe dar um caráter meramente contabilístico, desconsiderando seu aspecto educacional de orientação do aluno.

Conforme diz Luckesi (1984), as notas são comumente usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, dentro de um continuum de posições, onde a maior ênfase é dada à comparação de desempenhos e não aos objetivos instrucionais que se deseja atingir. O aluno é classificado como inferior, médio ou superior quanto ao seu desempenho e, muitas vezes, fica preso a esse estigma, não conseguindo desenvolver seu potencial. Esse caráter, puramente contábil, algumas vezes permeia a relação de pais e filhos. Goldeberg(1980) relata que, se as notas dos filhos são excelentes, os pais oferecem presentes que podem aliciar comportamentos. A prática que limita o ato de avaliar ao de atribuir uma nota leva a um desvio bastante comum: reduzir a avaliação à mera atividade de elaborar e aplicar instrumentos de medida.

Goldberg (1980) aponta, ainda, o problema de se considerar a avaliação como aplicação de uma prova final. Segundo a autora, muitos professores se esquecem de que é natural e espontâneo considerar, na avaliação, outros recursos, tais como trabalhos diários, observações e registros, enfim, todas as atividades que permitem inferir desempenhos.

Ao historicizar a avaliação, Canen (2001) afirma que essa vem tendo uma perspectiva somativa e classificatória, girando em torno das notas. Esse tipo de avaliação é entendido como aquele que é feito sempre no final do processo. Uma outra perspectiva apresentada é a avaliação diagnóstica ou formativa, que avalia o processo como um todo. A referida autora sugere que a avaliação deveria ser pensada em termos de tensões entre pólos objetivo e subjetivo, entre classificação e diagnóstico, de modo a não se recair em dicotomias. Discorre que a avaliação no Brasil passou por quatro gerações, a primeira delas associada à mensuração (anos 60 e 70 séc. XX); na segunda, houve uma ênfase na definição de objetivos de aprendizagem, visando à construção de currículos. Nesse primeiro e segundo momentos, não existia o valor, apenas a mensuração, seguia-

se uma linha positivista. Essas duas gerações davam ênfase a uma perspectiva classificatória, de mensuração de objetivos.

Na terceira geração, Canen (2005) apresenta a idéia de que, segundo Guba & Lincoln, foi introduzido o elemento do julgamento (valor) no ato avaliativo. A avaliação deveria, então, analisar o mérito e a relevância do objeto avaliado. Nessa geração já é apontada a necessidade de se questionarem os próprios objetivos educacionais, ainda numa perspectiva técnica e não política.

Na quarta geração, ainda citando Guba & Lincoln, Canen (2005) esclarece que a avaliação passa a ser construtivista, responsiva, que não parte das metodologias convencionais, e em certezas das verdades a serem atingidas pela escola, há um relativismo. Essa visão traz como idéia central o trabalhar o equilíbrio, ou seja, segundo a autora, superar as dicotomias existentes entre as três gerações e trabalhar as tensões da avaliação. Nessa geração, a avaliação é vista como um processo político, que, se de um lado, pode legitimar a exclusão, por outro, pode ser trabalhado numa perspectiva de transformação voltada para o sucesso escolar.

Para trabalhar as tensões da avaliação hoje, Canen (2005) defende que as tensões deverão ser negociadas passo a passo, não há receitas prontas, apenas sinalizações. Para trabalhar a tensão existente na avaliação objetivista-responsiva, deveremos estar atentos aos critérios ditos objetivos que foram estabelecidos para avaliar a aprendizagem e também o desempenho das instituições, mas, ao mesmo tempo, atentarmos para as variáveis subjetivas, pois raça, gênero, padrões e visões do mundo influenciam o julgamento do avaliador. Ao se perceberem essas subjetividades, pode-se minimizar a influência de preconceitos, levando-se em conta a diversidade cultural da avaliação.

No universalismo-relativismo, é importante observar os critérios universais mas, ao mesmo tempo, relativizar esses critérios. Já no processo-produto, formativa-somativa, diagnóstica-classificação, esses tipos de avaliação, apesar de serem condenados por alguns autores, ora sendo refutadas pelo seu caráter classificatório, ora sendo refutadas por não fornecerem elementos para julgamento e tomada de decisão, a autora acredita que esses elementos podem contribuir para uma avaliação bem informada.

Como conclusão teórica, a autora defende a capitalização das idéias das quatro gerações de avaliação, atentando para os desafios que elas apresentam, apontando a necessidade de se avaliar sempre a avaliação, no sentido de verificar em que medida estamos enfatizando as características dos três modelos apresentados: classificatório, universalista ou relativista. Para alcançar esses objetivos propostos e checar as tensões da avaliação, Canen (2005) propõe um trabalho de auto-avaliação sobre as questões avaliativas, buscando o objetivismo, controle e regulação, a partir de objetivos bem definidos nas questões, mas propõe, também, o subjetivismo, valorização da diversidade cultural, perspectiva de negociação e emancipação.

As respostas a essas questões deveriam ser acompanhadas das evidências na prática, como também ser atribuídos pesos às mesmas, para melhor embasar o julgamento de valor e para uma melhor articulação entre as perspectivas formativa, diagnóstica e somativa. Assim seria possível conseguirmos uma avaliação mais bem informada.

Assim sendo, a avaliação não pode ser entendida como um conjunto de ações que são um fim em si mesmas. Ela deve ser considerada como parte fundamental de todo o processo educacional, servindo ao desenvolvimento das capacidades dos educandos.

Desse modo, o conceito de avaliação não pode ser pensado de forma separada de uma visão de educação. A autora discute a avaliação em uma perspectiva de democratização da escola e transformação do fracasso escolar. Nesse sentido, ela percebe a avaliação como responsável (não única) pelo insucesso escolar. Para reverter essa realidade, a autora acredita ser possível trabalhar a avaliação numa perspectiva transformadora, e é na formação dos professores que ocorre esse momento de discussão e mudanças de paradigmas.

Como vimos, há várias definições para a avaliação oferecidas por diferentes autores. Podemos observar que todos esses autores, ao estudarem a avaliação, apresentam-na sempre dicotomicamente, ou seja, a avaliação ou é classificatória ou diagnóstica, ou pode ser usada para traumatizar ou, pelo contrário, para estimular, por isso este trabalho utiliza como base teórica Canen (2005), que defende essas tensões existentes, afirmando que a avaliação pode ser utilizada de diferentes maneiras, dependendo das concepções ideológicas, filosóficas e políticas de seus executores. Isso

ocorre porque a avaliação envolve a aplicação de muitos critérios por várias pessoas, e o resultado dessa avaliação irá afetar, de alguma forma, o que está sendo avaliado. Nesse sentido, podemos afirmar que o contexto político pode, com certeza, influenciar na avaliação.

A avaliação da aprendizagem pode ser somativa, diagnóstica ou formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. A somativa é a avaliação tradicional realizada nas escolas. Aplica-se no final de cada período de aprendizagem. A sua finalidade é fundamentalmente seletiva: procura determinar a posição de cada aluno no grupo (turma). Essa classificação tem em vista a sua promoção no final do ano escolar, e respectivo posicionamento em determinados níveis de eficácia da aprendizagem, segundo uma escala de amplitude variável: reprovado (não cumpre os objetivos), aprovado (cumpre os objetivos de forma suficiente, boa, muito boa etc. ).

Quanto à avaliação diagnóstica, realiza-se, em geral, no início da aprendizagem ou em determinados momentos do seu processo. A sua finalidade consiste em determinar o grau de preparação dos alunos antes de se iniciar uma dada unidade de aprendizagem, identificando as suas dificuldades, assim como detectar os erros que vêm sendo cometidos ao longo do seu processo formativo. Com base nessa informação, o docente pode, com maior rigor, introduzir as correções necessárias na planificação das suas aulas para um dado grupo de alunos, prevendo nomeadamente a realização de atividades específicas.

Por fim, a avaliação formativa realiza-se durante o próprio processo didático e tem como finalidade o seu aperfeiçoamento. Possui, em geral, um carácter muito específico, pois o seu objetivo é detectar os erros que estão a ser cometidos quer pelos alunos, quer pelo professor. A observação das aulas é um dos procedimentos mais comuns desse tipo de avaliação.

Gadotti (1990) afirma que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável, enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. A avaliação se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações. A forma como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam.

Segundo Dalmas (1995, p. 106 – 107):

Avaliação é essencial para a consecução do processo. Além do mais, é ela quem situa o grupo. Sem ela não se saberá para onde o grupo está se dirigindo, serão navegantes sem rumo... Ela faz com que o grupo ou pessoa localize, confronte o resultado e determine a continuidade do processo, com ou sem modificações no conteúdo ou na programação.

Portanto, tendo em vista a avaliação, empregada em seu sentido de democratização do acesso ao conhecimento, permite-se que seja detectada a progressiva ampliação da compreensão das temáticas estudadas pelos educandos, a fim de que sejam identificadas suas possíveis insuficiências, ela aparece como um instrumento de importância expressiva, embora ainda não devidamente utilizado pelos educadores em toda a sua potencialidade.

Numa concepção emancipadora (dialógica), ela é uma via de mão dupla, onde aluno e professor podem trocar de papel a qualquer instante. Na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança, para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno, quanto para o professor. O diálogo é essencial não apenas para o entendimento entre as pessoas, mas para o cumprimento dos próprios fins da escola. Para Freire, a avaliação deverá ser emancipatória, pois assim é possível potencializar a função social da escola como serviço público, e como formadora do cidadão. Segundo Saul( 2000):

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Assim, a avaliação emancipatória, ao pretender atingir os objetivos do ato educativo, necessita estar envolvida em decisões democráticas, acrescidas de senso crítico e desconectadas da 'Educação bancária'<sup>3</sup> (FREIRE, 1979). A esse respeito, Hoffmann (2002, p. 102) contempla a importância do significado da avaliação:

Pretendo enunciar que, de fato, a avaliação importa para uma educação libertadora, desde que seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, ampliar perspectivas. Portanto, esse caminho de incertezas e contestações que gradativamente trilhamos em avaliação é um marco significativo em sua história. O descontentamento dos professores com a prática tradicional, classificatória e mantenedora de diferenças sociais é o primeiro passo na direção de uma investigação séria sobre uma perspectiva libertadora da avaliação.

Segundo o autor, esse modelo de avaliação mais eficiente será capaz de identificar as dificuldades do aprendizado. Outro benefício de adotar esse modelo de avaliação é ter mais tempo para agir e corrigir. Como sublinha Perrenoud (2000), no cotidiano das escolas, as práticas de avaliação produzem efeitos perversos de reprodução das desigualdades sociais, hoje não tanto pela nomeação dos subalternos como incapazes, mas por simplesmente ignorá-los, desconsiderando suas experiências de vida e condenando-os a um mutismo permanente.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Uma vez que:

...desde que a escola existe, pedagogos se revoltam contra as notas e querem colocar a avaliação mais a serviço do aluno do

---

<sup>3</sup> Na concepção bancária de educação, Paulo Freire afirma que “O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que apta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (FREIRE, 1983, p.68).

que do sistema. Essas evidências são incessantemente redescobertas, a cada geração crê-se que “nada mais será como antes”. O que não impede a seguinte de seguir o mesmo caminho e de sofrer as mesmas desilusões (p.10).

Como evidência, o autor aponta a dificuldade em mudar o modelo de avaliação, cujas raízes estão no próprio modelo de ensino e não apenas na avaliação. Ele alerta que modificar as escalas de notação, as tabelas, as médias, tudo isso é muito fácil, mas essas mudanças não afetam o modelo radical como o sistema de ensino funciona. O que realmente é importante é criar um novo modelo de avaliação, que seja mais formativa, menos seletiva, mudando-se, assim, todo o modelo de avaliação e, conseqüentemente, a escola como um todo.

Até o momento atual, a própria escola não mudou, os modelos didáticos evoluíram, porém a maneira como o aluno era impulsionado para um novo estágio continuou a mesma. A avaliação, de uma maneira cruel, avalia pessoas diferentes de maneiras iguais. Para que o modelo de avaliação pudesse ser modificado, seria necessário adequar todo o sistema de ensino, onde pessoas diferentes deveriam ser ensinadas e avaliadas de maneiras distintas, pois números não definem pessoas, conhecimento, sim.

Foi ele quem primeiro nos alertou para essa duplicidade da avaliação: "O comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar" (PERRENOUD, 1986, p. 50).

Segundo Bourdieu (1975), o exame impõe uma definição social do conhecimento e a maneira de manifestá-lo, ou seja:

O exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura” (BORDIEU et PASSERON, 1975).

Hoje duas teorias da pedagogia estão sendo utilizadas em nossas instituições de ensino, que estão agrupadas conforme o exposto: pedagogia diretiva – o professor encontra-se no centro do processo de ensino-aprendizagem; pedagogia não-diretiva – o aluno encontra-se no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ambas serão apresentadas mais especificamente nos itens a seguir, de modo a esclarecer mais o leitor a respeito dos possíveis usos da avaliação da aprendizagem consoante a orientação pedagógica do professor. Ora claramente identificadas, ou hibridamente, isso porque, em algumas instituições, há traços mais ou menos conservadores.

#### 1.4.2 Avaliação da aprendizagem nas pedagogias diretivas

A pedagogia diretiva foi uma tendência que marcou a educação no Brasil nos últimos 50 anos, mostrando-se ora conservadora, ora renovadora. Essa tendência busca o preparo do indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Nessa tendência, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação tornam-se duros e inflexíveis, pois implicam um início, meio e fim definidos. Os indivíduos precisam aprender a adaptarem-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes e, embora defendam a idéia de igualdade de oportunidades, não levam em conta a desigualdade de condições.

Nesse caso, a avaliação é centrada no produto do trabalho do aluno, ela reproduz os conteúdos ministrados em aula. Segundo Bueno (2001), a pedagogia diretiva é aquela centrada no objeto, ou seja, na matéria ensinada; assim, no centro do processo de ensino-aprendizagem, encontra-se o professor. Podemos dizer que essa concepção pedagógica tende a valorizar relações hierárquicas dentro da sala de aula e acaba por reproduzir acriticamente uma relação de servilismo intelectual por parte dos alunos em relação ao saber dos professores.

Segundo Libâneo (1994), a atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria. Às vezes, são apresentados objetos, ilustrações e exemplos, mas a ferramenta principal é a exposição oral. Supõe-se que, ouvindo e realizando exercícios repetitivos, os alunos memorizam a matéria para depois reproduzi-la, seja através de interrogações do professor, seja através de provas. O processo de ensino é

tratado isoladamente, isto é, desvinculado dos interesses dos alunos e dos problemas reais que fazem parte do cotidiano.

Para esses educadores, o processo educativo se realiza a partir da experiência e dos saberes acumulados a serem transmitidos da geração mais velha para a mais nova. A avaliação da aprendizagem nessa tendência, é atrelada aos conteúdos dos livros didáticos; a avaliação é vista como um instrumento de hierarquização e classificação.

Se adotarmos apenas esse modelo classificatório de avaliação, em que os alunos são considerados aprovados ou não aprovados, tenderemos a legitimar um papel excludente da escola que já foi apontado anteriormente. Essa tendência cristaliza uma atitude de submissão e obediência, solidificando o conceito de “educação bancária”, em que o professor é o único a ensinar, e o aluno, o único a aprender. Na pedagogia diretiva, o processo de ensino-aprendizagem e avaliação tornam-se duros e inflexíveis, pois o processo determina um início, meio e fim definidos.

#### 1.4.3 Avaliação da aprendizagem nas pedagogias não-diretivas

As pedagogias não-diretivas partem da análise crítica das realidades sociais que sustentam as finalidades sociopolíticas da educação. Acredita-se que o aluno deixa de ser visto como depósito de conhecimento, tomando posse do seu direito de fazer parte do processo de aprendizagem. As avaliações que propiciam essa construção do conhecimento são aquelas em que o professor é o mediador, onde não há uma única resposta certa, onde se consideram as diferentes formas de cultura.

Conforme Bueno (2001), a pedagogia não-diretiva é aquela centrada no sujeito, assim, no centro do processo de ensino-aprendizagem, encontra-se o aluno. Essa concepção pedagógica fundamenta-se na hipótese de que a mente do aluno não é uma tábula rasa. Nessa concepção, o centro da atividade escolar não é o professor, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. O professor é visto, então, como facilitador do processo de busca do conhecimento, que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos

alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais. Enfim, o aluno é visto como parte do processo e não como objeto deste.

Lima (1996) afirma que, para a avaliação servir para democratização do ensino, devemos modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista o avanço no seu processo de desenvolvimento cognitivo. Desse modo, a avaliação seria um instrumento de diagnóstico da situação do aluno, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem.

Essa reeducação da cultura política que vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos se contrapõe ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização à mercadoria, à investimento, à capital humano, a nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo.

A grande mudança, a verdadeira mudança, só poderá ocorrer pelo esforço do próprio professor/educador centrando a sua pedagogia no conhecimento (o do educador). Ao avaliar o aluno ( em razão da competência adquirida), deverá abrir mão da tendência de pressão e de barganha, esta não deverá ser padronizada, pois correríamos o risco de dar tratamento igual aos desiguais, o que levaria a injustiças que abalariam a necessária confiança nos procedimentos do professor/educador.

### 1.5 A avaliação sistêmica: um estudo das políticas de avaliação em nível básico e superior

Com o processo da globalização<sup>4</sup>, em 1990, ocorre uma evolução das idéias relativas à educação, que acaba por ressaltar o seu valor econômico. Com esse processo,

---

<sup>4</sup> Globalização é o conjunto de transformações na ordem política e econômica mundial, que vem acontecendo nas últimas décadas. O ponto central da mudança é a integração dos mercados numa “aldeia-global”, explorada pelas grandes corporações internacionais. Os Estados abandonam gradativamente as barreiras tarifárias para proteger sua produção de concorrência dos produtos estrangeiros e abrem-se ao comércio e ao capital internacional. Esse processo tem sido acompanhado de uma intensa revolução nas tecnologias de informação – telefones, computadores e televisão. As fontes de informação também se uniformizam, devido ao alcance mundial e à crescente popularização dos canais de televisão por assinatura e da internet. Isso faz com que os desdobramentos da globalização ultrapassem os limites da economia e comecem a provocar uma certa homogeneização cultural entre os países.

enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. A formação do aluno deve ter, então, como alvo principal, a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. O grande desafio atual é a desigualdade de acesso à educação de qualidade.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, a educação básica foi amplamente discutida por vários países, entre eles, o Brasil. Depois dessa conferência, o Brasil, em 1993, assinou o Plano Decenal de Educação para Todos, onde ficaram pré-estabelecidas algumas metas e prioridades para a educação brasileira, entre outros objetivos, a prioridade à educação básica, possibilitando a ampliação de acesso, conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem em nível nacional, formação de professores, ensino à distância, sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais, padrões de qualidades para o livro didático, descentralização da merenda. Em seguida, vieram as ações de implementação determinadas pela política educacional do Governo, coordenada pelo Ministério da Educação.

A Lei 9.394/96 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, sendo resultado de quase dez anos de tramitação e diálogo entre diversos setores da sociedade brasileira. Num jogo de forças e de interesses em conflito entre a sociedade e o governo, distintas propostas foram apresentadas, sendo expressas diferentes concepções de sociedade, de educação e de escola.

A LDB, segundo Cury (1998), promoveu a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades, além de instituir um processo regular de avaliação do ensino. Ao observarmos a LDB, nos artigos 8º § 1º, 9º incisos VI, VII e VIII e art. 67, parece-nos que foi colocado nas mãos da União um poder tão grande que jamais governo algum teve. O que se vê na nova LDB é uma mudança de concepção. Antes, a escola democrática era aquela universalmente garantida a todos, onde a obrigatoriedade, a gratuidade e o regime disciplinar se destacavam. Hoje, essa escola visa a acolher desigualmente os desiguais. As políticas setoriais ganham mais importância quando isso é comparado ao caráter universalizante. Assim se explica a dimensão atenuada do

controle inicial e processua, em favor da flexibilidade na qual o poder controlador do Estado se desloca para a avaliação de resultados e fins.

A LDB tem uma característica genérica e estabelece diretrizes gerais, carrega a marca de garantir a centralização política e a descentralização administrativa e financeira. Para tanto, traz como inovação a avaliação do rendimento escolar, que está assegurado no art. 9º, VI e VIII (9394/96). E, nos artigos 8º, 9º, 10º e 11º, define a incumbência dos sistemas, sendo que estabelece à União o papel de coordenador, articulador da política nacional, enquanto que compete aos Estados assegurar o ensino fundamental e a oferta, como prioridade, do ensino médio. Aos Municípios cabe oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental.

A LDB 9394/96, como mostra Cury (1998), estrutura-se em torno da flexibilidade e da avaliação. Assim, os sistemas de avaliação da educação passam a estar associados aos processos de descentralização e melhoria da qualidade de ensino.

Ao tornarem-se componentes políticos centrais, os sistemas de avaliação transformam-se numa atividade profissional sistemática e de longo alcance, legalmente chancelada e centralmente assumida e institucionalizada, que passa a contar com órgãos profissionais e orçamentos próprios (BONAMINO, 2000).

O art. 87 § 3º, inciso IV trata do sistema nacional de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental:

“... integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.”

A questão da avaliação é tão presente na LDB que, além desse artigo, onde aponta a criação de um sistema nacional de avaliação, ainda cita-se a avaliação em momentos distintos. Em pelo menos 10(dez) artigos da LDB, a avaliação é citada de forma sistemática. O tema da avaliação da escola é tratado no artigo 24º; já o artigo 9º trata das atribuições da União, e, no inciso 6, afirma :

“assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

A LDB atribuiu à União a responsabilidade de avaliar a educação nacional; a partir disto, Cury afirma que a avaliação é o eixo nodal da Lei de Diretrizes e Bases Brasileira (LDB). A União redefine suas funções e as repassa para os Estados e os Municípios. Os cidadãos são vistos como clientes/consumidores; essa dimensão é trazida pela ênfase na qualidade do produto.

Segundo Gadotti, numa mesa redonda sobre formação do educador, ocorrida em 1999, uma das boas inovações dessa LDB é o destaque que dá à avaliação. O art. 9º (inciso VI) assegura processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino. O inciso V do mesmo artigo incumbe a União de “coletar, analisar e disseminar informações sobre educação” admitindo a necessidade de qualidade técnica dos dados disponíveis. “Um processo avaliativo dotado de qualidade formal e política alimenta-se de todas as chances possíveis, também para cultivar todas as transparências possíveis, como a avaliação de dentro e de fora, feita pelos alunos e pela comunidade, olhada de cima e de baixo, inter e extra pares, e assim por diante”.

Assim, a preocupação com uma educação de qualidade passa a ser entendida como o elemento que faltava para a democratização da educação. No que se refere à noção de qualidade presente na LDB, ela baseia-se no produto, no resultado educacional que se possa atingir, desconsiderando o processo.

Ainda de acordo com Cury (1996), há uma mudança na concepção da lei, havendo uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação. O controle não é mais exercido na base através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc., mas na saída, mediante a avaliação. Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, implementaram-se sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas.

A avaliação sistêmica se justifica pela visibilidade e pela responsabilidade social. A visibilidade reflete o reconhecimento da educação como direito do cidadão e, nesse contexto, a escola é um bem público. Nesse sentido, é direito do cidadão receber dos gestores informações sobre esse sistema, quais são os seus resultados. A responsabilidade

social vai refletir e apontar a contribuição dos diferentes segmentos envolvidos nesse processo (DALBEN, 2005).

Como pode ser percebido, o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação no Brasil é recente e conta com poucos trabalhos na área; ao estudarmos o Projeto Nova Escola, estamos ingressando em um caminho mais desconhecido. Isso porque a responsabilização através das gratificações que o caracteriza é um procedimento inédito no Brasil.

Foi na década de 90 do século passado que a avaliação ganhou relevância. Como vimos acima, isso se verificou principalmente a partir da LDB 9394/96. É relevante aqui demonstrar como a avaliação está presente em todos os níveis de ensino.

No primeiro tópico, vamos analisar a avaliação do ensino superior, que foi iniciada nos anos 80 do século XX e tem hoje o SINAES<sup>5</sup> como carro-chefe. Os principais elementos de avaliação são a auto-avaliação orientada, a avaliação da instituição, a avaliação dos cursos de graduação e o ENADE<sup>6</sup>. A avaliação da educação superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação (MEC). Ela deve dar respostas públicas à questão de como o sistema e cada uma das instituições e suas partes estão exercendo o mandato que lhes foi socialmente outorgado.

No segundo tópico, analisaremos o SAEB<sup>7</sup> que, de acordo com o sítio do MEC, produz informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos Estados e no Distrito Federal, por meio de

---

<sup>5</sup> De acordo com o INEP, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

<sup>6</sup> Ainda segundo o INEP, tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências; é realizado por amostragem.

<sup>7</sup> O SAEB é uma ação do Governo Brasileiro, desenvolvida pelo INEP, na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, sendo um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo Brasil. O SAEB é aplicado a cada 2 anos, desde 1990, e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas).

exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

### 1.5.1 Avaliação do Ensino Superior

Segundo Martins (2005), ao focalizarmos o ensino superior, observamos que a primeira grande iniciativa de avaliação ocorreu no início da década de 80 do século passado, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Foi a partir desse programa que se percebeu a necessidade de uma avaliação permanente nessa modalidade de ensino. Em 1994, é institucionalizado o PAIUB. Esse programa teve como principal mérito o processo amplamente participativo, pois seus princípios eram a globalidade, comparabilidade, identidade institucional, aderência, adesão voluntária e, por fim, a continuidade. Mas esse programa não conseguiu se consolidar como um sistema nacional de avaliação, porque, nos anos de 1990, foram sendo desenvolvidos instrumentos isolados de avaliação que deslocaram o caráter globalizado.

Em 1995, é implementado o ENC (Exame Nacional de Cursos); ainda segundo Martins (2005), deveria ter sido adotada uma estratégia que combinasse os procedimentos do PAIUB e do ENC, sendo promovida, então, uma reflexão entre a avaliação interna e a externa. O ENC foi concebido como um instrumento de avaliação necessário para orientar as ações do MEC, segundo o SINAES,

“no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes”.

O ENC ficou em vigor por sete anos. Esse projeto utilizava dois instrumentos: um teste de conhecimentos e um conjunto de questionários aplicados também aos estudantes. Das várias críticas que esse projeto recebeu, a que mais foi destacada dizia que os resultados apresentavam uma visão parcial e fragmentada da realidade e não davam conta da riqueza e da complexidade da educação.

Tentando articular a avaliação interna com a externa, é proposto o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), tendo como base oito princípios: 1) o direito social da educação e dever do estado; 2) os valores sociais historicamente determinados; 3) a regulação e o controle; 4) a prática social com objetivos educativos; 5) o respeito pela identidade e a diversidade institucional em um sistema diversificado; 6) a globalidade; 7) a legitimidade e 8) a continuidade.

Comparativamente, é possível afirmar que vários dos princípios do PAIUB estão contemplados no SINAES. Em 2003, o SINAES é substituído pelo SINAPES (Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior). Essa nova proposta dá ênfase no aspecto quantitativo. Nessa proposta, foi criado o Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES), composto por quatro pilares: processo de ensino, avaliação do corpo docente, processo de aprendizagem (ENADE) e capacidade institucional.

Com a reforma ministerial, em 2004, este é substituído pelo SINAES, não o original, pois foram implementadas algumas mudanças visando à melhoria da qualidade da Educação Superior. Entre essas mudanças destacamos: a orientação da expansão da oferta de vagas; o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, através da: valorização da missão pública das IES, promoção dos valores democráticos, respeito à diferença e à diversidade, afirmação da autonomia, reconhecimento da identidade institucional.

De acordo com Limana e Brito(2005):

O objetivo específico dos SINAES é avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Dentro deste contexto, o Enade foi formulado com o objetivo de verificar as competências e habilidades básicas das áreas, os conhecimentos sobre conteúdos básicos e profissionalizantes e, ainda verificar o desempenho em questões transdisciplinares, envolvendo o conhecimento mais geral. O exame tem aplicação trienal por grupos de áreas, podendo ser utilizado no processo de amostragem, incluindo estudantes do primeiro e do último ano dos cursos (p. 19-20).

Analisando a história da avaliação das instituições de ensino superior, percebemos duas vertentes: uma da emancipação, que tem a sua origem em algumas

universidades, na década de 1980, e que tem como pressuposto que a avaliação é, por um lado, o ato autônomo da Universidade em prestar contas à sociedade e, de outro, a avaliação sendo uma das ferramentas de gerenciamento e de tomada de decisões das instituições escolares.

Uma segunda vertente, que podemos chamar de regulação, tem como base a idéia neoliberal de que o papel do estado em relação à educação consiste em avaliar as instituições escolares. Segundo Freitas (2005):

uma disputa entre duas grandes políticas públicas: as chamadas neoliberais, conduzidas pelo PFL e pelo PSDB, e as que chamaríamos democráticas e participativas, conduzidas pelo PT e seus aliados. [...]nas políticas neoliberais a mudança é vista como parte de ações gerenciais administradas desde um “centro pensante”, técnico, ao passo que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento na “ponta” do sistema (p. 913-4).

A diferença básica entre as duas vertentes é a instância na qual ocorre a definição do que é qualidade. Na visão neoliberal, os técnicos das agências estatais é que definem o que é qualidade, bem como os indicadores a serem utilizados para aferi-la. Por sua vez, na avaliação participativa e emancipatória, a definição da qualidade e dos indicadores é negociada com os agentes do processo.

### 1.5.2 Avaliação da educação básica – SAEB

As pesquisas de levantamento e seus desdobramentos políticos e sociológicos surgem no contexto da ampliação do acesso à escola e da preocupação dos governos dos países desenvolvidos com as desigualdades sociais (BONAMINO, 2002).

Ainda segundo a autora, no Brasil, as pesquisas sociais e educacionais ganharam força nos anos 50 e 60 do século XX, através do INEP. Em 1955, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Esse centro, num certo sentido, defende as tendências internacionais do pós-guerra, que, naquele período tinham por crença o papel da educação como instrumento de formação para a democracia e as preocupações com as desigualdades sociais (BONAMINO, 2002).

A constituição do CBPE<sup>8</sup> também se expressou pelas tensões (relações de poder) que puderam ser observados pelas posições diferenciadas de Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Roberto Moreira, em oposição às idéias de Guerreiro Ramos. Por um lado, os dois primeiros defendiam a pesquisa empírica, enquanto que o terceiro considerava que os estudos das comunidades poderiam garantir a regionalização do planejamento educacional. Já Guerreiro Ramos defendia o estudo e a formulação de interpretações amostrais regionais e nacionais.

Segundo o *site* do INEP<sup>9</sup>, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação<sup>10</sup>.

A partir da ampliação do acesso à escola e da preocupação dos países desenvolvidos com a questão das desigualdades educacionais, a questão do acompanhamento, ao longo do tempo, da qualidade da educação se fez necessária. A crença no papel da educação como instrumento de formação para a democracia foi o pano de fundo para as intervenções políticas e investimentos financeiros em educação. Essa democratização do acesso e o prolongamento da escolaridade obrigatória tornaram evidente o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais e a necessidade de acompanhar os resultados de expansão dos sistemas escolares, levando os países industrializados à implementação de uma série de pesquisas educacionais.

Em Jomtien, Tailândia, no mês de março de 1990, foi assinada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, contando com a participação de vários países, entre eles, o Brasil. Essa conferência foi um atendimento a uma convocação da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

Essa Declaração conceitua a educação fundamental como prioridade da década e estabelece a urgência em melhorar a qualidade da educação. Essa questão está associada

---

<sup>8</sup> Em 1955, Anísio Teixeira fundou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, responsável por coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Além do CBPE, foram criados cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs): São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife.

<sup>9</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>10</sup> Resultados de 2005 (Anexo I).

à necessidade de implantar sistemas de avaliação do desempenho dos alunos. Segundo Warde (Ibid BONAMINO) (2002):

“A relação qualidade/avaliação ganha força nas últimas duas décadas no contexto da valorização da educação, como decorrência de seu vínculo com a reconversão produtiva e com requisitos de participação das empresas num mercado internacional cada vez mais competitivo”.

No Brasil, o SAEB tem por objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro. Para isso, algumas metas foram pré-estabelecidas, entre elas, a prioridade à educação básica, possibilitando a ampliação de acesso, conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem em nível nacional, formação de professores, ensino a distância, sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais, padrões de qualidade para o livro didático, descentralização da merenda etc. Em seguida, vieram às ações de implementação, determinadas pela política educacional do Governo, coordenadas pelo Ministério da Educação.

De acordo com o sitio o SAEB é um importante subsídio para a compreensão dos fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem, em diversas séries e disciplinas. Com base nas informações coletadas por ele, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação definem ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas, dirigindo seu apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais e da qualidade do sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis.

Em 2005, o Ministro da Educação, Tarso Genro, publica a portaria Nº 931, de 21 de março, que afirma:

Art. 87 § único, inciso II da Constituição Federal e atendendo ao disposto no artigo 9º, inciso VI da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art. 1º Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação

Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir.

§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede à qual pertencam.

Art. 2º A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico.

Art. 3º O planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, que deverá:

I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;

II - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;

III - implementar a pesquisa em campo;

IV - definir as estratégias para disseminação dos resultados;

Parágrafo único: O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, sendo publicados em Portaria específica do INE P.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria no 839, de 26 de maio de 1999, e demais disposições em contrário.

Na configuração do SAEB, a equidade e a eficiência assumem uma relação de identidade, que acaba por diluir suas especificidades. Segundo Bonamino (2002):

“Eficiência e equidade aparecem diretamente relacionadas aos resultados da aprendizagem dos alunos e aos insumos, contextos e processos escolares, como nas políticas educacionais do Governo Central há uma relação identitária entre estas duas categorias que define um conteúdo explicativo para a noção em tela.”

Ainda segundo Bonamino (2002), a institucionalização do SAEB é entendida como um processo que:

“...visa garantir o desenvolvimento de uma avaliação de longo alcance e de caráter sistemático, passa a dispor de instituições, profissionais e recursos financeiros específicos, que lhe permitem contar com a infra estrutura material e humana em condições de prover os fundamentos conceituais e as capacidades operacionais necessárias à implantação de uma avaliação da educação básica de abrangência nacional.”

Ainda segundo essa autora, essa institucionalização pode ser entendida por dois ângulos. Um primeiro ângulo é a idéia de que as mudanças ocorridas nas diferentes etapas explicitam aspectos relevantes à lógica inerente à institucionalização do SAEB e um segundo aos critérios de recrutamento dos agentes encarregados de formular operacionalizar e legitimar esse sistema de avaliação.

A avaliação sistêmica pode ajudar a constituir uma instituição educativa como pertencente à República e também ser instrumento da democracia, auxiliando na formação de sentido e na cidadania. Além disto, pode também servir para a compreensão do sistema educacional como um todo e não apenas as suas partes, oferecendo melhores condições para verificar e a educação esta servindo ao bem comum ou simplesmente aos interesses de uma parcela da sociedade.

Enfim na avaliação dos sistemas de ensino, embora seja avaliado o resultado obtido pelos alunos, mediante testes padronizados, a avaliação tem como objetivo fazer um diagnóstico mais amplo do sistema escolar e do conjunto de escolas, em âmbito nacional, estadual ou municipal, buscando reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas e as pesquisas. Esta avaliação externa se desdobra em duas modalidades. Uma que é chamada por alguns autores de avaliação institucional (administrativa ou organizacional). Esta avaliação tem função primordial no Sistema, visando a obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre alunos e professores e estrutura organizacional e tem como objetivo subsidiar a tomada de decisões em relação ao desenvolvimento do sistema como um todo. A outra modalidade é a avaliação acadêmica ou científica, que, na realidade, é a base da avaliação sistêmica. Esta, através de resultados de testes padronizados, visa o acompanhamento e a revisão das políticas educacionais do sistema escolar, buscando formular indicadores de Qualidade dos resultados de ensino.

O SAEB é conduzido nacionalmente pelo Governo Federal, ao passo que as avaliações estaduais e municipais podem ter metodologia própria e são concebidas e realizadas pelos governos estaduais e municipais. No entanto, em muitos casos, há a cooperação técnica entre governo federal, estadual e municipal, ou seja, há congruência entre algumas avaliações estaduais e o SAEB. Um dos objetivos do SAEB é estimular a cultura da avaliação, fomentando, assim, a implementação de avaliações estaduais e municipais.

Apesar de termos apontado, neste item, o que é o SAEB, o contexto de sua implantação e sua institucionalização, é necessário também apontar que, neste momento, o SAEB está sendo substituído pela ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), mas mantém operacionalização e objetivos idênticos, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e da 3<sup>a</sup> série do ensino médio das redes públicas e privadas brasileiras. Essa série teve início em 1995.

A ANEB avaliará o desempenho dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. Produzirá resultados médios de desempenho conforme os

estratos amostrais, para o Brasil, as regiões, os Estados e as redes de ensino estaduais, municipais e privadas.

#### 1.6 Experiências de avaliação sistêmica nos estados brasileiros

Apresentamos, agora, um esboço das avaliações sistêmicas em alguns estados brasileiros, entre eles, Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Em Minas Gerais, além de serem utilizados os resultados dos exames de avaliação em massa (SAEB), a Secretaria Estadual de Educação conta também com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que avalia todas as escolas da rede estadual, por meio de aplicação de testes respondidos por todos os alunos que estejam cursando a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e por todos do 3º ano do ensino médio. Os testes aplicados avaliam as competências desenvolvidas pelos alunos em Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Além da aplicação de testes, outros instrumentos também são utilizados para o processo de avaliação, entre eles questionários contextuais destinados aos alunos, professores, especialistas e diretores de instituições escolares, com o objetivo de levantar dados sobre o processo de gestão das unidades escolares, sobre o perfil dos profissionais da educação, sobre os estudantes atendidos pelas escolas, e sobre os recursos e serviços disponíveis nas unidades escolares.

Todos esses instrumentos fornecem um conjunto de dados para a avaliação, que permitem uma análise do sistema educacional mineiro como um todo. Essa produção de indicadores servirá de base à formulação e redefinição das políticas educacionais do Estado. Vale ressaltar, ainda, que as avaliações realizadas pelo SIMAVE retornam às escolas, para que os atores da unidade escolar possam utilizá-las para promover as mudanças necessárias.

Em São Paulo, de acordo com Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), esta vem avaliando sistematicamente a Educação Básica no Estado, desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. O SARESP tem aferido anualmente o rendimento escolar de centenas de milhares de estudantes, colocando à disposição dos educadores e gestores do ensino,

bem como das famílias e da sociedade civil, os resultados da avaliação e uma série de estudos estatísticos e pedagógicos. Esse conjunto de informações subsidia professores e técnicos das diferentes redes de ensino no desenvolvimento de ações para a superação de problemas de aprendizagem e na proposição de situações de ensino cada vez mais significativas para os alunos. Ao mesmo tempo, instrumentaliza estudantes e pais para uma participação mais efetiva da gestão da escola, tendo em vista o seu aperfeiçoamento. Os dados colhidos, enfim, permitem que a sociedade civil acompanhe e fiscalize os serviços educacionais oferecidos à população, bem como efetue novas demandas.

De acordo com o sítio da secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os resultados são divulgados apenas para as coordenadorias e escolas, a partir de senhas de acesso<sup>11</sup>.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em 1992, foi implantado o Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Estaduais do Ceará, mais tarde denominado de Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará - SPAECE<sup>12</sup>. De acordo com a proposta inicial, haveria uma primeira experiência no município de Fortaleza e, gradualmente, ano a ano, se ampliaria o Sistema de Avaliação até atingir o universo de escolas estaduais. Em 1994, a SEDUC (Secretaria de Educação) sentiu a necessidade de ampliar, complementar e aprofundar as tendências identificadas nas avaliações. Desse modo, elaborou um projeto de avaliação institucional<sup>13</sup> e passou a incentivar as escolas a aderirem a essa iniciativa. Essa proposta surgiu em consonância com a política educacional implantada pelo Estado, que destaca a escola e a descentralização da administração da gestão educacional como estratégias para a concretização do objetivo: Todos Pela Educação de Qualidade para Todos.

---

<sup>11</sup> Ver anexo II, página do SARESP.

<sup>12</sup> Ver anexo III, página SPAECE.

<sup>13</sup> Segundo a Secretaria de Educação do referido Estado, essa avaliação possibilitará à escola, através da auto-avaliação, conhecer e aperfeiçoar as inter-relações, os serviços prestados, o desempenho do corpo docente e discente, dos funcionários e gestores, sendo essencial para a implementação de mudanças no cotidiano escolar, principalmente no sentido de revitalizar o Plano de Desenvolvimento da Escola e, conseqüentemente, o seu Projeto Pedagógico. A avaliação institucional tem, portanto, um caráter de participação direta da comunidade escolar.

Analisando cada um desses três sistemas de avaliação, percebemos que todos vêm a qualidade como meta principal a ser atingida. Os resultados dos Estados do Ceará e de Minas estão disponibilizados para o público, sendo claramente aí apresentado o sistema de *accountability*, em que publicização dos resultados se dá de forma transparente. São Paulo, por sua vez, disponibiliza esses resultados apenas para um determinado público.

Como antes foi dito, o Estado do Rio de Janeiro é o nosso objeto de análise, porque, a partir de sua heterogenia, e com grandes diferenças econômicas e sociais, foi implantado, em 2000, o Projeto Nova Escola. Esse projeto difere-se dos outros, pois os incentivos são destinados aos professores e demais profissionais das escolas, na forma de gratificações proporcionais às suas realizações educacionais.

O que há em comum entre todos os sistemas de avaliação são os objetivos que visam buscar uma escola de qualidade para todos e também oferecer subsídios para toda a comunidade escolar por meio do acesso ao rendimento de seus respectivos alunos, bem como dos professores.

#### 1.6.1 Estado do Rio de Janeiro, Projeto Nova Escola: objeto de estudo

Esse projeto foi implantado no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2000, e tem por objetivo realizar a avaliação externa das Escolas Estaduais desse Estado, visando aperfeiçoar a gestão escolar, através do uso responsável dos recursos, do desempenho dos alunos e da eficiência das escolas. Para atender a esse objetivo, o projeto apresenta três grandes metas: a primeira diz respeito ao desenvolvimento de competências, ou seja, assegurar aos alunos da educação básica um desenvolvimento que possibilite a continuidade de seus estudos e a integração destes com a sociedade contemporânea.

A segunda é a regularização do fluxo escolar, garantindo a todos a oportunidade de aprendizagem. Essa meta visa estimular a permanência do aluno na escola, se preocupando, portanto, com as taxas de sucesso escolar. A terceira e última meta diz respeito ao padrão de gestão: aqui é observado o uso responsável dos recursos humanos e financeiros. Em todos os informes do Programa Nova Escola, o objetivo central é

valorizar o trabalho desenvolvido pelas escolas, propor critérios de avaliação de ensino e modernizar a gestão da rede estadual de educação básica.

É fato que vários Estados, bem como o governo Federal, vêm-se empenhando na busca de qualidade na educação, propondo e executando, para isso, mecanismos de avaliação, que possam comprovar essa qualidade (SAEB, SIMAVE, SARESP, SPAECE). O que parece diferenciar o Programa Nova Escola são os incentivos destinados aos professores e demais profissionais das escolas, ou seja, gratificações proporcionais às suas realizações educacionais. Essas gratificações são concedidas através de dois critérios.

O primeiro critério se refere à avaliação da escola. Para isso, as escolas foram classificadas em cinco níveis, em que foram avaliados a aprendizagem, o sucesso escolar e a gestão. Para avaliar a aprendizagem, foram respondidos testes que permitiram observar em que grau foram desenvolvidas as competências referentes à leitura e à matemática. A escola que assegura mais de 80% de seus alunos com um desempenho satisfatório recebe a pontuação máxima, e aquela em que menos de 20% alcançam o desempenho mínimo satisfatório é classificada no nível mais baixo. Para avaliar o sucesso escolar, é analisado o fluxo escolar, pois, segundo o projeto, uma escola que assegura a permanência de 90% de seus alunos até o final do ano letivo, sem qualquer forma de retenção ou reprovação, é considerada como satisfatória.

Por fim, para avaliar a gestão, três itens são avaliados:

- Transparência
- Participação e integração da comunidade
- Gestão de matrícula.

O segundo critério para as gratificações é a avaliação do progresso da escola, que tem por objetivo comparar os resultados obtidos no ano anterior para identificar se houve algum avanço quanto ao desempenho dos alunos. Nesse critério, as escolas também foram classificadas em cinco itens. Segundo o programa, o objetivo desse critério é valorizar os avanços realizados nas escolas. Para avaliar o ensino oferecido pela escola e o aprendizado dos alunos, em 2004, foram aplicados testes de matemática e português nos alunos da 2ª série até o 3º ano do Ensino Médio, sendo que apenas os dados da 4ª e 8ª séries e do 3º ano foram utilizados para a avaliação das escolas. Os dados

das séries intermediárias serão utilizados em 2005. Nas escolas com número muito elevado de alunos, foram sorteadas amostras de estudantes, de modo a avaliar as realizações educacionais da escola.

Para cada nível de ensino, foi estabelecido um nível de desempenho mínimo (preocupação com a continuidade e acessibilidade dos alunos a todas as áreas do conhecimento). Para isso, foram utilizadas as escalas de proficiência<sup>14</sup> do SAEB. Os resultados dos testes variam entre 0 e 400 pontos, e o desempenho mínimo desejável na escala do SAEB é:

Série	Leitura	Matemática
QUARTA	175	175
OITAVA	225	225
TERCEIRO	250	250

Para a construção desses testes, foram utilizados três itens:

- Itens novos elaborados pela Entidade Avaliadora, com base nas matrizes de referência.
- Itens do SAEB, selecionados para fins de equalização.
- Itens do Programa Nova Escola, para fins de equalização.

Os testes foram estruturados conforme a técnica dos Blocos Balanceados Incompletos. Alunos de 2ª a 4ª série responderam a 40 itens, alunos de 5ª a 8ª série responderam a 54 itens e o ensino médio, 60 itens. Desses itens, 60% serão itens novos e 40%, itens do SAEB e do Programa Nova Escola.

Esse projeto passou por dois momentos distintos: um sob a responsabilidade da Fundação Cesgranrio, no Governo do Antony Garotinho (2000/2003), e um outro momento (2004 até os dias atuais) no Governo Rosinha Garotinho, onde o Caed (Centro

---

<sup>14</sup> As proficiências dos alunos são explicadas pela descrição dos conhecimentos e habilidades que eles demonstraram possuir, quando situados em torno dos pontos correspondentes a cada nível. Por exemplo, alunos posicionados em torno do ponto 175, na escala de Língua Portuguesa, são capazes de identificar personagens a partir de sua fala (gírias, expressões típicas), entre outras habilidades, e os posicionados em torno do ponto 250, em Matemática, são capazes de estabelecer relações entre os valores de cédulas e moedas e de resolver situações de pagamento e troca.

de Políticas Públicas e Avaliação Educacional) está responsável pela execução do Programa.

Ao estudarmos esse programa, buscaremos identificar os jogos de forças que ocorreram desde a sua implantação até o momento atual, uma vez que a política educacional desse Estado, nos últimos 30 anos, tem dois momentos marcantes: um, na década de 80 do século XX, quando foram formulados e implementados os Cieps e o outro, no ano 2000, quando o Nova Escola foi implantado no Estado, tendo por objetivo realizar a avaliação externa das Escolas Estaduais, visando aperfeiçoar a gestão escolar, através do uso responsável dos recursos, do desempenho dos alunos e da eficiência das escolas, além de oferecer um subsídio para todos os professores e funcionários das escolas conforme foi exposto acima.

Nos dois momentos, os indicadores de desempenho escolar e eficiência escolar são dimensões avaliadas. No que diz respeito à gestão escolar, antes de 2004, havia uma quantidade maior de indicadores<sup>15</sup>.

A partir de 2004, são avaliadas apenas a gestão de matrícula, a interação escola comunidade e a gestão de recursos financeiros.

## **2 - A política educacional brasileira do XIX ao século XXI: resgatando a história**

Antes de estudarmos mais detalhadamente a política da avaliação educacional brasileira, vamos fazer um rápido histórico do sistema educacional francês e americano. Esse interesse se dá devido à hibridação do sistema brasileiro de educação que, às vezes, apresenta características mais centralizadas, outras vezes, descentralizadas.

---

<sup>15</sup> Segundo boletim da CESGRANRIO 2003, na avaliação da gestão escolar, seis dimensões são consideradas de alto controle, ou seja, objetivos, metas, prioridades, planejamento, implementação, execução e avaliação dependem da escola. Essas metas são: planejamento, participação, integração escola-comunidade e gestão do processo educativo. E quatro de baixo controle, que não dependem apenas da escola: gerenciamento dos recursos humanos, gerenciamento dos recursos financeiros, infra-estrutura e nutrição escolar.

## 2.1 O sistema de avaliação educacional francês

Segundo Derouet (2002), o sistema de avaliação educacional francês passou a se desenvolver, de forma ampliada, a partir da descentralização e com o crescimento da DEP<sup>16</sup> (1986-1999).

A DEP, apesar de ter sido criada em 1986, teve origem na reforma Haby – que foi a última das reformas do período centralizado. Essa reforma pretendia promover a igualdade de oportunidades através de um colégio único. Instaurou-se, então, um sistema de controle que objetivava verificar a relação entre êxito escolar e origem social. Neste período de centralização, o que importava para o sistema de avaliação era um Estado educador, padronizador e uma investigação centrada no problema da igualdade de oportunidades.

A partir de 1981, com a descentralização, essa investigação permaneceu, mas com objetivo diferente, ou seja, fornecer indicadores de direção (funcionamento das instituições de ensino), que permitissem manter o controle sobre um sistema descentralizado, porque se receava que, com a descentralização, o Estado cedesse lugar ao mercado e, com isso, as desigualdades entre as instituições aumentassem.

Durante esse processo, cria-se o DEP, pelo então Ministro da Educação, René Monory. A DEP, nesse período, tinha a função de realizar uma simulação dos custos<sup>17</sup> para levar 80% de uma geração até o BAC<sup>18</sup>.

No período de 1982 a 1989, o estabelecimento escolar tornou-se célula-base do sistema educativo francês, causando uma evolução dos sistemas de avaliação. Em 1989, foi promulgada a Lei 89486, que regulamentou a descentralização e a desconcentração administrativa do sistema educativo francês. Nesse período, houve uma redistribuição das tarefas e poderes entre o Estado e as instituições de ensino. De acordo com Deroeut (2002), a partir dessa lei, a avaliação passou a ter o papel de prevenir eventuais desvios, mas ela poderia, entretanto, exercer uma outra função, qual seja, servir de guia ao

---

<sup>16</sup> *Direction de l'Evaluation et de la Prospective – DEP.*

<sup>17</sup> Números de estabelecimentos a serem abertos, profissionais a serem contratados etc.

<sup>18</sup> *Bac ou baccalauréat* é um exame realizado no final do segundo grau e que permite o acesso à Universidade.

consumidor atento, uma vez que as desigualdades entre os estabelecimentos existiam e, antes da descentralização, foram divulgadas pela imprensa.

Segundo Yazbeck (2001), o Ministério da Educação Nacional é o responsável pela definição dos currículos, programas e métodos de ensino. A esse Ministério cabe o controle das avaliações diretas e análise dos resultados obtidos. Dessa forma, as primeiras avaliações na França tinham como objetivo avaliar como ocorria o cumprimento dos objetivos da educação pública, depois da implantação dos parâmetros curriculares.

O sistema escolar francês orienta-se por três objetivos, quais sejam: transmitir os conhecimentos, saberes e cultura, preparar o educando para a vida profissional e formar o educando para a vida em sociedade, para a democracia e para a cidadania. Por ser um país de marcada tradição centralizada, república que construiu e consolidou sua identidade através de uma escola incumbida de formar os futuros cidadãos, a França conserva um sistema de ensino submetido ao controle dominante do Estado.

O Estado é o maior financiador dos gastos de educação, representando sobretudo, gastos com despesas de pessoal. Ele contribui igualmente com ajudas financeiras diversas, sob forma de bolsas, subvenções etc. Os movimentos de desconcentração e descentralização naquele país proporcionaram maior diversidade e flexibilidade organizacional a um sistema de ensino por demais uniforme.

A desconcentração consistia em conceder maiores poderes às autoridades administrativas regionais ou locais. Esse movimento propiciou uma maior liberdade aos colégios e aos liceus, que se tornaram estabelecimentos públicos de ensino, dotados de personalidade moral e autonomia financeira.

A avaliação na França pretendia ajustar os meios didáticos às aquisições ou dificuldades de cada aluno. A avaliação, no sistema francês, apresentava mais um caráter formativo do que somativo.

Levasseur (1996, p.101), apud Yasbeck (2001), comenta a respeito da avaliação:

a avaliação tornou-se um instrumento fundamental tanto para a administração geral, quanto para os próprios estabelecimentos e atores educacionais. As avaliações sistêmicas tornaram-se um meio de manter o Estado informado das tendências e evoluções dos programas escolares.

O Ministério da Educação Francês desenvolve três tipos de avaliações. Um primeiro tipo são avaliações com alunos de acordo com idade, disciplina e tipo de competência. As questões dessas avaliações são disponibilizadas num banco de dados, que ficam à disposição dos professores.

Um outro tipo são as chamadas avaliações nacionais ou obrigatórias. Essas avaliações permitem o levantamento das aquisições cognitivas dos alunos. E, por fim, essas avaliações são completadas por enquetes sobre o funcionamento do sistema. Essas enquetes (avaliações) permitem analisar os índices de utilização dos diversos dispositivos didáticos e físicos, índices de satisfação etc.

O sistema de avaliação francês parece ter duas características: propiciar informações ao sistema educacional e, ao mesmo tempo, constituir um processo de regulação desse sistema. Yasbeck (2001), ao analisar a avaliação sob o olhar de Claude Thélot, ex-diretor da DEP, aponta três domínios que estão ligados e que, para se conhecer o funcionamento do sistema educacional e bem avaliá-lo, faz-se necessário desenvolver. São eles: conhecimento, avaliação e perspectiva profunda e fecunda.

Ainda segundo Thélot, a avaliação deve proporcionar à sociedade os elementos objetivos para um debate sobre a escola, que deverá tornar mais racional e fecunda a reflexão dos atores escolares. Assim, as primeiras ações da avaliação devem, de maneira interna, aconselhar os responsáveis pela direção das instituições, informando-lhes a estrutura, a dinâmica etc., para, com isto, fornecer instrumentos para reflexão e ações visando à melhoria do processo educacional.

Em relação à avaliação e à desigualdade social, ele afirma que a educação de massa na França foi alcançada por todas as áreas e níveis de educação. Ainda segundo ele, a escola favorece a mobilidade social, participando da renovação da elite francesa, mas não é somente a escola que promove essa mobilidade.

Porém, essa idéia de que a escola pode promover a mobilidade social é refutada por Bourdieu, que afirma que o sistema escolar pode ser visto como tendo a função de conservação social e que o exame é percebido como a sua verdade, ou seja, a eliminação

submissa que exclui de fato os candidatos socialmente desfavorecidos e dissimula os laços entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe<sup>19</sup>.

Essa reflexão deve ser processada por todos os atores da instituição de ensino. Com essa função, a avaliação contribui para a regulação do sistema educativo, favorecendo, assim, os atores escolares na tomada de consciência dos resultados das ações. A avaliação pode, então, se tornar um instrumento de apoio à implementação, não somente das instruções normativas, mas também das grandes decisões políticas do ministro.

Ao analisar a DEP, Deroet (2002) aponta que, se, por um lado, esse órgão conseguiu transformar os resultados da sociologia da educação em indicadores úteis à direção administrativa, em contrapartida, não soube levar em conta as preocupações locais. A DEP se dedicou a grandes avaliações dos saberes e das competências dos alunos em pontos-chave do sistema educativo. Esse projeto tinha uma preocupação política. Mas os professores adequavam o ensino em função de seus alunos, e as indicações fornecidas pela DEP eram ignoradas.

Também segundo o mesmo autor, as comunidades desenvolveram avaliações locais, que demonstraram referências que a administração nacional ignorava. Os dados obtidos por essas avaliações, muitas vezes, eram contraditórios em relação aos dados apresentados pela DEP. Foi nesse contexto que a DEP se extinguiu, em 1989. A partir de então, a França vem tentando, através de provas nacionais de avaliação dos progressos escolares, identificar jovens defrontados com o fracasso escolar, buscando garantir uma verdadeira igualdade de oportunidades, não apenas garantindo o acesso à escola, mas desenvolvendo dispositivos de apoio para esses alunos.

## 2.2 O sistema de avaliação educacional americano

Kempf(2002), ao analisar os sistemas nacionais educacionais de diversos países, afirma que, nos Estados Unidos, a educação depende da administração dos estados e dos municípios. Pelo fato de as escolas e universidades terem sido criadas pelas colônias,

---

<sup>19</sup> Para Bourdieu, classe é um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência, como na consciência.

isso determinou a criação de um sistema público de ensino superior em todos os estados, ao lado de um forte sistema privado.

Dessa forma, o governo federal não tem autoridade sobre o reconhecimento de instituições, programas, currículos ou níveis de ensino. Quando há necessidade de complementação de recursos para o ensino, pesquisa e bolsas de estudo, o *United States Department of Education*, que equivale ao nosso Ministério de Educação, em cooperação com os estados e autoridades locais, entra em ação. No ensino superior, há uma grande diversidade de instituições, com diferentes objetivos acadêmicos, que se resumem, grosso modo, a três modalidades: universidades de pesquisa, universidades de ensino, *colleges* ou pós-secundários profissionalizantes. Ainda segundo a autora:

As escolas eram sustentadas através de impostos sobre as propriedades, cobrados por estados e municípios. As maiores taxas de participação federal registraram-se entre os anos 1950 e 1970. Em 1992, o governo federal investiu US\$ 12 bilhões no ensino superior, sendo que US\$ 2,8 bilhões foram destinados aos programas ligados ao ensino de matemática, ciências e educação tecnológica. Na década de 90, a importância dada pelo governo federal ao ensino superior e à pesquisa cresceu. Dados do U.S. Department of Education indicam os seguintes níveis de participação entre 1995-96: União - 60.4%; estados e municípios - 7.5%; recursos próprios - 18.1%; indústria 6.8%; outros -7.3%. Os recursos destinados à concessão de bolsas e auxílios aos estudantes universitários também cresceram no período.

Dessa forma, mesmo não existindo a coordenação federal, cada estado estipulou formas de coordenação da educação que cresceram de importância nos últimos 30 anos. Segundo Sothard,(1995):

O sistema educacional americano sempre usou os testes padronizados para selecionar e classificar alunos. O uso extensivo de testes padronizados tem causado alguns efeitos que, nos últimos anos, têm preocupado os educadores. Mas especificamente, podemos dizer que esses efeitos se resumem em: a) uma distância cada vez maior entre os objetivos do teste e o currículo; b) a preocupação em avaliar o conhecimento verbal em vez de avaliar a aplicação do conhecimento a situações reais; c) não utilização dos testes para a melhoria da instrução. Na

verdade, os testes não têm motivado os alunos para aprender. Os professores consideram os testes como exigências do governo e que são usados para comparar as escolas, não os ajudando na melhoria do ensino. Além disso, a nova onda de reforma educacional incentivada pelas necessidades da indústria e da competição internacional tem pressionado os estados americanos a aumentarem os padrões da qualidade do ensino e a desenvolverem novos tipos de testes mais adequados para medir aplicação dos conhecimentos e habilidades mais complexas.

Essas informações são utilizadas para a avaliação dos programas curriculares e da escola. Esta última vem sofrendo grandes transformações em sua organização e funcionamento com o crescimento, a partir de 1986, da avaliação interna ou auto-avaliação, que tem como objetivo desenvolver continuamente uma organização (empresa ou escola). De acordo com House, in Southard (1986), esse é o enfoque preferido da maioria das avaliações que estão sendo conduzidas atualmente. Nove entre dez avaliações conduzidas na América do Norte (Canadá e Estados Unidos) são avaliações internas.

### 2.3 Sistemas francês e americano: caminhos que divergem/ convergem

Ao estudarmos esses dois sistemas, podemos perceber que, embora em caminhos diferentes, um centralizado (França) e um outro descentralizado (EUA), a busca pela qualidade na educação tem sido a preocupação constante nos dois países. E, nos dois países, percebemos que a avaliação tem sido uma categoria fundamental para a busca dessa qualidade.

Com efeito, a França busca, através da educação, favorecer a mobilidade social. Para isto, afirma que a escola deve assegurar a todos a aquisição de competências não apenas escolares, mas também profissionais, não permitindo que nenhum jovem fique despreparado para a vida adulta. Na França, normalmente, uma criança frequenta em média 19 anos de escola. Uma outra característica francesa é a busca de um ensino adaptado à diversidade dos alunos.

Já os Estados Unidos estão preocupados com a elaboração de planos que irão preparar o aluno para atuar na sociedade tecnológica do século XXI; para isto, segundo Southard, os resultados das avaliações servirão para o estabelecimento de pactos com a

comunidade e representantes da indústria e do comércio. Acredita-se, assim, que as escolas não podem existir isoladas das comunidades a que servem. Para tanto, é necessário solicitar o apoio da classe empregadora para formar uma parceria com as escolas. Tem-se, com isso, uma escola e sistemas de avaliação mais identificados com uma inscrição competitiva dos egressos no mercado de trabalho, definido pelas novas configurações de um mundo globalizado.

#### 2.4 A política educacional brasileira do XIX ao século XXI: resgatando a história

A educação escolarizada, até o século XIX, era direcionada apenas para a camada dirigente; os brasileiros dessas camadas continuavam indo para Coimbra ou outros centros europeus para fazerem o curso superior, porque Portugal não permitia a criação de universidades no Brasil. Foi no início do século XIX que a organização escolar brasileira esteve mais estreitamente ligada à política colonizadora dos portugueses. Isso ocorreu com a vinda da família Real para o Brasil, em 1807, quando começa a decadência do regime colonial. Assim, há uma ruptura com o ensino jesuítico, e, embora não ocorrendo uma mudança significativa no ensino, é implantado o curso superior no Brasil e uns cursos com a finalidade profissionalizante. O Ensino Imperial se dividiu em 3 segmentos: primário, secundário e superior. O primário era um curso voltado ao ensino do ler e escrever e o secundário, às aulas de disciplinas isoladas.

Com a Independência, em 1824, nasceu, então, a idéia de um sistema nacional de educação, idéia esta que desapareceu com a constituição, que, por sua vez, descentralizou a educação, deixando-a a cargo das províncias. Com isto, somente as províncias que tinham maiores recursos financeiros poderiam realmente efetivar a instrução primária e secundária. A organização escolar brasileira, nesse período, apresentava grandes deficiências qualitativas e quantitativas. Na verdade, existiam poucas escolas primárias, pois não havia pessoas preparadas para o magistério. Dessa forma, abre-se a discussão sobre a criação das Escolas Normais; as primeiras a serem criadas são em Niterói, Bahia, Ceará, São Paulo. No Rio de Janeiro, é criado também o Colégio Pedro II, que era considerado uma escola padrão e servia de parâmetro para outros liceus, como o de Angra dos Reis, Campos e o de Niterói. Nesse período,

podemos observar que apenas o município da Corte, Rio de Janeiro, registra melhora nos níveis de ensino.

A educação, na República, não herdou do Império um sistema de articulação de ensino, ou seja, não era necessária a conclusão do primário para ingressar no secundário e assim por diante. O Império privilegiava a educação da elite (nível superior) e o secundário, por sua vez, era considerado como formador do candidato para a etapa seguinte. Com o advento da República, o ensino secundário passou a ser o formador do cidadão. Isso não implica na afirmação de que o ensino superior destinado às elites passa a ser desprezado, muito pelo contrário, pois este passa a ser competência do sistema federal. Com isto, o Brasil vive um momento de dualidade de sistemas educacionais e de competências, já que o sistema federal tinha a preocupação de formar a elite, enquanto o estadual limitava-se a organizar e manter a educação das camadas pobres, através do ensino primário e profissionalizante, mesmo assim, de forma bastante precária.

Segundo Sento-Sé (1999), na década de 80 do século XIX, ou seja, um pouco antes da República, dois problemas precisavam ser debatidos: a monarquia e a escravidão. A monarquia, naquele período, segundo o autor, constituía-se numa “aberração”, pois o Brasil estava preso a um passado heterônimo e colonial, e a escravidão era uma vergonha, pois manchava a sociedade com a desigualdade e a desqualificação para o trabalho. Mas, mesmo com o fim da monarquia e da escravidão, não ocorreram as mudanças que se esperavam, porque a “abolição” não veio acompanhada das iniciativas de integração social e econômica do negro” (p.131, 132). E a República precisava ser construída, pois “não se transforma um contexto social e cultural com uma “penada” que altere a institucionalidade política” (p.132). Sento-Sé aponta, ainda, três atitudes que ficaram evidenciadas no final do século XIX até os anos 20 do século XX, em relação à questão nacional.

A primeira tinha por característica a adesão acrítica aos modismos europeus. Uma segunda atitude estava em forjar uma imagem positiva do país, valorizando os traços locais, exaltando o Brasil pela sua riqueza em recursos naturais e a generosidade de seu povo. O mestiço era visto como prova da interação entre as raças. A terceira atitude era dos intelectuais influenciados pelas correntes do pensamento europeu. Eles

assumiram atitudes européias e viravam as costas para a realidade nacional, viam na ciência uma forma de conhecer e atuar sobre os problemas brasileiros. Uma outra característica era em relação ao mestiço que, de acordo com Sento-Sé (1999), “era um híbrido corrompido de raças supostamente puras”(p.134). Esses intelectuais acreditavam que, com o tempo, ocorreria um embranquecimento das raças e, com isto, ela seria poderosa no país. O sertanejo era o percussor desse homem novo.

A partir da década de 10 do século XX, o problema da educação popular passa a ocupar um lugar de destaque na política do país, devido à onda de nacionalismo gerada pela 1ª Guerra Mundial. A campanha pela divulgação da escola elementar adquire um caráter de combate ao estrangeirismo. Ao ser apontado como o país de maior taxa anual de analfabetismo do mundo por uma pesquisa feita pelos Estados Unidos, o analfabetismo adquire um caráter de uma enorme doença, que impedia o país de pertencer ao grupo das nações cultas e desenvolvidas.

Para combater o anarquismo (estrangeirismo), os comícios e as greves, foi criada a Liga de Defesa Nacional, em 1916, no Rio de Janeiro, por Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, sob a presidência de Rui Barbosa, que era favorável ao apoio brasileiro aos Aliados na Primeira Guerra Mundial. A guerra ajudava a popularizar a idéia do serviço militar obrigatório e reforçava a importância das Forças Armadas. Por defender a idéia do "cidadão-soldado" e do serviço militar como escola de cidadania, a Liga recebeu, desde o início, o apoio do Exército. Bilac foi o mais importante líder dessa liga e enfatizava a importância do engajamento dos intelectuais na causa nacionalista, apontando-os como responsáveis pela defesa da pátria e pela modernização das estruturas sociais.

Para a gravidade de nossa situação moral, o remédio se encontrava, de um lado, no serviço militar obrigatório, para fazer frente ao perigo externo (cobiça internacional), e, de outro lado, na instrução, que deveria combater o perigo interno, que se manifesta pela quebra de unidade, pelo extermínio do caráter e pelo perecimento do patriotismo.

Esse movimento visa à estabilidade e à grandeza das instituições republicanas e, segundo Peixoto (1983, p.42), seus estatutos objetivam:

...combater o analfabetismo no Brasil, se esforçar para a Nação Brasileira, ao comemorar o 1º centenário de sua

independência, proclamar livres do analfabetismo suas cidade e vilas.

Nesse contexto, na medida em que a sociedade se modifica, passa a requerer educação, medidas educacionais vêm tentar fazer um ajustamento da situação vigente, tentando se adaptar aos movimentos sociais, à urbanização e à classe média, assim a União promove cinco reformas: Benjamim Constant (1890), que tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Esses princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição Brasileira; Epitácio Pessoa (1901), que buscava propiciar uma cultura intelectual necessária para matrícula nos cursos superiores; Rivadávia Correia (1911), que buscava propiciar uma cultura geral de caráter essencialmente prático; Carlos Maximiliano (1915), que objetivava uma sólida instrução fundamental aos estudantes, habilitando-os a qualquer exame de vestibular e, por fim, a reforma João Luís Alves (1925) tinha o objetivo de dar um preparo fundamental e geral para vida a estudantes, além de fornecer a cultura média geral do país.

Outra questão a ser ressaltada é o fervor ideológico que surge no início da República, pois a democracia, federação e educação são consideradas categorias inseparáveis e são apontadas como a redenção do país. A Educação sofre mudanças significativas, com uma ampla campanha de multiplicação de escolas. É o chamado "entusiasmo pela educação", movimento tipicamente estadual, de matriz nacionalista voltada para a escola primária e escola popular, Seguido pelo otimismo pedagógico, que enfatizava o aspecto qualitativo do ensino.

Esse redimensionamento dos problemas educacionais está ligado às transformações que ocorreram nos setores econômico, social e político do Brasil, que, segundo Paiva(1983), se deveu principalmente ao fortalecimento do grupo industrial urbano, à ampliação dos setores médios e do proletariado urbano, ao nacionalismo suscitado pela guerra e à pressão em recompor o poder político dentro dos padrões da democracia liberal republicana.

Nagle (1966) afirma que esse movimento teve início com as conferências de Olavo Bilac e a conseqüente formação da Liga de Defesa Nacional<sup>20</sup>. Acreditava-se que, para haver um soerguimento moral da nacionalidade, era necessário alfabetizar, ou melhor, disseminar a educação popular, pois a pessoa alfabetizada adquire seus direitos políticos já que, segundo o Art. 70 § 2º da Constituição vigente, o analfabeto não pode manifestar sua vontade política. Nesse contexto, cresceu o entusiasmo pela educação, que desencadeou constantes discussões e freqüentes reformas na escola brasileira. Essas discussões saem do Congresso Nacional e encontram força em profissionais interessados no problema da educação, surgindo, nessa época, os profissionais da educação, os editoriais sobre educação, além da inauguração da primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920.

Nesse mesmo período, surgiu também o chamado "otimismo pedagógico", que tinha como base a remodelação do ensino. A difusão da escola, no entusiasmo pela educação (aumento quantitativo), não importa; o importante para os otimistas é remodelar a mesma (preocupação com a qualidade), dessa forma, Nagle (1966) afirma:

"...o entusiasmo pela educação se manifesta pela alteração de um outro aspecto do processo e, especialmente, pelo esforço em difundir a escola (modelo) existente, no otimismo pedagógico pretende-se a substituição de um modelo por outro. Por essa razão, o entusiasmo pela educação se realiza com os movimentos reformistas, enquanto o imismo pedagógico realiza-se com os de remodelação..."

Mas toda essa mobilização ligada ao nacionalismo, esse interesse pela alfabetização das massas e a preocupação com a qualificação do ensino não eram interesse dominante, pois aqueles que, embora comprometidos com o nacionalismo,

---

<sup>20</sup> A finalidade da entidade, consubstanciada no seu Estatuto inicial, datado de 23 de setembro de 1916 - "robustecer na opinião pública nacional um elevado sentimento de patriotismo", continua em vigor nos dias atuais. Também no Estatuto inicial foi expresso que a entidade seria independente de qualquer credo político, religioso ou filosófico, definindo, ainda, que o Presidente da Liga seria sempre o Presidente da República, tanto que o Dr. Wenceslau Braz foi o seu primeiro Presidente e primeiro signatário do Estatuto. Tal postura indicava a preocupação dos fundadores em dar à nova entidade uma grandeza concordante com a sua finalidade.

preocupavam-se com a migração rural-urbana e com os efeitos da alfabetização sobre a estabilidade das instituições. Podemos observar, de forma clara, essa preocupação no livro de Paiva (1983), que afirma:

Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidades para criá-las, desejará também ela conseguir emprego público(p.92).

Assim, como cada Estado tinha autonomia para fazer seu ensino, alguns desses entusiasmados por essas idéias procuraram reformar seus sistemas de ensino, renovando e tornando mais eficientes tanto o ensino primário quanto o técnico-profissional. As reformas do período que mereceram maiores destaques foram as de Sampaio Dória (1920), em São Paulo, Lourenço Filho (1923), no Ceará, Anísio Teixeira (1925), na Bahia, Francisco Campos e Mário Casasanta (1927), em Minas Gerais, e a de Fernando Azevedo (1928), no Distrito Federal.

Podemos perceber que, na década de 20, as discussões sobre a educação no Brasil ganharam ênfase. Nesse período, foi fundada também a ABE (Associação Brasileira de Educação). Essa associação foi fundada por Heitor Lira, em 1924. Era fruto de um movimento que pretendia chamar a atenção das autoridades e educadores em geral para os problemas da educação brasileira.

De acordo com Cury (1978), até 1930, a Educação estava voltada para os interesses oligárquicos, ou seja, cumpria basicamente três funções: ornamento cultural, preenchimento dos quadros da burocracia do Estado e das profissões liberais (p. 18). Foi ao longo dessa década, ainda segundo esse autor, que as forças sociais emergentes começaram a lutar por uma educação prática, voltada para a formação da força de trabalho. Esse tipo de educação era recusado pela Igreja Católica, que lutava por uma educação que preservasse a sua hegemonia político-cultural.

Portanto, até 1930, vários princípios educacionais são discutidos, entre eles, a gratuidade e obrigatoriedade, direito à educação, liberdade de ensino, obrigação do estado e da família no tocante à educação. Esses princípios tornam-se, então, preceitos

para a Constituição de 1934, em que muitos desses ideais foram implantados, sendo retirados depois, na Constituição de 1937, com a implantação do Estado Novo.

Em 1931, é realizada a IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela ABE, onde é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Nesta conferência, também consolidou-se a divisão entre católicos e liberais, além de ser produzido um documento fundamental para a história política da educação brasileira, que foi o Manifesto dos Pioneiros.

Esse manifesto consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, apontava a possibilidade de transformar a organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

O documento defendia a escola pública obrigatória, laica e gratuita; a construção de um sistema educacional completo, ou seja, conforme as necessidades brasileiras, com uma estrutura orgânica que estruturasse: a escola secundária; a escola técnica profissional, de nível secundário e superior; universidades que pudessem construir a ciência e criar mecanismos para transmiti-la e divulgá-la.

Apesar da implantação do Estado Novo, os projetos que vinham sendo desenvolvidos tiveram continuidade, o que resultou na implantação definitiva de órgãos como a Universidade do Brasil, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Instituto Nacional do Livro. Também foi consumada a reforma do ensino secundário e foi estimulado o ensino profissionalizante, que permitiria a criação do SENAI e do SENAC. A afirmação dos princípios católicos na condução do ensino superior far-se-ia com a abertura das Faculdades Católicas, que daria origem à criação da Pontifícia Universidade Católica. Modernizar a educação, incentivar a pesquisa e preservar as raízes culturais brasileiras foram metas almejadas pelos intelectuais que cercavam o

ministro Capanema<sup>21</sup>, mas essas metas nem sempre foram alcançadas, pois, muitas vezes, esbarravam nos procedimentos centralizadores e burocráticos do regime.

Entre os anos 20 e 40 do século XX, os intelectuais acreditavam que o Brasil já tinha uma sociedade:

“Urgia transformá-la em uma nação através da ampliação de franquias sociais. Para sua ventura ou infortúnio, contaram com uma margem de concordância muito maior do que seus antecessores, com mais recursos para divulgação de suas idéias, entre os quais a máquina estatal forjou uma identidade coletiva que não existia anteriormente.” (SENTO-SÉ, 1999, p. 144).

Nesse período, também proliferaram os mitos de identidades nacionais. Casa Grande Senzala e Sobrados e Mocambos, de Gilberto Freire, foram por muito tempo, tidos como a declaração da democracia racial brasileira (Idem, p.144).

Novas imagens do homem brasileiro podem ser figuradas no homem cordial (Sérgio Buarque) e em Macunaíma (Mário de Andrade). Essas imagens se diferem em muito do homem triste (Paulo Prado) e de Jeca Tatu (Monteiro Lobato).

Em 9 de abril de 1942, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema. Por essa lei, foram instituídos, no ensino secundário, um primeiro ciclo, de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo, de três anos. Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística.

Por influência da Segunda Guerra Mundial, a lei instituiu também a educação militar para os alunos do sexo masculino. Reafirmou o caráter facultativo da educação religiosa e obrigatório da educação moral e cívica, e recomendou ainda que a educação das mulheres fosse feita em estabelecimento distinto daquele onde se educavam os homens.

---

<sup>21</sup> Gustavo Capanema Filho foi um importante político brasileiro. Foi o ministro que mais tempo ficou no cargo em toda a história do Brasil. Em 30 de julho de 1938, Capanema fundou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), nomeando para sua direção o professor Lourenço Filho.

Essa lei permaneceu em vigor até 1961.

Na primeira metade dos anos 50, o eixo dos debates políticos estava no confronto de duas forças:

...de um lado os setores contrários ao imperialismo e defensores do projeto de emancipação nacional, pela conquista da autonomia frente às potências econômicas, e, do outro lado, os projetos de desenvolvimento associado ao capital internacional (SENTO-SÉ, 1999, p. 146).

Na perspectiva nacionalista, dever-se-iam romper os laços de dominação que subordinavam o desenvolvimento nacional aos interesses estrangeiros e a uma burguesia nativa que lhes era dócil. A emancipação nacional só seria alcançada com a aliança entre a burguesia conservadora e as oligarquias agrárias.

De 1930 a 1955, o Brasil se concentrara no aumento do investimento em capital físico e social em todos os setores produtivos, relegando a plano secundário o investimento em desenvolvimento tecnológico e em recursos humanos, isto é, a mão-de-obra não havia ainda sido incorporada ao setor produtivo, como capital.

Em 1961 ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024). Essa lei introduziu antigas reivindicações democráticas, que podem ser observadas nos artigos abaixo:

- Dá mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC (art. 10).
- Regulamenta a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (art. 8 e 9).
- Garante o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação (art. 92).
- Dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 93 e 95).
- Obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (art. 30).
- Formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial (art. 52 e 53).
- Formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior (art. 59).
- Ano letivo de 180 dias (art. 72).
- Ensino religioso facultativo (art. 97).
- Permite o ensino experimental (art. 104)

Nesse período, os educadores tentavam explicitar um pensamento educacional articulado com a economia e a política internacional, mas acreditavam que certas reformas de ensino só se realizariam a partir de transformações sociais radicais.

A partir de 1964, as diretrizes para o desenvolvimento do país encaminharam-se na direção de investimentos no capital humano e tecnológico. Esses dois investimentos passaram a ser fundamentais na concretização do ideal de modernidade estabelecido pelo Estado Brasileiro. Logo, entende-se a importância que apresenta a educação e a tecnologia nesse momento. A ditadura militar (1964-1984) elevou a racionalidade técnica ao seu máximo vigor. A planificação foi sendo incorporada como estratégia política para o desenvolvimento com segurança do capital. Dessa maneira, pouco a pouco, foi sendo priorizada, pelo governo, a racionalidade dos técnicos e dos especialistas. Em relação à educação, esse período foi marcado por um grande investimento no ensino superior com a criação de diversas Universidades.

Com toda a crise decorrente dos anos 70, os excluídos se fortalecem e organizam uma oposição política, surgem as históricas greves, os intelectuais exigem maior liberdade e democratização da sociedade em geral.

Em 1971, o Sr. Emílio G. Médici, então Presidente da República, sanciona a Lei 5692/71. Em Educação Negada (BUFFA e NOSELLA, 1991), há relatos de alguns personagens que, de forma direta ou indireta, estiveram envolvidos na mudança regressiva ou progressiva do ensino. Assim, segundo Joel Martins (apud 1991), “os educadores aplaudiram a Reforma de 1971 porque, para eles, era conveniente a lei dos especialistas e da escola para o trabalho. Há uma crítica à Lei 5692/71, que não apresentava propostas para o grande número de analfabetos e o alto índice de repetência. Dessa forma, visando a um processo de democratização, várias propostas são apresentadas, entre elas a participação popular, discussão sobre a educação, municipalização do ensino etc. Segundo o autor, essa Lei que reformava todo o ensino anterior à Universidade e tinha pontos importantes acabou:

“...sendo uma utopia ao pretender eliminar na escola as diferenças sociais que o monopólio acentuava, e ao pretender dar ao aluno uma determinada profissão, coisa que o capital, já

naquele momento, não pedia à escola.”( Buffa e Nosella, 1991, p.143,144).

As eleições de 1982 seriam diretas, de acordo com a Constituição. Porém, o governo sabia que iria sofrer grande derrota. Por isso, o governo tomou uma série de medidas:

- a formação de novos partidos. Com isso, a ARENA passou a se chamar PDS (Partido Democrático Social), e o MDB passou a se chamar PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Também surgiram novos partidos, como o PT (Partido dos Trabalhadores), PDT (Partido Democrático Trabalhista), O PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) etc;

- a proibição de coligações;

- os eleitores deveriam votar em candidatos do mesmo partido para todos os cargos;

- só era válido voto no candidato;

- não votar no Partido.

Mesmo com todas essas medidas, o governo perdeu. O PDS só elegeu governadores no Nordeste, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso. O PDT elegeu Brizola, no Rio de Janeiro. Nos outros nove estados, foram eleitos governadores pelo PMDB. Para a Câmara dos Deputados, o quadro ficou da seguinte forma: o PDS elegeu 235 deputados; PMDB: 200; PDT:23 ; PTB:13; PT:8. Assim sendo, 60% do eleitorado estão com a oposição. Os Estados promovem mudanças na Educação. É proposta a elaboração de uma nova constituição e, conseqüentemente, uma nova LDB, que entra em discussão em 1988.

Nascida de um projeto do Deputado Octavio Elísio (PMDB - MG), após a promulgação da Constituição em 1988, a LDB recebeu um substitutivo, perdeu artigos e ganhou outros sugeridos por associações de professores e universidades. Em 1994, aprovado na Câmara, o projeto foi enviado ao Senado, onde foi substituído por outro, o do Senador e educador Darcy Ribeiro (PDT-RJ). No final, a LDB foi costurada com artigos do projeto da Câmara e do Senado. A LDB continua em discussão, num jogo de forças e de interesses em conflito entre a sociedade e o governo.

Quanto ao sistema nacional de avaliação, é bastante recente. Foi em meados da década de 1980 que o governo começou a discutir programas de implantação do sistema de avaliação. Numa época em que se debatia o processo de democratização do país, as questões que eram focalizadas diziam respeito ao acesso à escola e à qualidade do ensino oferecida pelos diferentes sistemas, tanto na esfera pública, quanto na privada.

A partir desses debates, o MEC, por meio do INEP, foi incentivado a desenvolver processos de avaliação sistêmica no âmbito federal, na perspectiva de oferecer diretrizes para as políticas de educação no país. Da mesma forma, alguns Estados brasileiros seguiram implementando programas de avaliação educacional. Esses programas apontaram, então, a necessidade urgente de construção de uma nova cultura de avaliação nos meios educacionais, de modo que os processos deixassem de ser encarados como meios de classificação de alunos e de escolas e passassem a atuar como diagnóstico das situações de aprendizagem e otimização das possibilidades de melhoria da qualidade de ensino.

### **3 - Políticas públicas educacionais no Rio de Janeiro (1980- 2006): a busca pela qualidade no ensino**

Neste capítulo, pretendemos fazer um resgate histórico das políticas públicas educacionais do Estado do Rio de Janeiro, do governo Leonel Brizola até os dias atuais. O estudo tem como objetivo recuperar a história desse período, utilizando como matriz teórica uma sociologia política que busca apresentar as disputas políticas entre os grupos ou forças existentes no período. A partir desse resgate, pretendem-se detectar as condições sociais e políticas para a implantação de políticas públicas educacionais. Este capítulo está dividido em dois subcapítulos.

No primeiro, procuraremos analisar o período antes da implantação do Programa Nova Escola, procurando buscar respostas a três questões: Que disputas internas resultaram na criação dos CIEPS? Por que os CIEPS apareceram como solução de governo? E, finalmente, por que o projeto é abandonado? No segundo momento deste

trabalho, pretende-se analisar em que condições surgiu o Programa Nova Escola. E o que foi e o que é hoje esse programa? O interesse analítico estará direcionado para o fato de se estabelecerem responsabilidades sobre os resultados da avaliação e as razões que fundamentaram/legitimaram a escolha do corpo docente como responsável publicamente visível pelo desempenho do alunado.

Para buscar respostas a esses questionamentos, optamos por um embasamento teórico em dois autores: o primeiro Marx Weber, com a discussão sobre as formas de governos e as três formas de dominação. Um segundo autor com o qual trabalharemos neste capítulo é João Trajano Sento-Sé, que escreveu o livro “Brizolismo Estetização da Política e Carisma”, de 1999. A escolha desse autor se deu pela importância de seu estudo sobre a política carioca, abordando, principalmente, o que concerne a Leonel Brizola, político contemporâneo, mas também político do passado, de caráter carismático, que promulgava promessas messiânicas de salvação nacional.

Os movimentos políticos foram sempre de luta pelo poder e, raras vezes, para conduzir o processo a um consenso sobre o que convém ao Estado. São poucos os exemplos de discussões harmônicas entre grupos nas comunidades, em torno de problemas cuja solução seria fundamental ao bem-estar comum.

Deveria, também, se articular uma estrutura administrativa flexível, funcionando com base na fisionomia das necessidades locais. Se assim fosse, a educação poderia resolver, com propriedade, grandes e pequenos problemas. Operando ao reverso, isso é, de cima para baixo, a educação formal acaba por não atingir com qualidade as massas populares, apesar da massificação da matrícula. O contexto social, político, econômico e a força de decisão de um povo em direção ao que alimenta sua esperança é que podem promover e realizar mudanças.

Com o fim do Regime Militar, a eleição indireta de Tancredo Neves, seu falecimento e a posse de José Sarney, pensou-se que poderíamos novamente discutir questões sobre educação de uma forma democrática e aberta. A discussão sobre as questões educacionais já havia perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político.

Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento, que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as

questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática e à dinâmica escolar em si mesmas. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas, durante o Regime Militar, profissionais da área de sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome da educação.

### 3.1 O momento político e a política educacional no Rio de Janeiro: momentos que antecederam a implantação dos CIEPS

Em 1974, assumia a Presidência da República o general Ernesto Geisel, com o discurso de se iniciar uma abertura política que pudesse reconduzir o país à ordem democrática. Em 1978, é realizada uma série de medidas para alcançar o objetivo proposto na posse. Com toda a crise decorrente dos anos 70, os excluídos se fortalecem e organizam uma oposição política, surgem as históricas greves, os intelectuais exigem maior liberdade e democratização da sociedade em geral.

A década de 70 do século XX foi dicotômica em relação ao discurso de uma maior abertura em busca de uma redemocratização, uma vez que o Presidente da República lançou mão dos poderes garantidos pelo AI5<sup>22</sup>, fechando o Congresso por 14 dias (Pacote de Abril), mas também a censura à imprensa foi gradativamente abrandada.

---

<sup>22</sup> O Ato Institucional Número Cinco foi decretado pelo Presidente Artur da Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968, como resposta a um episódio menor (o discurso do deputado Márcio Moreira Alves pedindo às jovens brasileiras que não namorassem oficiais do Exército), mas que vinha no correr de um rio de ambições, ações, posições e declarações pelas quais a classe política fortaleceu a chamada linha dura do regime instituído pelo Golpe Militar de 1964. O Ato Institucional Número Cinco, ou **AI-5**, foi um instrumento que deu ao regime poderes absolutos e cuja primeira e maior consequência foi o fechamento, por quase um ano, do Congresso Nacional. Representou o ápice da radicalização do Regime Militar de 1964 e inaugurou o período do regime onde as liberdades individuais foram mais restringidas e desrespeitadas no Brasil. É o movimento final de "legalização" da arbitrariedade, que pavimentou uma escalada de torturas e assassinatos contra opositores reais e imaginários ao regime. O Ato Institucional nº 5 foi o instrumento utilizado pelos militares da linha dura para aumentar os poderes do Presidente. O Congresso teve ainda mais reduzidas suas prerrogativas, o Poder Executivo passou a ditar definitivamente as ordens e regras que deveriam ser seguidas pelos poderes Legislativo e Judiciário. Os brasileiros ficaram proibidos de se reunirem nas ruas, as conversas de esquinas eram reprimidas com violência, as manifestações de qualquer ordem foram banidas, nas escolas começaram as patrulhas ideológicas, com elas, o confronto e violências entre esquerda e direita.

No início de 1979, governo e oposição travavam um batalha em relação ao poder. A oposição garantia vitórias expressivas nas grandes cidades e nas capitais dos principais Estados; com isso, o MDB (mesmo não sendo maioria) consegue conquistar cadeiras no Congresso suficientes para tirar da ARENA os dois terços necessários para a aprovação de projetos de lei.

De acordo com Sento-Sé(1999):

Neste contexto em que o presidente e seus colaboradores mais próximos dispunham-se a promover a abertura – desde que mantivessem o controle do processo e conduzissem de modo a que não ocorressem mudanças profundas na estrutura de poder -, a oposição, fortalecida por seu desempenho eleitoral, empunhava como sua principal bandeira a redemocratização do regime político e os movimentos sociais ganhavam novo impulso defendendo o respeito aos direitos humanos, um tema específico apareceria como prioritário na agenda política: a anistia aos presos políticos e exilados (p.51,52).

Como este trabalho está interessado em resgatar os acontecimentos do Rio de Janeiro, faz-se necessário deter-nos no nome de Leonel Brizola, político atuante, com grandes participações na história política brasileira e, principalmente, carioca. Ao definir Brizola, Sento-Sé (1999) afirma que um dos poucos consensos sobre esses políticos é seu caráter fortemente carismático, sendo identificado não somente como um líder carismático, mas também como liderança populista.

Para Weber (1967), a definição de um líder carismático consiste em:

é dotado de um forte poder de comunicação, o que permite o estabelecimento de um canal de interação direta entre ele e as massas, mediante o qual são desencadeadas emoções e paixões devastadoras (motivações preferências da ação das massas), gerando estados próximos ao êxtase.

A partir do estudo de Sento-Sé, vemos que a figura de Brizola é representada quase como um mito que tirou o Brasil da pré-história obscura, marcada pela escravidão e, posteriormente, pela exclusão política e social das massas. Assim, Brizola aparece como:

Imagem síntese do guerreiro e do estadista. O guerreiro dotado de tenacidade suficiente para enfrentar o inimigo externo, que se imiscui no país para perpetuar sua dependência e miséria. O estadista dotado do saber necessário para identificar e neutralizar os elementos internos que se aliam ao inimigo externo.

Brizola, ao retornar do exílio, já chega ao Rio de Janeiro criticando duramente o governo chaguista, o elitismo político, tanto da direita como da esquerda, e também não se filia ao MDB. Com a extinção dos partidos existentes no período da ditadura militar e a reintrodução do sistema pluripartidário, iniciou-se um duelo de forças entre ele e Ivete Vargas pelo registro do PTB<sup>23</sup> no TSE<sup>24</sup>.

Ainda segundo Sento-Sé (1999), a luta pela sigla do PTB tem seus momentos mais dramáticos e pitorescos e a cisão entre o grupo de Brizola e Ivete se transformou em uma hostilidade aberta. Ao final dessa disput, o grupo brizolista é derrotado e Brizola, num ato teatral, rasga, dramaticamente, a sigla e afirma que “Eles destruíram o PTB, mas não irão nos calar”.

Esse episódio foi a primeira derrota de Leonel Brizola. Segundo depoimento de Trajano Ribeiro<sup>25</sup> a Sento-Sé, o PTB seria uma sigla avassaladora nas mãos de Brizola, pois ele tinha o poder de aglutinar pessoas em torno dele, mas, com a constituição de uma nova sigla, o PDT, as coisas seriam diferentes, uma vez que ele, Brizola, passa a ser mais importante do que o partido. Mas é bom ressaltar que tanto para os petebistas, sob o controle de Ivete Vargas, quanto para Brizola (PDT), a cisão representou um grande baque. O brizolismo, então, retira das tradições anteriores a tarefa de tornar o povo uma nação, mediante mecanismos emancipadores. O Estado tem um papel crucial, pois

---

<sup>23</sup> Partido Trabalhista Brasileiro. Segundo Carlos Siegle (2007), o partido surgiu da união das práticas do primeiro governo Vargas às teses político-sociais da União Social Brasileira (USB), de Alberto Pasquallini. Dessa união de teoria e prática, nasceu o Trabalhismo Brasileiro, diferente do Trabalhismo Inglês, mais voltado para a luta de classes próprias do período da Revolução Industrial. As teses da USB baseavam-se no solidarismo cristão das encíclicas papais e tinham uma vertente mais social, pregavam o fim da luta de classes, tinham caráter nacionalista e de proteção do capital produtivo, mas respeitavam o princípio da propriedade e entendiam o valor social do trabalho.

<sup>24</sup> Tribunal Superior Eleitoral.

<sup>25</sup> Membro do Diretório Nacional do PDT.

deverá difundir o ensino formal pelo país e dar forma à nação. A educação aqui tem um papel fundamental.

Vale ressaltar que o Estado do Rio de Janeiro foi governado por Leonel Brizola por 2 mandatos. O primeiro, de 1983/1987, e um segundo, no período de 1990/1994. Esse segundo mandato foi marcado por problemas pessoais, mas, além desses problemas, também ocorre o rompimento entre Darcy Ribeiro e Maria Leite Linhares. Com esse rompimento, assume a Secretaria de Educação Noel de Carvalho, sendo seu assessor Cláudio Mendonça (1994).

Com o fim do Governo Brizola, assumiu o Estado do Rio de Janeiro Marcelo Alencar, integrante do PSDB, que acabou por abandonar o projeto dos CIEPS, que será pontualmente estudado mais adiante.

### 3.2 CIEPS um projeto inspirado nos ideais de Anísio Teixeira

Em 1982, a ênfase na educação escolar era crucial e era o carro-chefe nas falas de Brizola. A educação foi assumida como prioridade de sua futura administração. Mesmo porque, o fato de ter sido prefeito (Porto Alegre) e governador (Rio Grande do Sul) conferia a ele créditos, pois, ao ocupar esses cargos ele realizou investimentos pesados na área da educação básica para os setores populares.

Segundo Maurício (2004), ao assumir o governo do Estado do Rio de Janeiro (1983), Leonel Brizola, eleito pelo PDT, nomeou uma Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, presidida por Darcy Ribeiro (Vice-Governador e Secretário de Cultura), Iara Varagas e Maria Yeda Linhares. Essa comissão foi o órgão diretor do Programa Especial de Educação<sup>26</sup> (PEE), juntamente com educadores com vasta experiência na área de educação escolar. Entre esses educadores, podemos citar Lia Faria<sup>27</sup> e Laurinda Barbosa.

---

<sup>26</sup> O programa tinha como objetivo implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do Estado.

<sup>27</sup> Cabe ressaltar aqui que, mais adiante, faremos uma explanação maior sobre a participação da professora Lia Faria, por ser um nome vinculado a toda a implementação dos CIEPS, como também vinculado à implantação do programa Nova Escola, pano de fundo para analisarmos as relações de poder.

Nesse programa, havia vários projetos integrados entre si, e reconhecia-se que o acesso à escola é um requisito decisivo para a inserção na sociedade moderna, tanto do ponto de vista econômico, quanto social, político e civil.

A educação era o carro-chefe da administração (1983/1987) e isso pode ser visto já a partir da primeira cobra construída naquela administração : a “Passarela do Samba”<sup>28</sup> O projeto de Oscar Niemayer objetivava, além de abrigar os desfiles carnavalescos, atender à comunidade escolar nos outros dias do ano; sendo assim, aquele espaço deveria abrigar uma pré- escola, uma escola de ensino fundamental em tempo integral, uma escola de formação de professores, um centro de artes, uma escola de ensino supletivo, além de quadras de esporte e biblioteca. A idéia inicial seria atender a 16.000 crianças e jovens.

Uma outra medida tomada foi a extinção dos mandatos dos membros do Conselho Estadual de Educação e também do Conselho Estadual de Cultura (Decreto RJ 6.911, de 24 de novembro de 1983). A quase totalidade desses membros representava os empresários de ensino. Mesmo com a demissão, continuaram a atuar no Conselho, visto que os defensores do ensino público, apesar de sinceros, não eram conhecedores das práticas administrativas e isso legitimou a atuação dos antigos conselheiros (CUNHA, 1999).

Com essas medidas, o governo contava com uma disposição favorável da intelectualidade e dos amplos setores do magistério. Como a **duração** era a prioridade, os ideais desse governo eram: um atendimento escolar efetivo para o nível de primeiro grau, fim do terceiro turno, com isso todos teriam uma jornada mínima de cinco horas diárias, treinamento dos professores e produção do material didático dos alunos. Com essas medidas, a idéia era implantar uma nova concepção de escola, uma escola de tempo integral, e isso seria possível através dos CIEPS<sup>29</sup>.

Nos dias 26 e 27 de novembro do ano de 1983, reuniram-se, na cidade de Mendes, professores da rede pública para discutirem as políticas educacionais que deveriam ser adotadas nos anos seguintes. Esse encontro tinha como intenção promover

---

<sup>28</sup> Local de desfiles carnavalescos.

<sup>29</sup> Centros Integrados de Educação Pública, vide imagens (anexo 04).

uma reunião democrática entre a administração pública e o professorado; para isso, foram discutidas diversas teses educacionais.

Teses que Luiz Antônio Cunha, no livro “Educação, Estado e Democracia no Brasil”, analisa, agrupando em blocos os elementos que ele considerou pertinentes ao seu estudo. Dessa forma, neste trabalho apresentaremos de forma sucinta o teor dessas teses.

A primeira discussão dá-se através da afirmação de que a escola pública é antipopular, pois, da forma como é organizada, beneficia a minoria dos alunos, ou seja, é injusta, pois prejudica os alunos provenientes das classes populares, em detrimento dos mais afortunados. A segunda é a afirmação de que é nas duas séries iniciais que há uma seleção de quem vai ser educado e quem irá ser excluído do processo e, mais uma vez, são as crianças mais pobres que fracassam, pois são tratadas em pé de igualdade com crianças de ambientes mais favorecidos.

A terceira discussão que ocorre é a respeito do tempo de permanência na escola. Segundo as teses analisadas, as crianças pobres saem da escola depois de três a quatro anos, sem aprender quase nada e são elas que carregam a marca do fracasso, pois esse fracasso é atribuído a fatores externos (carência, problemas familiares etc.). Com isso, acaba-se por absolver a escola de suas responsabilidades. Isso significa dizer que a escola está voltada para uma criança ideal (sem problemas de renda, alimentação), que fala a língua da escola e isso não é a realidade que vivenciamos.

Uma outra crítica refere-se ao número de dias letivos (que naquele período eram de 1890 dias) um dos períodos mais curtos do mundo. . A questão também apontada era a jornada escolar de duas ou três horas diárias.

Por fim, a idéia de que é a escola que seleciona e promove os melhores é falsa. Na verdade a escola peneira e separa o que recebe da sociedade já diferenciado. Este tópico nos remete aos estudos de Bourdieu que afirmava que a escola reproduz a desigualdade de nossa sociedade, uma vez que são os sistemas de ensino que desempenham uma função decisiva no processo de distribuição cultural e esta distribuição constituirá em uma das formas de distinção social e fonte de poder.

Podemos perceber que estas teses sempre apresentavam o caráter discriminatório das escolas e não pouparam os professores como instrumentos desta discriminação,

qualificando-os (sem usar estes termos) de incompetentes como o próprio Cunha (138, 1991) aponta. A resposta dos professores, foram sérias críticas as teses, alegando que a causa da evasão escolar não era somente a rejeição da escola, mas também a necessidade precoce do trabalho.

Assim, a partir deste encontro, o que podemos perceber é que surge um impasse entre os dois seguimentos (professorado e administração pública). Assim, a política de encontros e a busca pela participação de professores foram abandonadas, o Centro Estadual de Professores passou a ser hostilizado pelo Governo, o projeto de reformas das escolas foi abandonado e a idéia dos CIEPS passou a ser a política educacional vigente.

Os CIEPS tinham o ideal de promover uma educação integral, baseado na concepção de Escola Parque, idealizada por Anísio Teixeira na Bahia. Darcy Ribeiro pensou em concentrar todas as atividades num mesmo prédio escolar, para que alunos não tivessem que se deslocar. Esta medida solucionaria, de certa forma, os problemas de segurança e os custos de transportes. Ao manter as crianças oito horas no mesmo prédio, na mesma escola, seria garantido não só a qualidade, mas também um melhor trabalho pedagógico profissional, melhores condições de acesso, de locomoção para os alunos e suas famílias.

A proposta inicial era que os CIEPS fossem implantados em toda rede pública escolar Brasileira. As escolas seriam boas, dignas, de horário integral, mais enriquecida e principalmente de melhor qualidade. Segundo o próprio Darcy Ribeiro (1994)

Os CIEPS demonstram também que todas as crianças são suficientemente inteligentes para aprender o que se ensina no curso fundamental. A maioria delas, porém, necessita ajudas compensatórias da pobreza em que vivem e do atraso de suas famílias, que não tiveram escolaridade prévia, nem têm casas e facilidades para que seus filhos estudem orientados por algum parente letrado. Demonstramos exaustivamente que toda a infância Brasileira é capaz de ingressar no mundo das letras para se formar como um trabalhador prestante um cidadão lúcido, se lhes forem dadas algumas ajudas fundamentais. Primeiro que tudo, uma educação de dia completo; segundo, uma escola suficientemente ampla para que passem o dia estudando, fazendo exercícios físicos e brincando; terceiro, uma dieta alimentar balanceada, banho diário, assistência médica e dentária, além de uma hora de estudo dirigido.

De acordo com a professora Lia Faria<sup>30</sup> acreditar nos CIEPS seria afirmar que seria possível oferecer uma escola pública de qualidade social. A crítica que a professora faz é a descontinuidade das políticas públicas. Pois, segundo ela é impossível construir qualquer coisa na área da educação se não houver uma continuidade de políticas públicas.

Ainda segundo a professora originalmente foram construídos 60 CIEPS inspirada em Anísio Teixeira e na Escola parque da Bahia. Desta forma, acreditava-se que ao manter os alunos seis ou sete horas no mesmo prédio, na mesma escola, seria possível oferecer um trabalho pedagógico profissional de melhor qualidade além de garantir melhores condições de acesso, de locomoção para os alunos e suas famílias.

Darcy Ribeiro(1986) ao elaborar o projeto acreditava que a dificuldade em educar e alimentar a nossa população se dava por conta da desigualdade e o descaso com os problemas sociais, neste sentido propor uma escola de horário integral seria uma forma de evitar que crianças provenientes de famílias de baixa renda fossem condenadas ao abandono.

Por fim o que percebemos é que apesar de todos os esforços por parte da administração desde o início, os CIEPS não foram bem aceitos e até o final do governo constituíram-se em uma disputa de poder por um lado o governo criticava os professores pela falta de colaboração e por outro o professorado rejeitava a política educacional alegando a ênfase monometalista e assistencialista, acusando o governo de promover um dualismo no sistema escolar público.

Deve ser ressaltado aqui também a não continuidade no governo durante os dois períodos, que levou ao desmonte as iniciativas dos CIEPS, às vezes por descaso alguns projetos foram descaracterizados. Destaca-se ainda o fato de que a falta de tradição de tempo integral na escola Brasileira e o encaminhamento equivocado dado ao tema por alguns setores do próprio governo relacionando essas escolas à crianças infratoras fortaleceram a associação de idéias entre escola de horário integral e internato, reformatório e congêneres. Dessa forma, os CIEPS foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semi-marginalizadas.

---

<sup>30</sup> Entrevista cedida pela professora Lia Faria a autora, em agosto /2006

Ao fazermos uma retrospectiva depois de 22 anos de implantação e implementação dos CIEPS, é possível verificar que eles encontram praticamente abandonados, analisando uma série de reportagens do Jornal O Globo podemos afirmar que o prédio dos CIEPS, com 18 a 20 salas de aula, comporta uma escola de médio porte quando utilizada em tempo integral, podendo atender, em situação ideal, cerca de 600 alunos em turno único. As áreas externas, grandes (quadra, pátios) e vulneráveis, requerem a existência de atividades recreativas ou culturais permanentes e um trabalho também permanente de manutenção. Requerem também a participação, ou pelo menos algum tipo de acordo, tácito ou formal, com a população residente em torno da escola. Quando isto não ocorre, transformam-se em matagais abandonados, pastagens de animais, alvo de vandalismos e acúmulo de lixo.

Em muitos casos, a utilização da área externa pela população local ocorre sem o estabelecimento de acordo com a direção, seja nos fins de semana ou à noite. O espaço passa a cumprir o papel de um espaço público aberto, quase sempre inexistente nos bairros periféricos, substituindo a praça, o campo de futebol ou o clube. Muitas vezes, a parcela transgressora ou delinqüente da juventude local é a que lidera essa utilização, o que se transforma em fonte de grande tensão para a escola.

A proposta arquitetônica de uma escola aberta, democrática, concebida por Oscar Niemeyer, esbarrou na realidade de miséria e abandono das localidades em que tais escolas foram construídas, na falta de manutenção e na carência de profissionais para ocupar e gerir um espaço com inúmeras possibilidades.

### 3.3 Disputas internas que resultaram na implantação do Projeto Nova Escola

Antes de analisarmos o projeto Nova Escola, alguns fatos políticos devem ser analisados. Em 1998, o PDT e o PT fazem uma aliança nacional na disputa pela presidência da República (Luis Inácio Lula da Silva e Leonel Brizola). No Estado do Rio, esta aliança é representada por Antony Garotinho (PDT) e Benedita da Silva (PT). Em nível nacional esta aliança não obteve sucesso, mas no Estado do Rio, Garotinho e Benedita vencem as eleições de 1998.

Entre os dias 10 e 12 de dezembro de 1999, mais uma vez na cidade de Mendes, como uma forma de resgatar o primeiro encontro que ocorreu em 1983, é realizada a primeira Conferência Estadual de Educação, que tinha como eixo integrador, a gestão democrática e autonomia, o combate à baixa escolaridade e ao analfabetismo, valorização da escola e dos profissionais da educação, a qualidade social da educação. Cada um desses eixos norteadores eram discutidos e anexados ao documento oficial. É interessante perceber nesta conferência que um dos tópicos que foi discutido e anexado ao documento afirma que:

A revitalização dos CIEPS e o cumprimento da Constituição Estadual, transformando gradativamente as Escolas Estaduais em escolas de horário integral, com as características e programas originais dos CIEPS estimulando as necessidades básicas de pessoal e ações que permitam seu funcionamento, adotando-se, juntamente com a comunidade, a proposta de adaptação de construção de novos espaços.

Nesta Conferência também está registrada uma moção de aplausos ao governador e à secretária de Educação pela abrangência do evento, qualidade e caráter democrático. A secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro estava ocupada pela professora Lia Faria. Este documento trazia à tona a relação sucesso/transformação, segundo o próprio documento transformar significaria mudanças, e questionava se o governo daquele momento (Antony Garotinho) estar disposto a mexer nas estruturas econômico-político-sociais para obter um verdadeiro significado do verbo transformar.

Para esta transformação seria necessária coragem, vontade política e poder. Este documento<sup>31</sup> como pode ser observado em anexo apresentava uma série de dúvidas e apreensões sobre a viabilidade de realizar o que era proposto

Os eixos integradores foram discutidos e apresentados em forma de tópicos demonstrando a preocupação daquela conferência em garantir uma escola democrática, autônoma, apostando na valorização da escola e dos seus profissionais, combatendo a baixa escolaridade e o analfabetismo. Todo este esforço visava de forma clara a

---

<sup>31</sup> Documento em anexo (anexo 05)

qualidade social da educação. Neste documento, a questão da avaliação é citada no último tópico afirmando que:

“As deliberações a respeito da avaliação deverão a priori, ser discutidas com a participação majoritária dos professores regentes, através de encontros, congressos e não por meio de legislação durante o período letivo.”

O que nos chama atenção é que, depois de toda esta mobilização no mês de dezembro de 1999, toda esta discussão é abandonada e segundo o Professor Vanderlei Rosas<sup>32</sup>, que participou daquela conferência isto se deu com a quebra da aliança PDT/PT. Com a saída do Governador Garotinho do PDT, as decisões tomadas na Conferência foram postas de lado e, no ano de 2000, foi aprovado o Projeto Nova Escola como um substituto das decisões da Conferência. Segundo o Professor Vanderlei, em 1999, é feita uma tentativa de revitalização dos CIEPS, e o que ocorre surpreende os participantes do Congresso de Mendes.

Como anteriormente na implantação dos CIEPS o Governo tentou de forma democrática o apoio a uma nova concepção de escola mas, não consegue. Neste momento, o que ocorre é um dado inverso, pois como podemos ver no documento produzido na conferência ficou decidido pela revitalização dos CIEPS mas o que ocorre de fato é a implantação do Prrama Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola.

Segundo o professor Vanderlei Rosas que participou como delegado naquele congresso, foi produzido um documento intitulado Carta de Mendes, que estranhamente foi totalmente ignorado pelo Conselho Estadual de Educação, bem como pelo Governador Antony Garotinho. Ainda segundo o professor o Projeto Nova Escola foi implantado de maneira arbitrária e contraditória, pois foi elaborado por profissional que não conhecia a realidade da Educação do Estado. Para o professor, o Projeto Nova escola surgiu no Conselho Estadual de Educação. A idéia do Congresso de Mendes era estabelecer um programa de governo voltado para Educação, com a intenção de reviver os momentos de Darcy Ribeiro. O governador Garotinho, num primeiro momento, tinha

---

<sup>32</sup> Entrevista cedida pelo Professor Vanderlei Rosas a autor, em julho/2006

se comprometido em manter os CIEPS em regime de horário integral, mas com a quebra das alianças e a saída do governador do PDT, outro projeto foi articulado o Nova Escola.

#### 3.4 O Projeto Nova Escola : Primeira versão (2000/2003)

O projeto Nova escola foi instituído pelo Decreto Estadual nº. 25.959/2000, de 12 de Janeiro de 2000 (vide anexo) visa estabelecer critérios de avaliação das escolas em cinco itens: (i) prestação de contas; (ii) gestão da matrícula, (iii) integração com a comunidade, (iv) desempenho dos alunos, e (v) fluxo escolar. A partir destes resultados, o programa concederá aos professores e demais profissionais gratificações proporcionais às suas realizações educacionais. Com isto, ter-se-ia um impulsor para a melhoria da qualidade de ensino e valorização a escola pública. De um modo geral, o objetivo era tornar mais transparente e eficiente o processo pelo qual as escolas da rede estadual de ensino são submetidas para atingir um padrão de excelência na educação pública do Rio de Janeiro e por fim modernizar a gestão da rede estadual.

Os eixos que nortearam o Programa Nova Escola foram, a universalização do ensino, a democratização da gestão com a ampliação da participação comunitária; a valorização dos profissionais da educação; o combate à baixa escolaridade e ao analfabetismo; a redução da evasão e da repetência, e a inclusão social. Analisando o documento que instituiu o programa percebe-se que escola pública de qualidade é aquela capaz de promover o desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho. Uma outra característica deste documento é a afirmação de que para a concretização do ideal de escola esta deve estar ligada à capacidade técnica e financeira do setor educacional.

O Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola tinha como objetivos: a melhoria da qualidade da educação com racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos, envolvidos no desenvolvimento do processo educacional; a universalização do atendimento, a implementação de mecanismos eficazes de valorização do magistério, fortalecimento das relações entre as esferas municipal e Estadual. Segundo o decreto o programa Nova Escola compreenderá o Sistema permanente de Avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação

Segundo a Professora Mirian Paura<sup>33</sup> a avaliação institucional é como um mecanismo de análise de uma instituição, e a escola por ter uma organização e dinâmica própria é regida por políticas públicas, além disto tem teorias educacionais específicas e está inserida em uma comunidade. Segundo a autora (2001,228)

A avaliação institucional é um processo que tem por objetivo avaliar uma instituição específica, em termos de sua realidade e de suas relações com a sociedade, a partir de determinados critérios e valores, visando a melhoria qualitativa de seus resultados.

Essa autora também participou, na primeira fase de execução do Nova Escola. Em entrevista cedida a nós ela afirma que:

Fui convidada para o primeiro projeto Nova escola pela secretaria estadual de educação para fundamentar de acordo com a norma que eles queriam de avaliar as escolas e a partir desta avaliação fazer toda uma redefinição salarial, fui convidada para participar deste momento e elaborei um projeto e este projeto foi aceito e participei também das reuniões em que CESGRANRIO órgão mediador nesta organização que predispôs a fazer a orientação dos profissionais que iriam a campo nas diferentes escolas para fazer a tal avaliação, então havia uma avaliação escrita e uma que era feita através da observação. Então nestas reuniões, não sei precisar o número exato 3 ou 4 para todo Estado do Rio de Janeiro eu também participei para orientar, seria mais que orientar era capacitar estes profissionais que aplicariam a avaliação como deveriam proceder, acho que do ponto de vista dos objetivos da organização este momento foi muito significativo, porque nada mais foi do que uma avaliação institucional.

Ainda segundo a professora o seu trabalho foi colaborar para:

O projeto em si, mais no sentido teórico, mais no sentido aonde se apoiaria esta avaliação, esta avaliação que seria feita na escola era que tipo de avaliação era uma avaliação institucional, uma avaliação de ensino aprendizagem, uma vez caracterizada quem a fundamenta? Quais tipos de teóricos com os quais eu dialoguei para elaborar isto O projeto em si eu

---

<sup>33</sup> Entrevista realizada em setembro/2006

acredito a partir do que o governo do estado queria para as escolas os desdobramentos eu acho muito significativo.

Dentro desta percepção Miriam Paura acredita que a finalidade da avaliação deveria ser permitir a visibilidade dos pontos fracos ou fatores de inibição do processo, mas também ressaltar os pontos ou fatores de desenvolvimento da instituição.

Em 2000, a fundação Cesgranrio foi convidada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro a participar do Programa Nova Escola. Este programa foi pioneiro na área de Educação porque associava a remuneração do professorado e demais integrantes da equipe escolar ao rendimento dos alunos em testes de aprendizagem, visando resgatar a credibilidade da escola pública e a auto-estima do professor.

Segundo o professor Jorge Ferreira da Silva em entrevista cedida a nós quando questionamos qual a origem do Nova Escola, ele afirmou que:

“Este programa vem pelas mãos na minha memória de duas pessoas chaves, uma é Lia Faria e outra é Cláudio Mendonça. Exatamente estão no começo e no fim da experiência. O Cláudio levou a Cesgranrio um dia a essa experiência e nos levou a um decreto que apresenta itens que chamariam atenção do governo do Estado para uma avaliação das escolas itens estapafúrdios querendo fazer uma distinção entre o pedagógico e o não pedagógico e nós provamos que não era possível fazer aquela maneira.”

A Fundação Cesgranrio fez a avaliação externa da qualidade das escolas estaduais em três aspectos: gestão escolar, indicadores de eficiência (repetência, evasão, distorção idade-série) e desempenho escolar dos alunos. Nestes três aspectos avaliativos, estavam incluídos 17 critérios que posicionam as escolas em cinco níveis de desempenho para que pudessem aperfeiçoar seu trabalho.

Segundo a Fundação Cesgranrio num primeiro momento para a avaliação da gestão escolar foi a busca de dados e informações que possibilitaram um diagnóstico da situação em que se encontravam as escolas. Para se buscar os indicadores de qualidade de gestão com isto se criaram padrões de gestão escolar.

A professora Nilma Fontanive em entrevista concedida para este trabalho afirma que a administração, num primeiro momento, nivelou todas as escolas no nível 1. Isto

significa dizer que todos os profissionais iniciaram o programa recebendo uma gratificação de R\$100,00 (cem reais). Com a definição destes padrões, mais os indicadores do processo foi possível instrumentalizar a Secretaria de Educação para a classificação das escolas nos graus de desempenho previstos no decreto.

Em 2000, a Cesgranrio avaliou o desempenho dos alunos da 3ª e 6ª séries e da 1ª série de ensino médio. Em 2001, testam-se as séries 4ª, 7ª e a 2ª do ensino médio, em 2002, não há coletas de dados. De acordo com o Relatório da Avaliação Externa da Gestão Escolar de 2001<sup>34</sup>, esta avaliação se concentra em oito funções administrativas ou processos de Gestão identificados como os de maior importância são eles: planejamento, gerenciamento de recursos humanos, gerenciamento de recursos financeiros, infra-estrutura física, participação, integração escola-comunidade, gestão do processo educativo e nutrição escolar. É a partir destas dimensões que as escolas foram avaliadas e conseqüentemente pontuadas para produzir os indicadores, gerando por fim um indicador único que sintetiza a Gestão escolar.<sup>1</sup>

Ainda segundo Nilma Fontanive em relação a este primeiro momento do Programa Nova Escola, as provas tinham:

Questões cognitivas e para as habilidades e as competências morais sociais nós fizemos uma lista de inúmeras situações, para o aluno se posicionar no que é certo ou errado, que aí você chega mais, para avaliar as competências, juízo de valor.

Neste período não tinha sido incorporada ainda a matriz do SAEB, desta forma as competências e habilidades fundamentais que foram avaliadas no Programa Nova Escola foram apresentadas em uma matriz, acrescidas de alguns exemplos de desempenho esperado dos alunos.<sup>35</sup>

Em 05 de abril de 2002 a então vice governadora Benedita da Silva (PT) assume o governo do Estado, por conta da renúncia do então governador Antony Garotinho que almejava a presidência da República.

---

<sup>34</sup> Vide anexo página 03 a 10 da Avaliação Externa do Programa Nova Escola, 2001 (anexo 06)

<sup>35</sup> Ver matriz de Competências e Habilidades para alunos do ensino fundamental e médio. (anexo 07)

Uma de suas primeiras atitudes no governo foi a suspensão do programa Nova Escola naquele ano. No ano seguinte com a Eleição da Senhora Rosinha Garotinho esta não paga as gratificações do programa alegando que por não ter havido a avaliação não haveria porquê fazer tal pagamento. Se em 2000 e 2001 o sindicato dos professores já reprovava o programa afirmando que ele não passava de uma prova, que o projeto propiciava a competitividade entre as escolas, economia de dinheiro através do congelamento do piso salarial. Esta reprovação é muito mais forte neste ano de 2003, pois o não pagamento do 13º salário e os 1/3 das férias e das gratificações provocou uma greve de 64 dias do professorado.

Segundo Sergio Paulo (diretor do sindicato dos Profissionais de Educação Rio de Janeiro SEPE em 2003) em entrevista para Folha Dirigida:

Acreditamos que o trabalho do profissional é fundamental, mas tem que ser construída com a comunidade escolar. Não podemos aceitar, e não aceitamos desde o início, a combinação da avaliação de desempenho com gratificação por produtividade. Quando se remunera por produtividade, atenta-se contra a qualidade da educação, porque significa, para o profissional que está trabalhando, que quando ele se aposentar não vai receber, porque a gratificação por produtividade não é estendida aos aposentados. Entendemos que a paridade entre o profissional da ativa e o aposentado é muito bom para o trabalhador, para o trabalho e para a educação, porque coloca para o aluno e para o profissional uma das primeiras lições de cidadania: não diferenciar quem está trabalhando de quem já trabalhou. Quando você tem gratificação por produtividade, acoplada à avaliação por desempenho, você exclui da folha de pagamento mais de 30 mil profissionais. São 25 mil professores e 5 mil administrativos. Um programa que defende a qualidade da escola pública não pode ter aspectos excludentes.

Ainda segundo Sérgio Paulo o SEPE não é contra a avaliação, e sim contra a avaliação combinada com remuneração de produtividade que o Nova Escola instaurou. E como neste período estava-se retomando o programa, por que não incorporar as gratificações ao salário, ou seja, retirar do programa a questão da gratificação por produtividade e aumentar o vencimento básico? Uma outra questão que ele aponta na

entrevista é o descontentamento com consórcios de instituições públicas com privadas, apontando então as instituições inteiramente públicas, como Uerj, UFRJ, UniRio, como as que deveriam realizar o programa de avaliação. Acreditava-se que se a secretaria construísse, com estas instituições, modelos para serem discutidos com a comunidade profissional, com os grêmios de alunos e com as associações de pais, ela teria a forma correta de valorizar a avaliação e o desempenho, respeitando o trabalhador no seu plano de carreira, seja ele professor ou funcionário.

De acordo com Francisco Tadeu em entrevista para a Folha Dirigida Apesar das críticas que o Programa recebeu por parte das escolas e do sindicato, o programa gerou grandes modificações nas escolas. Entre estas modificações a construção do projeto político pedagógico. Por isto, seria importante a retomada do projeto. Quanto quem seria a entidade avaliadora a Cesgranrio pelo fato de ter feito as avaliações anteriores e por ser responsável naquele período pelo Enem e SAEB era o nome cogitado.

Em 2003, a Fundação foi novamente convidada a participar da avaliação externa e, no subprojeto de Avaliação do Desempenho Escolar, foram avaliados cerca de 173.000 alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. São propostos novos instrumentos, usando os itens e a escala do SAEB. Os testes foram aplicados em 180.000 alunos da 4ª e 8ª séries e a 3ª série do ensino médio por aplicadores externos. 2003. Foram desenvolvidos índices de Gestão Escolar, Eficiência Escolar e Aprendizagem. Criaram-se cinco grupos de referência (A - E) pela média dos escores standardizados de cada índice (para impedir as comparações entre escolas com alunos com antecedentes diferentes).

Segundo os resultados da Avaliação de desempenho 2003 distribuídos a toda instituição de ensino do Rio de Janeiro, no Programa Nova Escola, os alunos foram avaliados com uma grande quantidade de itens de testes relativos às habilidades constantes das matrizes de Referência do SAEB. O objetivo de todo este empreendimento foi:

Colocar o desempenho dos alunos do Rio de Janeiro na escala nacional do SAEB, o INEP cedeu ao Governo do Estado do Rio de Janeiro 21 itens por série e disciplina avaliada. Desta forma, no conjunto da avaliação, os cadernos de teste continham itens próprios do Programa

Nova Escola e itens do SAEB, totalizando 91 itens por série, disciplina e turno (diurno e noturno). Cada aluno, no entanto, respondeu a um caderno de teste contendo 52 itens, sendo 26 de língua portuguesa e 26 de matemática.

Para melhor entendermos a escala de desempenho, em anexo estará disponibilizado a escala de desempenho em língua portuguesa das três séries avaliadas em 2003.

Ainda segundo Nilma Fontanive:

O Nova Escola é um projeto de avaliação a novidade, é a política de quem é melhor ganha mais. Mas quem ganha? Ganha a comunidade escolar como um todo, não ganha só o professor, ganha o diretor...é basicamente de avaliação. O projeto faz a avaliação da aprendizagem, faz a avaliação do fluxo escolar, faz a avaliação de gestão. Não é um programa de política não o Nova escola é um programa de avaliação, não é um programa só de aprendizagem, pois tem três eixos.

Já segundo o professor Rubem Klein<sup>36</sup> em entrevista, o Projeto Nova Escola é sim um Programa de políticas públicas pois:

O Nova Escola certamente é um programa de políticas publicas que surgiu em dois tempos no momento em que acontece essa avaliação anual todo ano e com o compromisso da gratificação, a gratificação ate pode ser boa, quer dizer eu acho que deve existir gratificação não sei se dessa maneira, o problema que eu acho está no esforço colocado em fazer avaliação e não nos resultados da avaliação . Eu acho que no último ano(2005) começou um esforço de usar o resultado da avaliação foi a primeira vez pois sempre teve muito resultado e pouca coisa foi feito com os resultados.

Ainda segundo o professor o Nova Escola o nova escola tem um mérito muito grande, uma vez que é um programa que inclui o fluxo que é fundamental. Ele acredita que deveria ter mais consequência, uma maior mobilização em torno dos fluxos , uma vez que no Estado do Rio de Janeiro o fluxo escolar é muito ruim. A avaliação tem que

---

<sup>36</sup> Entrevista professor Rubem Klein novembro de 2006

ter conseqüência, ela tem que ser utilizada. Ele acredita que em vez de fazer um esforço todo ano seria melhor avaliar de dois em dois anos, mas os resultados devem ser utilizados. Aponta ainda que com a entrada do CAED (Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação) houve uma tentativa de selecionar as escolas que tiveram um mau desempenho, com isto houve um início de utilização dos resultados.

O Nova Escola tem duas vertentes que são complementares a primeira são os resultados do fluxo escolar e das competências cognitivas, e outra que é o processo da gestão escolar. É importante que estas vertentes andem em sintonia, neste sentido o padrão é essencial, pois não adianta um indicar subir e o outro descer, ou vice versa. Não adianta passar todo mundo se ninguém aprende nada.

Segundo o professor, o projeto avalia as habilidade e competências e dá um diagnóstico, ao se elaborar um padrão de qualidade e ao atingir este padrão acontecerá a diferença. Ele defende uma maior autonomia para as escolas, para que elas possam contratar seus funcionários, como ocorre nas escolas particulares, pois uma crítica que ele faz é a situação de alguns profissionais que buscam uma melhoria e outros que não se mobilizam e da forma que está, mesmo os que não se mobilizam acabam se beneficiando do esforço do outro. Com a autonomia o gestor montaria a sua equipe, e no caso de um resultado não satisfatório a responsabilidade seria do gestor que seria então trocado. A eleição para gestores acaba por propiciar uma continuidade dos interesses dos que o elegeram.

Questionamos a professora Nilma Fontanive sobre como se deu a construção da matriz de competências, ela assim afirmou:

Competências cognitivas morais e sociais na matriz do Kolber. O desenvolvimento cognitivo piagetiano e aplicou as habilidades e competências. Esta foi matriz pela qual nós construímos as provas. No primeiro e segundo ano também (2001, 2002). Esta prova tinha questões cognitivas e para as competências morais sociais fizemos uma lista de inúmeras situações, que posicionava o que é certo ou errado que você chega mais para avaliar as competências, juízo de valor então a prova pegamos a nossa idéia inicial de um estudo longitudinal, pegamos a segunda, quinta, a sétima e primeiro ano do ensino médio. No ano seguinte pegamos a terceira a sexta a sétima e a segunda do ensino médio. Aí houve uma mudança de

política e naquele ano o Nova Escola foi interrompido. Aí perdemos a série histórica, no ano seguinte que fizemos que padrão usaríamos como referência, nós usamos o SAEB e a partir daí naquele ano que foi o terceiro ano (2003) de vigência do nova escola nós trabalhamos com a 4ª, 8ª e 3ª séries do ensino médio usando trazendo (?) a prova entrar na escala do SAEB graças aos itens do SAEB cedidos. É outra escala.

Vale ressaltar aqui que este relatório é composto de 03 volumes – 4ª série do ensino fundamental, 8ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Cada relatório, conta com uma média de 300 páginas cada um, onde estão apresentados os resultados de 2003, com a divulgação dos itens aplicados, acompanhados das estatísticas e comentários a respeito do desempenho dos alunos.

Ao analisar estes relatórios podemos imaginar que quando este material chegou às escolas, devem ter surgido muitas dúvidas devido a complexidade da estatística que não está clara para pessoas leigas neste assunto. Já os comentários a respeito das questões são claros de fácil entendimento.

Segundo Ruben Klein e Nilma Santos Fontanive a avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas. Para eles um sistema de avaliação deve obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre os diferentes aspectos do sistema educacional. Neste trabalho, porém, os autores restringir-se-ão a abordar a avaliação educacional como um sistema de informação sobre os alunos em dois principais aspectos: movimentação e fluxo escolar e aprendizagem.

Outra observação que a professora Nilma apontou foi que

As próprias escolas se mobilizaram, a gente não pode esquecer que as escolas se mobilizaram para mudar de nível mesmo que fosse para apresentar. Houve uma postura de procura para melhorar, para ganhar mais, na verdade é isso. A gente vê muitas escolas se mobilizando que eles queriam melhorar.

### 3.5 O projeto Nova Escola: segunda versão (2004/2006)

Apesar dos avanços ocorridos em 2003, em 2004, transferiu-se o contrato de gestão para o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED – e o programa foi reformulado para se concentrar na avaliação das escolas por desempenho, fluxo escolar e gestão. Os grupos de referência foram abandonados, e as 1.830 escolas avaliadas foram distribuídas em cinco níveis de qualidade com base nas notas atribuídas pelas três áreas de atuação. Estas mudanças ocorreram não nos objetivos, mas nos procedimentos avaliativos, ou seja, algumas reestruturações foram feitas como pode ser observado comparando os documentos o de 2003 e o de 2004 (vide anexo).

Segundo o professor Manoel Palácios<sup>37</sup>

Fomos procurados pelo secretário de educação da época Cláudio Mendonça, e segundo soubemos pela base na experiência adquirida em Minas Gerais em função de manifestação de outras pessoas a respeito do trabalho nós tínhamos desenvolvido aqui em Minas na montagem do sistema mineiro de avaliação da educação pública, e então o Cláudio nos procurou nós tivemos a primeira conversa com ele, ele já havia substituído pelo governo do Estado do Rio de Janeiro um sistema por meio do qual seria concedido aos professores gratificações a partir do resultado da avaliação e havia um decreto do governador que instituíra esse regime de efetivos, ele estava em uma situação um pouco emergencial porque faltava pouco tempo para o final do ano letivo.

Ainda de acordo com o professor a partir desse contato inicial o CAED propôs uma série de mudanças nos procedimentos de avaliação do Estado, todas as mudanças com sentido de tornar mais transparente os critérios de avaliação, mais as pesquisas né, aos dirigentes da escola e aos profissionais da escola, especialmente professores. O programa de avaliação do Rio de Janeiro ele estava assentado num tripé a avaliação do desempenho do aluno, a avaliação dos dados referentes aos fluxos escolares, e a avaliação de gestão.

Segundo a professora Lina Kátia<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Entrevista realizada em 2007

“Uma das principais mudanças que o CAED estabeleceu foi justamente nos critérios de avaliação de desempenho, ao estipular metas de aprendizagem e definir com clareza estas metas foi um ganho que o CAED proporcionou a avaliação do Estado do Rio. Ao deixar muito bem definido os critérios de julgamento, os critérios que estabeleceu os níveis das escolas, e isso não era muito bem definido, assim, uma das principais mudanças foi justamente estabelecer o percentual de alunos que deveriam atingir o nível determinado nível de proficiência na 4º, 8º e 3º serie. Uma outra questão que ficou muito bem definida foi os indicadores do questionário que não tinham questões subjetivas, eram questionários estruturados, bem objetivo e isso ajudou muito a definir, deixar claro para a escola, o que a escola tinha que fazer para alcançar a meta e também a mudança no critério *progresso escolar*, tinham duas dimensões: a escola em desempenho de uma forma geral, a escola com metas desempenho da aprendizado e também do outro lado avaliando ela com ela mesmo com o progresso *escolar*.

Nesta nova versão o Nova Escola estabelece três metas: (i)assegurar aos alunos da educação básica o desenvolvimento de competências fundamentais para a continuidade de seus estudos e a plena integração na sociedade contemporânea; (ii) a regularização do fluxo escolar e de um trabalho para estimular a permanência do aluno na escola; por fim a última (iii) meta diz respeito ao padrão de gestão da escola ou seja, o uso responsável dos recursos humanos e financeiros de que a escola dispõe.

Para melhor explicar esta nova etapa do projeto consultamos a Revista do professor abril/2005 Programa Nova Escola, onde de forma mais interativa, oferece ao professor dados para que estes possam refletir sobre a avaliação de 2004. Afirma também que a avaliação da escola e o sistema de incentivos, estiveram associados a partir de metas educacionais bem definidas, utilizaram as experiências de avaliações passadas com alguns ajustes com o objetivo de tornar o programa mais efetivo.

A partir de 2004 todos os alunos da segunda a oitava série do ensino fundamental e do primeiro ao terceiro ano do ensino médio participaram dos testes, mas apenas os resultados dos alunos da quarta, oitava e terceira série do ensino médio foram utilizados

---

<sup>38</sup> Entrevista realizada em 2007

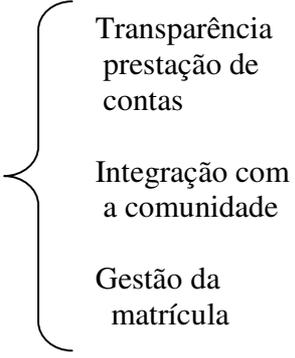
na avaliação da escola. Nem todos os alunos participaram, pois o objetivo do programa era avaliar as realizações da escola, desta forma escolas grandes foram sorteadas amostras de estudantes. Uma outra mudança foi em relação à gestão e ao fluxo escolar onde os dados foram coletados pela internet através de questionários e diretamente na secretaria de Estado e Educação.

Como o objetivo do programa é assegurar que toda a escola da rede estadual propiciasse aos seus alunos o desenvolvimento de habilidades básicas para cada nível de ensino; as gratificações concedidas ao profissional da escola seriam concedidas aos profissionais da educação por dois critérios: Avaliação da escola e avaliação do progresso da escola.

Nesta nova versão as dimensões avaliadas foram: desempenho escolar – Língua Portuguesa e Matemática – habilidades expressas na escala do SAEB; eficiência escolar (fluxo e transição) e gestão escolar onde antes de 2004 havia uma gama maior de indicadores e agora tem apenas três: gestão de matrícula, interação escola-comunidade e gestão de recursos financeiros. Uma outra alteração é no que diz respeito aos pesos, em 2000, 2001 e 2003 era considerado o mesmo peso para todas as três dimensões, a partir de 2004 as dimensões de desempenho e eficiência escolar passam a ter peso 2 e a dimensão gestão escolar peso 1.

Pela nova estrutura, o Programa Nova Escola apresenta-se na forma do esquema abaixo:

## AVALIAÇÃO EXTERNA

<p style="text-align: center;"><b>AVALIAÇÃO DA ESCOLA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O APRENDIZADO</li> <li>• O FLUXO ESCOLAR</li> <li>• A GESTÃO ESCOLAR</li> </ul> <div style="margin-left: 40px;">  <p style="margin-left: 20px;">Transparência prestação de contas</p> <p style="margin-left: 20px;">Integração com a comunidade</p> <p style="margin-left: 20px;">Gestão da matrícula</p> </div>	<p><b>AVALIAÇÃO DO PROGRESSO ESCOLAR</b></p>
--	--

Na avaliação do aprendizado, pretende-se que 80% dos alunos tenham domínio da leitura e da matemática satisfatórios para a série e nível de ensino em que se encontram. Os níveis mínimos de desempenho são:

- 175 pontos para a quarta série do ensino fundamental
- 225 pontos para a oitava série do ensino fundamental
- 250 pontos para a terceira série do ensino médio.

Para a classificação da escola nesta dimensão foi utilizado o seguinte critério:

NÍVEL	PONTOS	PERCENTUAL DE ALUNOS COM DESEMPENHO SATISFATÓRIO
I	2	Até 19%
II	4	20 a 39%
III	6	40 a 59%
IV	8	60% a 79%
V	10	80% OU MAIS

Já na avaliação do fluxo escolar a meta é que 90% ou mais dos alunos matriculados na escola permanecem até o final do período letivo e dão continuidade a seus estudos sem qualquer tipo de retenção ou reprovação. Para a classificação da escola nesta dimensão foi utilizado o seguinte critério:

NÍVEL	PONTOS	PERCENTUAL MÉDIO DE ALUNOS PROMOVIDOS EM TODAS AS SÉRIES E NÍVEIS DE ENSINO
I	2	Até 59%
II	4	60 a 69%
III	6	70 a 79%
IV	8	80% a 89%
V	10	90% OU MAIS

Quanto à avaliação da gestão escolar a meta é a responsável dos recursos humanos e financeiros de que a escola dispõe. Assim as escolas são avaliadas de acordo com três critérios: Transparência na prestação de contas 25 pontos, participação e integração da comunidade 25 pontos e gestão de matrícula 25 pontos, no total são distribuídos 75 pontos. A pontuação final da avaliação da gestão escolar é apresentada desta forma:

NÍVEL	PONTOS	PONTUAÇÃO NAS TRÊS DIMENSÕES
I	1	Até 14 pontos
II	2	15 a 29 pontos
III	3	30 a 44 pontos
IV	4	45 a 59 pontos
V	5	60 ou mais pontos

Para se calcular a avaliação final da escola e com isto classificá-las nos cinco níveis, os critérios da pontuação são: avaliação da aprendizagem 10 pontos, avaliação do fluxo escolar 10 pontos e avaliação da gestão 5 pontos, sendo distribuído um total de 25 pontos.

A partir dos resultados obtidos neste cálculo as escolas são classificadas como demonstra a tabela abaixo.

CLASSIFICAÇÃO DA ESCOLA	PONTUAÇÃO
I	ATÉ 9 PONTOS
II	10 A 14 PONTOS
III	15 A 19 PONTOS
IV	20 A 22 PONTOS
V	23 A 25 PONTOS

A partir de todos estes procedimentos chega-se a classificação final da escola. Estes dados são o primeiro critério para as gratificações que foram estabelecidas no Decreto 35.292 12 janeiro de 2004. Esta classificação é feita através do somatório da pontuação alcançada na avaliação do aprendizado, da pontuação alcançada na avaliação do fluxo e os pontos obtidos nas três dimensões da gestão escolar. Assim, é possível chegar ao nível de classificação da escola. Por exemplo a escola “Democrática<sup>39</sup>” obteve os seguintes resultados:

Avaliação do aprendizado: 75% dos alunos avaliados alcançaram a meta estipulada. Avaliação do fluxo escolar, 85% dos alunos permaneceram na escola ate o final do período letivo. Avaliação da gestão, prestação de contas foi entregue no prazo e aceita com ressalvas (15 pontos), alocação dos recursos humanos e certificação correta do quadro de horários nas duas etapas (25 pontos) e integração com a comunidade foi atribuído 20 pontos pela análise dos questionários.

Desta forma temos o seguinte quadro:

---

<sup>39</sup> Nome fictício.

Aprendizagem	75%	IV	8
Fluxo	85%	IV	8
Gestão escolar	60 (15 +25+20)	V	5

### **Pontuação final – 21 pontos**

#### **Nível final IV**

Diante destes primeiros resultados há uma outra avaliação denominada Progresso Escolar que teve como meta valorizar os avanços realizados pelas escolas, e comparar os resultados alcançados de um ano para o outro.

Todo este esforço segundo o secretário Cláudio Mendonça era porque:

Todos almejamos um ensino de qualidade, que garanta aos nossos alunos as condições básicas necessárias para a vida em sociedade. Este objetivo tem nos levado a investir na permanência de todos os alunos na escola, por meio da utilização responsável dos recursos de que dispomos (2005, Boletim pedagógico).

De acordo com o professor Manoel Palácios a implantação de um regime de responsabilização através de incentivos foi mal visto pelo sindicato e pela associação de professores e este é um problema que mercê uma reflexão. À implantação de um sistema de incentivos só poderá ser bem sucedido se a rede possui variáveis estáveis e transparentes num ambiente opaco e confuso como o sistema educacional do Rio de Janeiro é muito complicado esperar decisões corretas a partir da avaliação. Isto porque não se consegue utilizar de forma apropriada os resultados obtidos.

Ainda segundo o professor o programa deveria continuar com alguns ajustes, como concentração nas metas mínimas estabelecidas e menos ênfase no progresso escolar.

### 3.6 O projeto Nova Escola hoje: as mudanças ou continuidades?

Ao iniciar uma nova gestão e de acordo com o sítio da Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o novo secretário Nelson Maculan diz que o horário integral das escolas será prioridade do governo, o projeto Nova Escola será reformulado. Uma das metas para 2007 é melhorar o salário dos professores e dos aposentados, e rever o programa Nova Escola, mantendo a avaliação dos estudantes, mas desvinculando as gratificações do desempenho dos professores. Atualmente, eles recebem em premiações entre R\$ 100,00 e R\$ 426,00.

Maculan está otimista e, segundo ele, dinheiro não será o maior problema, já que o Rio é o segundo estado em termos de recursos no país, com a segunda maior receita per capita. Assim diz o secretário em 04 de janeiro de 2007 no sítio da Secretária de Educação do Rio de Janeiro:

“Pelo orçamento, dá para ter um avanço no piso salarial dos professores e dos servidores, mas fico preocupado porque não vi a mesma possibilidade em relação aos aposentados. Não tem sentido dar um aumento para os ativos e deixar os inativos de fora. Os vencimentos dos professores aposentados têm que acompanhar os reajustes.”

Além destes projetos, Maculan pretende investir na formação dos professores e na qualidade do ensino. Já para retomar o horário integral o governo conta com o orçamento da educação, o dinheiro do programa Nova Escola e com recursos do FUNDEB<sup>40</sup> (Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) o novo Fundo da Educação Básica.

Ainda segundo o secretário (03/2007), a escola ideal é aquela que oferece ensino em horário integral e infra-estrutura adequada, valoriza os professores dando a eles

---

<sup>40</sup> Emenda Constitucional 53, de 19/12/2006, que deu nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criou o Fundo. Inicialmente o FUNDEB foi regulamentado pela Medida Provisória 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei 11.494, de 20/06/2007..O FUNDEB terá a duração de 14 anos (2007-2020), com o intuito de atender os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos. Sua implantação foi programada de maneira gradativa nos três primeiros anos.Está previsto no quarto ano de vigência, atender 47,2 milhões de alunos com investimentos públicos anuais de R\$ 50,4 bilhões, dos quais R\$ 4,3 bilhões serão provenientes da União. O FUNDEB deve aumentar os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação.

salários justos e atualização constante. A secretaria tem trabalhado para atender as diversas necessidades e resolver os problemas crônicos do Rio de Janeiro, como o combate ao déficit de docentes.

Desta forma para os próximos quatro anos, uma das principais metas é fortalecer a Educação Básica no estado, aproveitando a capacidade do parque industrial de pesquisas do Rio, para melhorar o conteúdo pedagógico de disciplinas como Biologia, Física, Química, e Matemática. O objetivo é usar modelos educacionais que estão dando certo nas esferas federal, estadual e municipal.

Estas propostas já eram defendidas no período eleitoral segundo matéria publicada em 10/12/2006 no Globo on-line. A primeira coisa a fazer seria um diagnóstico da rede de ensino, com o objetivo de reduzir os gastos de custeio para investir na atividade-fim no caso, os alunos. O programa deve continuar pois a avaliação tem importância fundamental principalmente na área básica, isto significa que a avaliação continuará mas, sem as gratificações. O ideal para a educação pública é o horário integral, pois, de acordo com Maculan o ideal da educação pública republicana é que os alunos tenham aulas em horário integral.

Com estes objetivos podemos considerar que a próxima gestão tentará fazer uma ponte entre as realizações dos últimos governos, reavivando as concepções defendidas por Leonel Brizola e ao mesmo tempo reestruturando o Programa Nova Escola.

### 3.7 Considerações finais

Este trabalho tentou analisar as relações de poder existentes nos diversos segmentos da política educacional, buscando analisar a partir do registro das entrevistas e situações onde é possível detectar tais relações. Assim foi possível observar que como o sistema educacional visa à universalização do acesso, à equidade e à qualidade do ensino, a avaliação deverá verificar se esses objetivos estão sendo atingidos. Para tanto,

devem ser definidas medidas que permitam aferir o grau de atendimento oferecido pelo sistema, a velocidade com que se dá a progressão dos alunos ao longo das séries, o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos e o montante de recursos financeiros alocados com esse fim.

A intenção foi chamar atenção para a complexidade das relações de poder estabelecidas, enfatizando a rede de tensão, a luta simbólica entre as várias instâncias educativas. Neste sentido ao tentarmos responder as questões oriundas deste trabalho é possível inferir que as relações de poder estão presentes em cada eixo pesquisado. As políticas educacionais do Rio de Janeiro a partir dos anos 80 do século XX foram repletas de jogos políticos de interesses, tendo na figura do senhor Leonel Brizola a representatividade do líder carismático, que influenciou e ainda influencia o curso da evolução histórica do Rio de Janeiro. Ele foi capaz de provocar nas pessoas reações dicotômicas entre amor e ódio nos seus ideais

Um outro tópico que tentamos entender foram as disputas internas que redundaram na criação do projeto dos CIEPS e as forças que tentaram destruí-los. Estes eram escolas de tempo integral, que objetivavam tirar as crianças da rua durante o dia todo e que contavam também com os chamados "pais sociais", que eram funcionários que cuidavam de crianças residentes nos CIEPS, além de atendimento médico e odontológico. Os CIEPS forneciam refeições completas a seus alunos. Os CIEPS ficaram conhecidos como "brizolões". Em seu segundo governo, alguns CIEPS passaram a ter piscinas, mas após o fim do governo Brizola, o modelo dos CIEPS foi abandonado e passaram a funcionar como escolas de meio turno. Vimos que no total, em seus dois governos, foram construídos mais de quinhentos CIEPS.

Em 2000 é implantado o Programa Nova Escola, numa tentativa de melhorar a gestão das escolas estaduais e de responsabilizar seus diretores e funcionários pelos resultados dos alunos. Pretendeu igualmente estabelecer métodos mais democráticos na gestão da escola, integrar as ações governamentais, melhorar as condições de trabalho dos professores e racionalizar o uso de recursos. Seu principal mecanismo de operacionalização foi o Sistema de Avaliação Permanente das Escolas Públicas, projetado para aferir tanto a gestão quanto os processos educativos de cada escola.

No entanto, ocorreram inúmeras modificações nesse sistema e no próprio Programa Nova Escola. Desde sua criação dão a idéia da dificuldade de se chegar a um consenso em torno dos objetivos e métodos de um programa de responsabilização.

Podemos apresentar como eixo deste trabalho os projetos de políticas educacionais representados nas opções de avaliação, analisando este período 1980 até o ano de 2006 é possível afirmar que todas as propostas de avaliação foram influenciadas por projetos políticos, nenhuma proposta foi neutra.

Ao estudar o período do início dos anos 80 do século XX até os dias de hoje, da história educacional do Estado do Rio de Janeiro acabamos por perceber que o Rio de Janeiro tem três projetos políticos que estão em constante disputa. Um projeto que vamos chamar aqui neste trabalho de Brizola/ Darcy que apresenta uma idéia de povo e nação, identidade única e para isto a educação é essencial. Um segundo projeto que aqui chamaremos de PT sindicalizado (Interesses) que visam os interesses dos grupos organizados. Este projeto refuta a idéia de uma identidade única afirmando que esta é a ideologia em favor dos poderosos. E por fim, o projeto três PSDB/ PFL/ Democratas que vê a educação como capital humano, desenvolvimento investimento. A educação é vista como a chave para o desenvolvimento voltado para a competência, produção de trabalho, riqueza. Neste contexto, o papel do Estado é racionalizar o sistema educacional para otimizar os resultados. Pretendo em estudos futuros analisar estes projetos de forma mais objetiva.

Como foi observado no decorrer deste estudo, a avaliação esteve presente em todos os momentos. Se avaliar é refletir, avaliar é também planejar, estabelecer objetivos. Por isso os critérios de avaliação estão sempre subordinados às finalidades e objetivos que foram previamente estabelecidos para qualquer prática. A avaliação não é apenas um processo técnico é também uma questão política. A avaliação pode se transformar num elemento que contribui para o exercício autoritário do poder de julgar, mas também pode se constituir num projeto que visa uma mudança qualitativa.

Um sistema de avaliação deve valorizar os critérios de representatividade, de legitimidade, de participação da base, de planejamento participativo, de convivência, de identidade ideológica, de consciência política para o desenvolvimento da cidadania. O Brizola usava os CIEPS como vitrine. O PT sindical afirma que é necessário pagar

melhor os professores, oferecer melhores condições de trabalho para obter uma educação de qualidade. Já o terceiro grupo aposta no Nova escola como resultado da racionalização, educar mais e melhor com menos dinheiro. Esta atitude estimula o controle, a descentralização, estimula produzir mais e melhor critérios técnicos.

Ainda podemos aferir que o primeiro projeto é um projeto de nação, o segundo de grupos de interesses e o terceiro do indivíduo, meritocracia.

Ao analisar os CIEPS e o Nova Escola, podemos ainda perceber que se o primeiro estava associado a emancipação da nação, a construção de uma identidade nacional, o segundo tentou ocupar este espaço sem a idéia de identidade nacional.

Os CIEPS buscaram uma identidade nacional do tipo povo e nação em uma época em que há várias identidades e interesses em jogo, o Nova Escola vem respondendo às novas contradições da sociedade Brasileira com ausência do projeto nacional e tendo a globalização como alvo.

Por fim, podemos afirmar que este trabalho tentou oferecer elementos para posterior aprofundamento destas relações e também para a busca de respostas acerca da disputas políticas existentes no meio social que vivemos.

## **Referências Bibliográficas**

ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 46, 1993.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia para avaliação de políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001. 96 p. Coleção Questões da Nossa Época, 75.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, pp.377-401. maio/agosto. 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

BONAMINO, A.M.C.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 108, pp. 101-32, novembro. 1999.

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

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 29. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB)**. Brasília: Secretaria de Educação Superior, MEC, 1994.

BUARQUE, C. **A revolução das prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BUFFA, Ester, NOCELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo, Cortez, 1999.

CAMARGO, J. M. **Educação na balança**. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1. jul. 2001.

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Editora Papel Virtual, 2001.

CANEN, A. G.; CANEN, A. **Organizações multiculturais: logística na corporação globalizada**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

CASTRO, C.; FLETCHER, F. Mitos, estratégias e prioridades para o ensino de 1º grau. **Estudos em avaliação educacional**, pp. 39-56, 1993.

CONED. **Plano Nacional de Educação** - proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: CONED, 1997.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo/Niterói, Cortez, Flacso, EDUFF.. 1999

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1978.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 8, mai/ jun/ jul/ ago. 1998.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de Classe e avaliação** - Perspectivas na gestão pedagógica da escola. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005. 192 p.

DALMAS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEROUET, Jean-Louis. Governança e avaliação no sistema educativo francês: em busca de uma avaliação pluralista? **Revista Educação em Foco**, Editora UFJF, v. 6, n. 2, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DUBET, F. L'engagement dans l'action. **Sociologie du travail**, n.3, 1989

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociedade**. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 1967.

ENGUIA, M.F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Eleutéria Maria Machado. A questão dos sistemas de avaliação de aprendizagem. In: **Educação, política, direito e justiça social**: a construção de uma gestão democrática. Juiz de Fora: ANPAE, 2003.

FLETCHER, P.; RIBEIRO, S.C. O ensino de 1º grau no Brasil hoje. **Em Aberto**, n. 6, IPEA, 1997.

FOLHA DE SÃO PAULO, 12. nov., 2000. Caderno Especial. pp. A18.

FONTOURA, Amaral. **Diretrizes e bases da educação nacional** : introdução, crítica, comentários, interpretação. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, pp. 911-933, out. 2005. ISSN 0101-7330. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

GATTI B. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sociopolítico-educacionais**: uma perspectiva na contemporaneidade. Comunicação apresentada na III Conferência Sociocultural, Campinas, 16-20. jul. 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. Avaliação institucional. **Ensaio: avaliação, política pública, educação**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 31, abr / jun. 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério 2º grau - Série Formação do Professor.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento x construção**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARQUETEIRO, Paulo; BERTA, Ruben; SCHMIDT, Selma. **21 anos depois, as lições dos CIEPS**. O Globo, Rio de Janeiro, 28., mai., 2006.

MEDEIROS, Etel Bauzer. **As provas objetivas: técnicas de construção**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1971.

MOROSINI, Marília da Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001. 163p.

NEWMAN, Willian H. **Ação administrativa**: as técnicas de organização e gestão. Trad. Avelino Corrêa, 4. ed. São Paulo: Atlas, 1974.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 7-15.

OLIVEIRA Dalila. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Orgs.). **Gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OTT, Margot Bertoluci. **Tendências ideológicas no ensino de 1º grau**. Porto Alegre: 1983 .(Tese de Doutorado)

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PEREIRA, Eva Wairos; TEIXEIRA, Zuleide de Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RASCHE, Vânia M.M. Fracasso escolar: avaliação e perspectiva. **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1984.

.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANDER, Benno. **Educação brasileira: valores formais e reais**. São Paulo: Pioneira, 1977.

SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**. São Paulo: Articulação Universidade / Escola. Editora, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon, **Avaliação das políticas públicas em educação**. n. 6, v. 3, jan. / mar. 1995

SENTO-SÉ, João Trajano. **Brizolismo, estetização da política e carisma**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed., Lisboa: Moraes, 1981.

SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

SOBRINHO, J.D. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC/SP**, São Paulo, v.2, jun. 1996.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º. grau: legislação, teoria e prática**. São Paulo: PUC, 1986.

SOUTHARD, Margarida F. Avaliação Educacional. **Em aberto**, Brasília: INEP, n. 66, 1995.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1985.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Testes em educação**. São Paulo, Ibrasa, 1973.

VIEIRA, Sofia L. **O público e o privado na educação brasileira**. Tese de Concurso para Professor Titular. Universidade Federal do Ceará, junho 1992. (mimeo)

YAZBECK, L. **Políticas públicas e avaliação educacional**: um estudo comparativo França / Brasil. Relatório de Pesquisa de Estágio Pós-Doutoral, CAPES, 2001.

WEBER, Max. Os três aspectos da autoridade legítima. In: ETZIONI, Amitai (Org.). **Organizações complexas**: estudo das organizações em face dos problemas sociais. São Paulo: Atlas, 1967.

<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar>

<http://www.educacao.mg.gov.br/see/simave.htm>

<http://www.educacao.mg.gov.br/see/simave.htm>

[http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor\\_2003/Cad\\_04/DebatFranciscoTSergioPZacariaJ\\_N01.html](http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_04/DebatFranciscoTSergioPZacariaJ_N01.html)

[http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao\\_Brasileira/Universidade\\_estatal\\_1995.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Brasileira/Universidade_estatal_1995.pdf)

<http://www.ptb.org.br/>

# **Anexo 1**

## Resultados do SAEB 2005

**Tabela – Abrangência da amostra do Saeb – Brasil – 1995-2005**

Ciclo	Escolas	Alunos			
		4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM	Total
1995	2.839	30.749	39.482	26.432	96.663
1997	1.933	70.445	56.490	40.261	167.196
1999	6.798	107.657	89.671	82.436	279.764
2001	6.935	114.512	100.792	72.415	287.719
2003	5.598	92.198	73.917	52.406	218.521
2005	5.940	83.929	66.353	44.540	194.822

**Tabela 1 - Brasil - Proficiências do SAEB 1995 - 2005**

Série	Disciplinas	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª Ensino Fundamental (a)	Português	188.3	186.5	170.7	165.1	169.4	172.3
	Matemática	190.6	190.8	181.0	176.3	177.1	182.4
8ª Ensino Fundamental (b)	Português	256.1	250.0	232.9	235.2	232.0	231.9
	Matemática	253.2	250.0	246.4	243.4	245.0	239.5
3ª Ensino Médio <sup>(b)</sup>	Português	290.0	283.9	266.6	262.3	266.7	257.6
	Matemática	281.9	288.7	280.3	276.7	278.7	271.3

(a) Inclui escolas federais e rurais. As federais nos anos de 1995, 2003 e 2005. As rurais em todos os anos, porém em 1997 não inclui as da Região Norte e em 1999 e 2001 apenas as dos Estados do Nordeste, Minas Gerais e Mato Grosso

(b) Não inclui rurais, inclui federais em 1995, 2003 e 2005

[http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/tabelas\\_saeb2005.doc](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/tabelas_saeb2005.doc)

## Anexo 2

## Página SARESP

Saresp 2005 - Windows Internet Explorer

http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/Divulgacao\_dados/inicial.html

Live Search

Saresp 2005

2005 SARESP

- Conheça o SARESP
- Condições de adesão das redes municipal e particular
- Ficha de Adesão
- Habilidades avaliadas e gabaritos das provas
- Provas
- Diagnóstico de Desempenho e Perfil dos Alunos

Inicial > **Divulgação dos Dados**

### Diagnóstico de Desempenho e Perfil dos Alunos

Estamos divulgando o *Diagnóstico de Desempenho e Perfil dos Alunos* com os primeiros resultados do Saresp/2005. Espera-se que esse conjunto de informações auxilie os educadores das diferentes redes de ensino no desenvolvimento de ações significativas para a aprendizagem dos alunos. Leia primeiramente a Apresentação, sumário de como estão organizados os dados do Diagnóstico. Em seguida, faça a Consulta dos Resultados

- ▶ Acesso - Escola
- ▶ Acesso - Diretoria de Ensino
- ▶ Acesso - Secretaria Municipal
- ▶ Acesso - Administrativo

Internet 100%

Iniciar Google - Windows Inte... Saresp 2005 - Wind... Google - Windows Inte... Documento1 - Microsof... 18:58

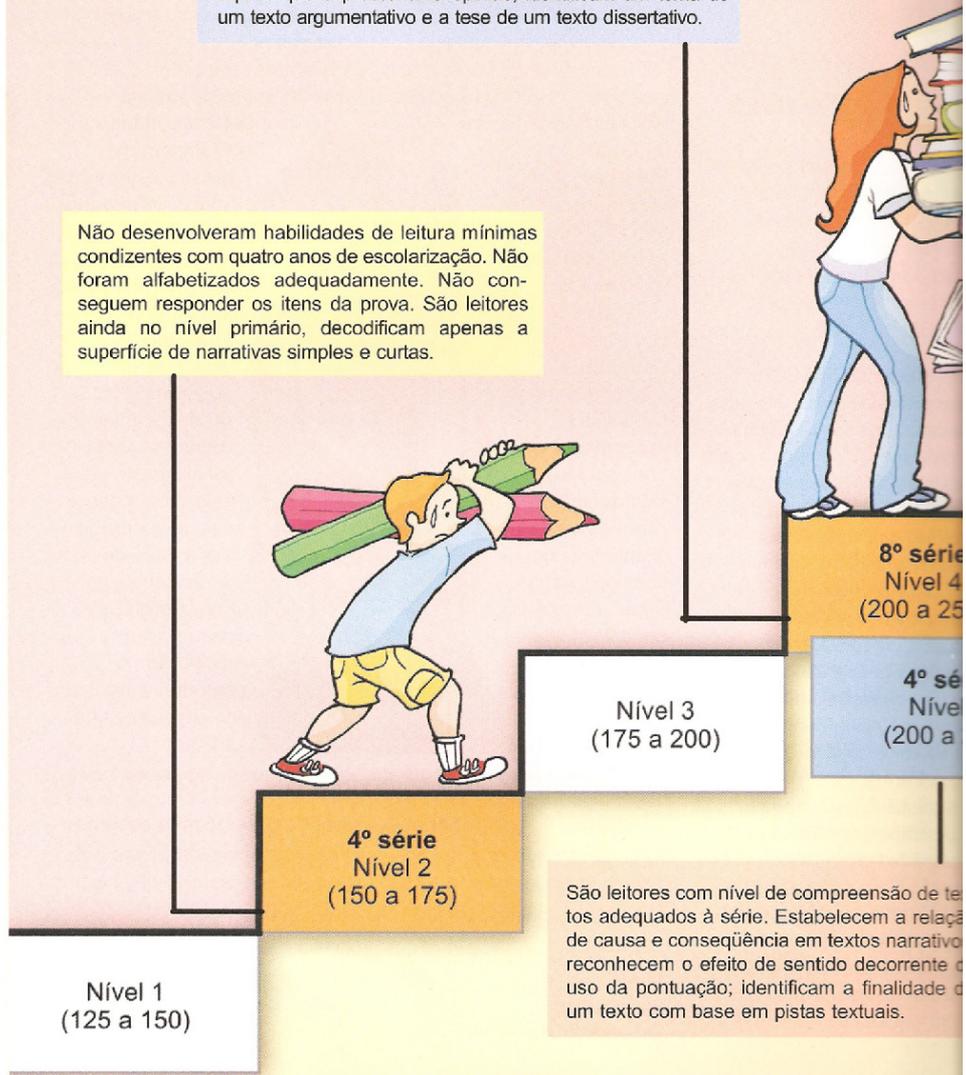
## Anexo 3

Língua Portuguesa

# Escala de desem

Os alunos que se encontram nesse estágio desenvolveram algumas habilidades de leitura mais compatíveis com a escolarização plena no Ensino Fundamental. Isso lhes permitirá continuar a escolarização no ensino médio com um déficit menor. São alunos que distinguem entre vários enunciados aquele que expressa uma opinião; identificam um tema de um texto argumentativo e a tese de um texto dissertativo.

Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas.



# Relatório do SPAECE/2004



Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série do Ensino Médio. Depreender relações de causa e consequência implícitas no texto; identificar efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação identificar o tema a partir da articulação do título com as partes do texto; discriminar a hierarquia das idéias apontando a idéia principal entre as várias opiniões emitidas por um personagem.

**Nível 8**  
(375 e acima)

**Nível 7**  
(350 a 375)

**3ª série EM**  
**Nível 7**  
(350 a 375)

**Nível 6**  
(300 a 350)

**8ª série**  
**Nível 6**  
(300 a 350)

**3ª série EM**  
**Nível 5**  
(250 a 300)

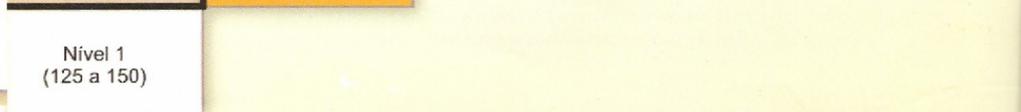
São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio. Em termos de habilidades, além das pertinentes aos estágios anteriores pode-se mencionar a identificação de informações explícitas no texto informativo com base na relação entre partes do texto; identificam o tema de poemas mais complexos com vocabulário pouco usual e distinguem, em dois textos, opiniões diferentes em relação ao mesmo tema.

São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série: depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; reconhecem o efeito de sentido provocado pela seleção e escolha de determinadas expressões; identificam a seqüência temporal de uma narrativa e diferentes pontos de vista em um mesmo texto; reconhecem relações de causa e consequência a partir de enunciados com termos e sintaxe menos usual.

# Escala de desempenho

Desenvolveram algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o enunciado para linguagem matemática, estando muito aquém do exigido para a 8ª série. Resolvem expressões com uma incógnita, mas não interpretam os dados de um problema fazendo uso de símbolos matemáticos. Desconhecem as funções trigonométricas para resolução de problemas.

Não conseguem transpor para linguagem matemática comandos operacionais elementares. Não identificam uma operação de soma ou subtração num problema. Não sabem o significado geométrico de figuras simples. São capazes de reconhecer partes de um todo em representações geográficas e calcular áreas de figuras em malhas quadriculadas contando o número de lados; resolvem problemas envolvendo pequenas quantias em dinheiro.



# Resultado do SPAECE/2004

Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática, estando muito aquém do exigido para a 3ª série do Ensino Médio. Os alunos, neste estágio, alcançaram nível compatível com a 4ª ou 5ª série do Ensino Fundamental.

Nível 9  
(425 e acima)

Nível 9  
(400 e 425)

Nível 8  
(375 e 400)

Nível 7  
(350 a 375)

Interpretam e sabem resolver problemas fazendo uso correto da linguagem matemática específica. Reconhecem e utilizam elementos de geometria analítica, equações polinomiais e desenvolvem operações com os números complexos. São capazes de resolver problemas distinguindo funções exponenciais crescentes e decrescentes, dentre outras habilidades.

Nível 6  
(300 a 350)

**3ª série EM**  
Nível 7  
(350 a 375)

**8ª série**  
Nível 6  
(300 a 350)

Interpretam e sabem resolver problemas linguagem matemática específica. Interpretam e constroem gráficos; resolvem problema com duas incógnitas utilizando símbolos matemáticos e reconhecem as funções trigonométricas elementares. Resolvem problemas simples de frações e percentagens, equação de segundo grau, conceito de proporcionalidade; expressões com as quatro operações, potências e raízes.

Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Reconhecem e resolvem operações com números racionais – soma, subtração, multiplicação e divisão – e problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade e mais de uma operação, incluindo o sistema monetário. Calculam o resultado de uma divisão por número de 2 algarismos, inclusive com resto.

## Anexo 04

Imagens de alguns Cieps



Instalações da FEBF no CIEP 90 da Vila São Luís, Duque de Caxias  
[foto arquivo UERJ]



Escola estadual Professora Guiomar Gonçalves Neves, em Trajano de Moraes, Região Serrana do Rio de Janeiro

## Anexo 5



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Educação

**REDAÇÃO FINAL DA  
1ª CONFERÊNCIA  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

**2000**

## 2 - EIXOS INTEGRADORES

### 2.1 - GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA

- Garantir a eleição de diretores pela comunidade escolar, revendo a legislação vigente, após discussão dos critérios com as bases. Que as direções das U.E.s, uma vez eleitas, não possam ser destituídas sem consulta prévia à comunidade que a elegeu;
- Em substituição às AAES, Instituir o conselho paritário, deliberativo, constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar;
- Garantir a construção coletiva e implementação do PPP em cada U.E. num eixo filosófico multicultural e pluriétnico;
- Assegurar, nos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a livre criação de Grêmios Estudantis, sendo competência exclusiva dos estudantes a definição, dos critérios, dos estatutos e demais questões referentes a sua organização;
- Estabelecer espaço e tempo para a discussão da política pedagógica, na escola, objetivando o amadurecimento e a interação dos profissionais, pais e alunos com vista a desenvolver um projeto político pedagógico e um planejamento participativo, determinado no calendário escolar ou definido pela comunidade, democraticamente, garantindo o acesso aos seus direitos, conhecimento e exercício de seus deveres, fazendo de todos co-participes e co-autores no processo educacional;
- Elaborar, implementar e avaliar, junto com toda a comunidade educativa, projetos que enfoquem temas fundamentais de formação integral de aluno cidadão;
- A utilização de prédios próprios desvinculados das administrações municipais é condição estratégica para melhor adequar o projeto de uma escola mais integrada com as realidades e necessidades do educador e aluno da rede estadual. Nas circunstâncias em que essa opção não se possa materializar deve-se buscar a implantação urgente do SIEB (Sistema Integrado de Educação Básica), como forma de assegurar o bom funcionamento das escolas onde funcione a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos, assim como dos colégios estaduais que funcionem em prédios municipais;
- Transparência na aplicação das verbas para a Educação de acordo com os preceitos legais;
- Eleger, em assembléia composta pela comunidade escolar, professores representantes para acompanhar a direção nas reuniões junto à Coordenadoria/SEE.

**2.2 - COMBATE A BAIXA ESCOLARIDADE E AO ANALFABETISMO.**

- Definição de critérios específicos de acesso para os Cursos de Formação de Professores, dada à especificidade do curso;
- Esclarecimentos da postura do Governo Estadual em relação ao destino as atuais escolas que abrigam cursos de Formação de Professores;
- Inclusão no Curso de Formação de Professores da abordagem de aspectos voltados para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial;
- Criação de Fórum de discussão para os Cursos de Formação de Professores para o 10 segmento do Ensino Fundamental;
- Viabilização do preenchimento das carências de professores e de outros profissionais da educação a fim de agilizar o processo de combate ao analfabetismo e à baixa escolaridade;
- Contemplação, pelo Projeto Político Pedagógico da escola, de estratégias de reforços de estudos aos alunos, buscando assim o efetivo combate ao analfabetismo e à baixa escolaridade;
- Redefinição do papel do CES de modo a ampliar as possibilidades de atendimento à população; divulgação da finalidade do CES, através dos meios de comunicação;
- Divulgação do MOVA;
- Criação de diversas alternativas de atendimento aos jovens e adultos de acordo com suas necessidades individuais e peculiaridades locais, possibilitando-se o curso também no período diurno;
- Interação entre o processo, escolar e o de preparação para o trabalho, no ensino de jovens e adultos, principalmente no que tange à qualificação, respeitando-se as características locais;
- Ampliação do Programa Bolsa-Escola como uma das formas emergenciais (e reduzir a evasão escolar, tendo em vista porém, que esta redução se à garantida plenamente com a implementação de políticas; de geração de emprego e renda.

### **2.3 - VALORIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

- Resgate do professor e demais profissionais da educação em seu caráter político e social, tornando-os, efetivamente, elementos fundamentais para sociedade;
- Respeito aos direitos adquiridos nos Planos de Cargos e Salários vigentes, com acerto das vantagens previstas em lei (trênsios, enquadramento por formação e tempo de serviço);
- Piso salarial decente ( 5 salários mínimos para o professor e 3 salários mínimos e meio para funcionário técnico administrativo), sendo previsto no atual Plano de Cargos, Carreiras e Salários, dentro da carga horária vigente, ( 22h e 30min, para o professor II, 16h para o professor I) independentemente gratificação e/ou abonos concedidos;
- Garantir ao professor concursado de 40h a sua inclusão no atual plano de cargos e salários, com vencimentos proporcionais a sua carga horária e formação;
- Convênios com Universidades e Instituição Educacionais Públicas, onde o profissional possa ter acesso a cursos para aperfeiçoamento e capacitação. O governo deve oferecer bolsas de estudo ou ajuda de custos aos profissionais da educação, mediante seleção com critérios transparentes, sendo que nos casos de mestrado e doutorado fica opcional, pelo requerente, a solicitação de bolsa;
- Estabelecer uma política de concessão de licença com vencimentos para os profissionais da educação que se proponham a continuar seus estudos em nível de pós-graduação, levando em consideração o real interesse público e os critérios acordados para a concessão das licenças, ressaltando-se a obrigatoriedade do retomo desses profissionais às Unidades Escolares de origem, para cumprirem um período mínimo de dois anos de trabalho;
- Implementar estratégias para a formação contínua de professores que tenham como eixos a valorização da experiência e do saber docentes;

- Implantação de cursos de alfabetização para funcionários administrativos, por ser inconcebível que numa instituição de ensino, haja analfabetos, além de garantir a continuidade de estudos aos mesmos;
- Que o Governo do Estado faça, com transparência, mensalmente em D.O., a prestação de contas dos recursos da Rio-Previdência, mostrando assim se esses recursos recolhidos (2% do IASERJ e 9% do IPERJ) são usados na melhoria dos órgãos.

#### **2.4 - QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

- A escola precisa trabalhar, de modo interativo, com outras instituições sociais e, assim, poder cumprir seu papel social de construção e democratização do conhecimento;
- Garantir no Projeto Político-Pedagógico, debates e discussões, construindo uma cultura avaliativa, diagnóstica e reflexiva com possibilidades de recuperação paralela e reforço escolar, minimizando a exclusão;
- Buscar financiamento para o Livro Didático e outras mídias pedagógicas para o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, respeitando o Projeto Político Pedagógico, além de implementar ações junto ao Ministério da Educação visando a extensão do PNL D, para estes níveis de ensino;
- Trabalhar a partir da realidade do aluno, somadas a outras realidades construindo com ele uma nova leitura do mundo;
- Elaboração do Projeto Político-Pedagógico com a participação de toda a Comunidade Escolar, assessorada por membros da SEE, nos seus diferentes níveis, assegurando tempo suficiente para debates e conclusões, considerando os Eixos Integradores e dando ênfase ao currículo;
- Criação, nas escolas, de oficinas que desenvolvam as várias inteligências num projeto conjunto dos diversos profissionais de ensino, como por exemplo: Oficina de Brinquedos, Informática;
- Garantir a realização de Fóruns permanentes para discussão e troca de experiências bem sucedidas, dentro do horário de trabalho, pré-estabelecidos no calendário escolar;
- Revitalização dos CIEPs e cumprimento da Constituição Estadual, transformando gradativamente as Escolas Estaduais em escolas de horário integral, com as características e programas originais dos CIEPs estimulando as necessidades básicas de pessoal e ações que permitam seu funcionamento, adotando-se, juntamente com a comunidade, a proposta de adaptação de construção de novos espaços;

**1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - 10 A 12 DE DEZEMBRO - MENDES**

- Dotar a escola de infra-estrutura que permita o estímulo à prática de atividades esportivas, artísticas e culturais com a finalidade primordial de minimizar a evasão escolar;
- Implementar bibliotecas com bibliotecários, em todas as escolas, visando apoiar a formação do cidadão crítico;
- Instalação de laboratórios de Informática;
- Limite máximo do número de 30 alunos em turma;
- Garantir, através de concurso público, um quadro mínimo técnico-administrativo-pedagógico a todas as Unidades Escolares, como princípio fundamental de qualidade social, sem deixar de considerar as dimensões da escola;
- Contemplar, no Projeto Político Pedagógico: 1) Necessidade local; 2) Metas da U.E., finalidades e ações efetivas; 3) Que cidadão queremos formar; 4) Ênfase ao multiculturalismo e ao entendimento das diferenças na escola, além da descaracterização eurocêntrica do currículo escolar;
- Construir uma escola inclusiva que ouça a voz dos alunos e valorize a experiência do professor;
- Estabelecimento de um Fórum de Avaliação com o objetivo de discutir as estratégias necessárias ao desenvolvimento de um processo, junto a Comunidade Educacional, que estabeleça novas bases teóricas e metodológicas para a avaliação do rendimento escolar;
- As deliberações a respeito da Avaliação deverão, a priori, ser discutidas com a participação majoritária dos professores regentes, através de encontros, congressos e não por meio de legislação durante o período letivo.

**1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - 10 A 12 DE DEZEMBRO - MENDES**

## Anexo 06

## Relatório Avaliação Externa Programa Nova Escola

ANEXO - PADRÕES DE GESTÃO		
Planejamento		
Superior	Médio	Interior
<ul style="list-style-type: none"> <li>Inclui no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano de Gestão (PG) objetivos, prioridades e metas para o ano corrente ou o triênio 2001-2003.</li> <li>Define medidas de médio e longo prazos visando ao seu desenvolvimento como Instituição.</li> <li>Estabelece política de oferta de vagas para atendimento da clientela (níveis, modalidades, faixa etária e necessidades especiais).</li> <li>Oferece Educação Básica aos portadores de necessidades especiais e, de preferência em turmas de Ensino Regular.</li> <li>Organiza os documentos oficiais autorizativos de funcionamento, de acordo com os níveis e modalidades que oferece.</li> <li>Possui Regimento Escolar nem sempre registrado em Cartório.</li> <li>Elabora o PPP estruturado na realidade levantada, com flexibilidade para atualização e inserção de novos projetos.</li> <li>Elabora o PG estruturado nos objetivos, prioridades e metas definidos no PPP, de forma dinâmica e flexível às modificações necessárias.</li> <li>Possui organograma, livro de atas e demais livros de registro do andamento das atividades escolares.</li> <li>Realiza programas ou projetos inovadores de Gestão Escolar.</li> <li>Identifica os principais problemas, as condições favoráveis e desfavoráveis e as potencialidades para o seu desenvolvimento.</li> <li>Avalia, periodicamente, a Gestão da Escola, envolvendo as Comunidades Interna e Externa.</li> <li>Possui mecanismos de avaliação sistemática para controle do atendimento das prioridades definidas para o ano letivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inclui no PPP e no PG objetivos, prioridades e metas sem muita clareza quanto ao período de vigência.</li> <li>Não define claramente medidas de médio e longo prazos, visando ao seu desenvolvimento como Instituição.</li> <li>Estabelece política de oferta de vagas que atende, parcialmente, às demandas da clientela.</li> <li>Oferece Educação Básica de forma insatisfatória aos portadores de necessidades especiais.</li> <li>Organiza os documentos oficiais autorizativos de funcionamento de forma incompleta, em condições precárias de arquivamento, dificultando o acesso.</li> <li>Possui Regimento Escolar desatualizado, nem sempre registrado em Cartório ou em processo de reformulação.</li> <li>Elabora o PPP estruturado nos temas transversais propostos pelos órgãos superiores.</li> <li>Elabora o PG estruturado na administração dos recursos oficiais concedidos e nas normas estabelecidas para a prestação de contas. Apresenta pouca flexibilidade para atualização em virtude das avaliações assistemáticas do atendimento aos objetivos, prioridades e metas estabelecidos no PPP.</li> <li>Tem estrutura organizacional pouco definida dificultando o desenvolvimento das ações pedagógicas e administrativas, com parte dos documentos desatualizados e/ou incompletos.</li> <li>Realiza, esporadicamente, programas ou projetos inovadores de Gestão Escolar.</li> <li>Identifica, parcialmente, os principais problemas, as condições favoráveis e desfavoráveis e as potencialidades para o seu desenvolvimento.</li> <li>Avalia de forma assistemática a Gestão da Escola envolvendo principalmente a Comunidade Interna.</li> <li>Utiliza, às vezes, mecanismos de controle e avaliação do atendimento aos objetivos, prioridades e metas do planejamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não tem objetivos, prioridades e metas definidos para o ano corrente ou triênio 2001-2003.</li> <li>Não define medidas de médio e longo prazos, visando ao seu desenvolvimento como Instituição.</li> <li>Prática política de oferta de vagas com objetivos não definidos limitando-se a atender ao encaminhamento dos órgãos oficiais.</li> <li>Oferece poucas oportunidades de Educação Básica aos portadores de necessidades especiais.</li> <li>Não possui documentos oficiais autorizativos de seu funcionamento.</li> <li>Não possui Regimento Escolar.</li> <li>Faz arquivamento e registro de documentos e livros de forma incompleta e desatualizada.</li> <li>Utiliza PPP e PG desatualizados e sem vigência definida ou não tem PPP ou PG.</li> <li>Não realiza programas ou projetos inovadores de Gestão Escolar.</li> <li>Não identifica os principais problemas, as condições favoráveis e desfavoráveis e as potencialidades para o seu desenvolvimento.</li> <li>Não avalia a Gestão da Escola.</li> <li>Não possui mecanismos de avaliação sistemática para controle do atendimento dos objetivos, prioridades e metas propostos no planejamento.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribui para o cumprimento dos objetivos, prioridades e metas educacionais do Estado definidos pela SEE/RJ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribui, esporadicamente, para o cumprimento dos objetivos, prioridades e metas educacionais do Estado definidas pela SEE/RJ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não contribui para o cumprimento dos objetivos, prioridades e metas educacionais do Estado definidas pela SEE/RJ.</li> </ul>

• **Gerenciamento de Recursos Humanos**

Superior	Médio	Inferior
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece objetivos, prioridades e metas anuais para a Gestão de recursos humanos, em função do PPP e do PG.</li> <li>• Possui corpo docente qualificado e habilitado na área ou áreas de suas responsabilidades e atribuições.</li> <li>• Atende às normas de gerenciamento de pessoal da administração pública do Estado do Rio de Janeiro, particularmente, as específicas para o setor educacional.</li> <li>• Possui os recursos humanos necessários para o cumprimento das funções da Escola.</li> <li>• Faz levantamento da carência dos recursos humanos, buscando supriri-la junto à Coordenadoria para completar o quadro de professores e demais funcionários.</li> <li>• Controla a frequência, assiduidade e pontualidade de todo o pessoal permanente e temporário.</li> <li>• Estabelece estratégias de substituição do professor por outro em regime extra-classe, para cobrir a ausência do professor regente e adota mecanismos próprios enquanto aguarda a solução de instância superior promovendo a posterior reposição das aulas.</li> <li>• Incentiva a participação dos profissionais dos diferentes segmentos, em programas de Educação Continuada, quer oferecendo cursos quer flexibilizando horário, ou proporcionando ajuda de custo, no caso de congressos, seminários ou cursos realizados fora da Escola.</li> <li>• Possui corpo docente e técnico-administrativo com titulação exigida em nível de graduação e também com pós-graduação.</li> <li>• Possui projeto de avaliação sistemática do desempenho dos dirigentes, professores, pessoal técnico-pedagógico e administrativo, de apoio, com aplicação de instrumentos próprios, com o fim de aproveitar os resultados para aprimoramento do ensino e da Gestão.</li> <li>• Avalia, periodicamente, o gerenciamento de recursos humanos envolvendo todos os segmentos.</li> <li>• Distingue quais decisões são de competência da Escola e quais são da alçada de instâncias superiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não estabelece claramente os objetivos, prioridades e metas anuais para a Gestão de recursos humanos em função do PPP e do PG.</li> <li>• Nem sempre possui corpo docente qualificado e habilitado na área ou áreas de suas responsabilidades e atribuições.</li> <li>• Atende às normas de gerenciamento de pessoal da administração pública do Estado do Rio de Janeiro, particularmente, as específicas para o setor educacional.</li> <li>• Não possui todos os recursos humanos necessários para o cumprimento das funções da Escola.</li> <li>• Faz levantamento da carência de recursos humanos, porém não adota medidas concretas e imediatas para saná-la.</li> <li>• Controla, parcialmente, a frequência, assiduidade e pontualidade de todo o pessoal permanente, temporário e contratado.</li> <li>• Estabelece estratégias imediatas de substituição do professor por outro em regime extra-classe enquanto aguarda a solução das instâncias superiores não promovendo a posterior reposição das aulas.</li> <li>• Promove, eventualmente, a participação de seus profissionais em atividades de Educação Continuada, principalmente professores, limitando-se a liberá-los para cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela Coordenadoria, sem a preocupação de garantir o repasse das informações para os demais funcionários.</li> <li>• Possui corpo docente e técnico-administrativo em nível de graduação.</li> <li>• Avalia o desempenho de dirigentes, professores e funcionários de maneira informal, assistemática e sem a participação de representantes dos diversos segmentos escolares, limitando-se apenas a intervir nas situações de emergência.</li> <li>• Avalia, esporadicamente, o gerenciamento de recursos humanos, havendo pouca participação dos diferentes segmentos da Escola.</li> <li>• Distingue, parcialmente, quais decisões são de competência da Escola e quais são da alçada de instâncias superiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não estabelece objetivos, prioridades e metas anuais para a Gestão de recursos humanos em função do PPP e do PG.</li> <li>• Geralmente não possui corpo docente qualificado e habilitado na(s) área(s) de sua(s) responsabilidade(s).</li> <li>• Atende, precariamente, às normas de gerenciamento de pessoal da administração pública do Estado do Rio de Janeiro, particularmente, as específicas para o setor educacional.</li> <li>• Faltam professores e seu quadro de docentes é constituído, em sua maioria, por GLP, o que gera pouco envolvimento dos mesmos nas atividades escolares.</li> <li>• Faz levantamento da carência dos recursos humanos de forma eventual e não toma providências para saná-la.</li> <li>• Não há medidas previstas para o controle da frequência, assiduidade e pontualidade do pessoal permanente, temporário e contratado.</li> <li>• Não estabelece estratégia imediata de substituição do professor por outro em regime extra-classe e não promove a reposição das aulas.</li> <li>• Não incentiva a participação de seus profissionais em programas de Educação Continuada.</li> <li>• Nem sempre possui corpo docente e técnico-administrativo com titulação exigida em nível de graduação.</li> <li>• Não avalia o desempenho de seus dirigentes, professores, pessoal técnico-pedagógico, administrativo e de apoio.</li> <li>• Não avalia o gerenciamento dos recursos humanos da Escola.</li> <li>• Não distingue quais as decisões são de competência da Escola e quais são da alçada de instâncias superiores.</li> </ul>

• **Gerenciamento de Recursos Financeiros**

Superior	Médio	Inferior
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece objetivos, prioridades e metas anuais para a Gestão dos recursos financeiros em função do PPP e do PG.</li> <li>• Age de forma racional na aplicação dos recursos financeiros.</li> <li>• Age de forma transparente no processo da prestação de contas, com a divulgação dos demonstrativos através da fixação em murais, reuniões da Associação de Apoio à Escola (AAE) e atas à disposição das Comunidades Interna e Externa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece, de forma imprecisa, objetivos, prioridades e metas para a Gestão dos recursos financeiros em função do PPP e do PG.</li> <li>• Nem sempre age de forma racional na aplicação dos recursos financeiros disponíveis em função dos objetivos, prioridades e metas estabelecidos.</li> <li>• Presta contas da aplicação dos recursos financeiros sem a preocupação de divulgá-la de forma transparente, para as Comunidades Interna e Externa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não estabelece objetivos, prioridades e metas anuais para a Gestão dos recursos financeiros em função do PPP e do PG.</li> <li>• Utiliza os recursos de modo imediatista, sem planejamento nem racionalização dos gastos.</li> <li>• Não informa às Comunidades Interna ou Externa o montante dos recursos disponíveis nem sua aplicação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atende às normas para captação, gerenciamento e prestação de contas dos recursos financeiros, racionaliza sua aplicação para atender metas e prioridades do PPP no que se refere a outras despesas além da manutenção e alimentação.</li> <li>• Possui mecanismos adequados para o recebimento regular ou eventual de recursos públicos repassados ou transferidos pelas instâncias superiores.</li> <li>• Possui AAE visando à captação ou geração de recursos.</li> <li>• Dispõe, além dos recursos oficiais destinados à manutenção e à alimentação, de verbas para desenvolver projetos especiais.</li> <li>• Aplica os recursos disponíveis com racionalidade e transparência, tendo em vista os objetivos, prioridades e metas estabelecidos no PPP e no PG.</li> <li>• Mantém em dia os mecanismos de acompanhamento e controle dos recursos recebidos.</li> <li>• Avalia, periodicamente, a aplicação dos recursos financeiros através de reuniões da AAE, no sentido de acompanhar o cumprimento dos objetivos, prioridades e metas estabelecidos no PPP e PG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atende às normas para a captação, gerenciamento e prestação de contas dos recursos financeiros, utilizando-os apenas para as despesas de manutenção e alimentação.</li> <li>• Possui mecanismos, nem sempre adequados, para o recebimento regular ou eventual de recursos públicos repassados ou transferidos pelas instâncias superiores.</li> <li>• Possui AAE visando apenas à captação de recursos públicos.</li> <li>• Nem sempre dispõe de verbas para desenvolver projetos especiais.</li> <li>• Aplica os recursos disponíveis nem sempre com racionalidade e transparência.</li> <li>• Nem sempre está em dia com a prestação de contas dos recursos recebidos.</li> <li>• Avalia, esporadicamente, a aplicação dos recursos financeiros através de reunião com a Comunidade Interna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não atende às normas de gerenciamento dos recursos financeiros vigentes na administração pública do Estado do Rio de Janeiro, particularmente, as específicas para o setor educacional.</li> <li>• Não desenvolve ações para captar recursos não oficiais, tendo em vista suprir eventuais carências da Escola.</li> <li>• Nem sempre possui AAE.</li> <li>• Ignora a possibilidade de obter verbas para projetos especiais.</li> <li>• Não aplica os recursos disponíveis com racionalidade e transparência.</li> <li>• Apresenta prestação de contas desatualizada, com pendências a serem resolvidas.</li> <li>• Não avalia o gerenciamento dos recursos financeiros da Escola.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue claramente as decisões que são de competência da Escola daquelas que devem ser encaminhadas às instâncias superiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue as decisões que são de competência da Escola daquelas que devem ser encaminhadas às instâncias superiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não distingue as decisões que são de competência da Escola daquelas que devem ser encaminhadas às instâncias superiores.</li> </ul>

• **Infra-estrutura Física**

Superior	Médio	Inferior
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece objetivos, prioridades e metas anuais para a Gestão da infra-estrutura física em função do PPP e do PG.</li> <li>• Atende às normas de gerenciamento da infra-estrutura física da administração pública do Estado do Rio de Janeiro referentes ao setor educacional.</li> <li>• Encontra-se instalada em prédio próprio, serviço de iluminação pública, de rede elétrica, abastecimento de água tratada e esgoto e de linhas telefônicas.</li> <li>• Utiliza, adequadamente, os espaços, instalações, equipamentos e outros recursos de infra-estrutura.</li> <li>• Assegura a conservação do Patrimônio Escolar como bem coletivo.</li> <li>• Mantém o(s) prédio(s), instalações, equipamentos e demais recursos de infra-estrutura de acordo com os princípios e instruções técnicas apropriados.</li> <li>• Desenvolve projetos para a aquisição e conservação de livros, equipamentos e materiais pedagógicos.</li> <li>• Dispõe de espaços, instalações e equipamentos suficientes e adequados para atender à demanda escolar.</li> <li>• Desenvolve projetos educacionais para a conservação, manutenção e limpeza das instalações e equipamentos.</li> <li>• Previne a pichação através de campanhas educativas e cria espaços para a grafiteagem.</li> <li>• Usa os espaços, instalações, equipamentos e outros recursos de infra-estrutura como instrumentos formativos.</li> <li>• Avalia a infra-estrutura física com a participação de todos os segmentos da Comunidade Interna e em alguns casos com a Comunidade Externa.</li> <li>• Avalia, periodicamente, a Gestão dos recursos de infra-estrutura física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece de forma esporádica, objetivos, prioridades e metas para a Gestão da infra-estrutura física em função do PPP e do PG.</li> <li>• Nem sempre atende às normas de infra-estrutura física da administração pública do Estado do Rio de Janeiro referentes ao setor educacional.</li> <li>• Nem sempre está localizada em prédio próprio mas é servida de iluminação pública, de rede elétrica, abastecimento de água tratada e esgoto e de linhas telefônicas.</li> <li>• Utiliza os espaços, instalações, equipamentos e outros recursos de infra-estrutura, nem sempre de forma adequada.</li> <li>• Nem sempre assegura a conservação do Patrimônio Escolar como bem coletivo.</li> <li>• Nem sempre mantém o(s) prédio(s), instalações, equipamentos e demais recursos de infra-estrutura de acordo com os princípios e instruções técnicas apropriados.</li> <li>• Algumas Escolas realizam campanhas para a aquisição e conservação de livros e outros materiais pedagógicos.</li> <li>• Procura adaptar instalações, mobiliário e equipamentos adequando-os às modalidades de ensino que atende.</li> <li>• Desenvolve projetos educacionais relacionados à conservação, manutenção e limpeza.</li> <li>• Algumas Escolas fazem trabalhos preventivos contra a pichação.</li> <li>• Nem sempre usa os espaços, instalações, equipamentos e outros recursos de infra-estrutura física com fins formativos.</li> <li>• Reflete-se, anualmente, com alguns segmentos das Comunidades Interna e Externa para avaliar sua estrutura física, porém transferir as decisões ou reivindicações para os órgãos competentes.</li> <li>• Avalia, esporadicamente, a Gestão dos recursos de infra-estrutura física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não estabelece objetivos, prioridades e metas para a Gestão da infra-estrutura física em função do PPP e do PG.</li> <li>• Não atende às normas de infra-estrutura física vigentes na administração pública do Estado do Rio de Janeiro referentes ao setor educacional.</li> <li>• Não se encontra instalada em prédio próprio, em sua maior parte.</li> <li>• Não dispõe de espaço adequado para biblioteca, sala de leitura, sala de estudos, sala de professores, etc.</li> <li>• Não assegura a conservação do Patrimônio Escolar como bem coletivo.</li> <li>• Não mantém o(s) prédio(s), instalações, equipamentos e demais recursos de infra-estrutura física de acordo com os princípios e instruções técnicas apropriados.</li> <li>• Não desenvolve ações voltadas para a aquisição e conservação de livros, equipamentos e materiais pedagógicos.</li> <li>• Não há projetos educacionais relacionados à manutenção, conservação e limpeza.</li> <li>• Não toma providências em relação à pichação.</li> <li>• Não usa os espaços, instalações e equipamentos e outros recursos de infra-estrutura física com fins formativos.</li> <li>• Não faz avaliação da infra-estrutura e quando faz somente professores e diretores participam.</li> <li>• Não avalia a Gestão dos recursos de infra-estrutura física.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue quais decisões são de competência da Escola e quais são da alçada de instâncias superiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue, parcialmente, quais decisões são de competência da Escola e quais são de alçada de instâncias superiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não distingue quais decisões são de competência da Escola e quais são da alçada de instâncias superiores.</li> </ul>

• **Participação**

Superior	Médio	Inferior
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece objetivos, prioridades e metas anuais para o envolvimento das Comunidades Interna e Externa.</li> <li>• Promove a atuação convergente e coesa de toda a Comunidade Interna e Externa em benefício da aprendizagem escolar.</li> <li>• Mobiliza os integrantes das Comunidades Interna e Externa para a participação ativa na Gestão da Escola.</li> <li>• Envolve todos os segmentos da Comunidade Interna e representantes da Comunidade Externa nos processos de diagnóstico e consensualização de objetivos, prioridades e metas, elaboração, avaliação, revisão e reformulação do PPP e PG e nos demais processos de Gestão.</li> <li>• Mantém agenda com reuniões sistemáticas para os diversos segmentos a fim de providenciar no sentido de que todos participem (elaboração de pauta interessante, flexibilidade de horário, intensa divulgação dos encontros) e se preocupa em informar as decisões para aqueles que eventualmente não comparecem.</li> <li>• Divulga, permanentemente, para as Comunidades Interna e Externa decisões tomadas nas principais reuniões, objetivando transparência e incentivo à participação de novos elementos, através de comunicação clara e constante quanto aos objetivos, prioridades e metas, funcionamento, programas, projetos e resultados alcançados.</li> <li>• Avalia, periodicamente, o processo de Gestão participativa junto aos diferentes segmentos das Comunidades Interna e Externa.</li> <li>• Possui AAE ativa e constituída pelos representantes das Comunidades Interna e Externa, participando da Gestão da Escola.</li> <li>• Possui Grêmios Estudantis com representação de alunos de todos os níveis e modalidades oferecidos pela Escola, envolvendo-se nas atividades recreativas, pedagógicas e administrativas da Escola, buscando o seu desenvolvimento integral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolve, exclusivamente, a Comunidade Interna no estabelecimento de objetivos, prioridades e metas.</li> <li>• Nem sempre promove a atuação convergente e coesa de toda a Comunidade escolar em benefício da aprendizagem.</li> <li>• Promove a mobilização dos vários segmentos da Comunidade Interna, apresentando dificuldades em envolver a Comunidade Externa, tanto no processo de Gestão quanto no de elaboração, avaliação, revisão e reformulação do PPP e do PG.</li> <li>• Envolve pouco as Comunidades Interna e Externa nos processos de diagnóstico, consensualização de objetivos, prioridades e metas, elaboração, avaliação, revisão e reformulação do PPP e PG e nos demais processos de Gestão.</li> <li>• Mantém agenda de reuniões com a Comunidade Interna.</li> <li>• Estabelece a comunicação e a comunicação entre a Escola e a Comunidade Externa de forma burocrática e/ou assistemática, esclarecendo aos pais ou responsáveis exclusivamente sobre o desempenho escolar do aluno.</li> <li>• Avalia de forma pouco eficiente a participação das Comunidades Interna e Externa na Gestão da Escola.</li> <li>• Possui AAE constituída por representantes da Comunidade Interna e com pouca participação da Comunidade Externa nos processos de Gestão da Escola.</li> <li>• Possui Grêmios Estudantis, que atua somente em situações ou eventos festivos, esportivos e recreativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não envolve as Comunidades Interna e Externa no estabelecimento de objetivos, prioridades e metas anuais para a Escola.</li> <li>• Centraliza na direção as decisões. Seus objetivos, prioridades e metas não apresentam clareza para os diferentes segmentos das Comunidades Interna e Externa.</li> <li>• Não mobiliza os integrantes das Comunidades Interna e Externa para a participação ativa na Gestão da Escola.</li> <li>• Não utiliza estratégias para contar com a participação de elementos da Comunidade Interna ou Externa nas reuniões da Escola.</li> <li>• Não mantém agenda de reuniões com as Comunidades Interna e Externa.</li> <li>• Entroa-se com a Comunidade Externa (divulgação e aprovação da utilização dos recursos financeiros) somente através da A.A.E.</li> <li>• Não mantém as Comunidades Interna e Externa informadas sobre as decisões tomadas nas reuniões.</li> <li>• Não avalia a participação de todos os segmentos envolvidos na Gestão da Escola.</li> <li>• Nem sempre possui AAE e quando possui é pouco atuante.</li> <li>• Não há Grêmios Estudantis.</li> </ul>

**Gestão do Processo Educativo**

Superior	Médio	Inferior
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelece objetivos, prioridades e metas anuais para a Gestão do processo educativo.</li> <li>Define e implementa, continuamente, medidas no sentido da melhoria da qualidade de suas atividades e resultados.</li> <li>Elabora o PPP e o PG, considerando o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Legislações e outras normas vigentes, com avaliação contínua dos resultados.</li> <li>Desenvolve programas, projetos, planos e outras ações que incentivem no aluno a solidariedade, amizade, crescimento pessoal atendendo às exigências do mundo atual e dando cumprimento ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania, conforme preceituado na Constituição Federal.</li> <li>Organiza o processo e os trabalhos pedagógicos de acordo com as necessidades de aprendizagem.</li> <li>Possui dados informativos completos sobre o aluno (origem, condições socioeconômicas, dados relativos à saúde e religião, problemas emocionais, familiares, etc.).</li> <li>Dá atendimento aos alunos com necessidades especiais e superdotados num trabalho integrado com a família.</li> <li>Organiza as turmas em conformidade com o levantamento integral das peculiaridades da clientela escolar (faixa etária, nível de conhecimento intelectual, capacidade de aprendizagem, etc.).</li> <li>Esclarece os alunos quanto aos objetivos, conteúdos e métodos de avaliação de forma sistemática, considerando os níveis e modalidades existentes.</li> <li>Elabora e aperfeiçoa, sistematicamente, material pedagógico como forma de otimizar a qualidade do processo educativo.</li> <li>Possui equipamentos e profissionais habilitados que dominem novas tecnologias permitindo a um número significativo de alunos o desenvolvimento no mundo da Informática.</li> <li>Desenvolve o gosto e a prática da leitura de forma interdisciplinar, através de projetos que envolvam vários segmentos.</li> <li>Realiza, continuamente, atividades extra-classe (visitas educativas, eventos culturais e recreativos, etc.) integradas ao processo ensino-aprendizagem.</li> <li>Realiza avaliação num sentido mais amplo, considerando os aspectos físico, emocional e social; em função desta avaliação toma as providências necessárias à superação de possíveis dificuldades.</li> <li>Realiza reuniões pedagógicas sistemáticas com os professores.</li> <li>Conhece os antecedentes, condições dos alunos e suas potencialidades, procura atender às suas necessidades de natureza formativa e apoiá-los no seu desenvolvimento.</li> <li>Realiza ou participa em forma organizada e contínua de programas, projetos e atividades, visando a prevenir, evitar, reduzir, solucionar ou superar os problemas de apatia e desmotivação do aluno, as dificuldades de aprendizagem, a indisciplina e, em especial, a repetência, a defasagem idade-série e o abandono.</li> <li>Avalia, periodicamente, os processos e resultados da Gestão do processo educativo, tendo em vista os objetivos, prioridades e metas estabelecidas no PPP e PG, envolvendo todos os segmentos das Comunidades Interna e Externa nesses processos.</li> <li>Contribui para a melhoria dos padrões de qualidade da aprendizagem, participando de programas inovadores, experimentais, alternativos e outros promovidos pela SEE/RJ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelece objetivos, prioridades e metas anuais imprecisas para a Gestão do processo educativo.</li> <li>Define e nem sempre implementa, continuamente, medidas no sentido da melhoria da qualidade de suas atividades e resultados.</li> <li>Elabora o PPP e PG, nem sempre considerando o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com avaliação contínua dos resultados.</li> <li>Desenvolve, com alguma dificuldade, programas, projetos, planos e outras ações que incentivem no aluno a solidariedade, a amizade e o crescimento pessoal, atendendo às exigências do mundo atual e dando cumprimento ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania, conforme preceituado na Constituição Federal.</li> <li>Organiza o processo e os trabalhos pedagógicos nem sempre de acordo com as necessidades de aprendizagem.</li> <li>Possui dados informativos incompletos sobre o aluno.</li> <li>Busca a "inclusão" de alunos com necessidades especiais, promovendo apenas sua integração com os demais colegas.</li> <li>Organiza as turmas em conformidade com a demanda sem a preocupação com as peculiaridades da clientela escolar.</li> <li>Utiliza, eventualmente, material pedagógico não elaborado pela Escola. Quando empregado é de iniciativa e de propriedade de algum professor.</li> <li>Tem computador para uso da direção, professores e secretaria; cede, esporadicamente, para uso de alunos qualificados ou do curso de Informática para um número não significativo de alunos.</li> <li>Desenvolve projeto de leitura apenas na disciplina de Português, não havendo preocupação em ampliar o seu alcance. Algumas Escolas desenvolvem projetos temáticos.</li> <li>Oferece, eventualmente, algumas atividades extra-classe (visitas educativas, eventos culturais, recreativos, etc.), não integradas ao processo ensino-aprendizagem.</li> <li>Promove avaliações regulares que abrangem o desenvolvimento intelectual, porém de forma assistemática no que tange aos aspectos emocionais, social e físico.</li> <li>Realiza reuniões pedagógicas, assistemáticas, com os professores.</li> <li>Conhece, em parte, os antecedentes e condições dos alunos e suas potencialidade para atender às suas necessidades de natureza formativa e apoiá-los no seu desenvolvimento.</li> <li>Detecta as dificuldades apresentadas pelo aluno no que se refere ao rendimento escolar (apatia e desmotivação, grave indisciplina, etc.), mas não adota medidas de acompanhamento e resgate do aluno, encaminhando-o apenas para fins de diagnóstico e atendimento, envolvendo pais, professores e alunos e adequando métodos e conteúdos.</li> <li>Avalia a Gestão do processo educativo de forma assistemática ou quando da eventual ocorrência de problemas.</li> <li>Contribui para a melhoria dos padrões de qualidade da aprendizagem, participando, eventualmente, de programas inovadores, experimentais, alternativos e outros promovidos pela SEE/RJ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não estabelece objetivos, prioridades e metas para a Gestão do processo educativo.</li> <li>Não define e não implementa medidas no sentido da melhoria da qualidade de suas atividades e resultados.</li> <li>Não elabora o PPP e o PG ou estão desatualizados ou inexistem.</li> <li>Não desenvolve programas, projetos, planos e outras ações que incentivem no aluno a solidariedade, amizade, crescimento pessoal, atendendo às exigências do mundo atual e dando cumprimento ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania, conforme preceituado na Constituição Federal.</li> <li>Não organiza os processos e os trabalhos pedagógicos de acordo com as necessidades de aprendizagem.</li> <li>Possui poucos dados informativos do aluno, restritos aos declarados na matrícula.</li> <li>Desconsidera as necessidades especiais, o atendimento especializado e o acompanhamento de casos.</li> <li>Organiza as turmas sem critérios claramente definidos.</li> <li>Informa aos alunos e pais sobre os objetivos, conteúdos e métodos de avaliação nas aulas, através dos professores.</li> <li>Utiliza material pedagógico não elaborado pela Escola.</li> <li>Não possui computadores, nem faz parcerias para preparar alunos e/ou professores para o mundo da Informática. Quando possui computadores faz uso exclusivo para a Escola, não os cedendo aos alunos.</li> <li>Desenvolve atividades ligadas à leitura somente na disciplina de Português. Não possui biblioteca ou sala de leitura.</li> <li>Não oferece atividades extra-classe.</li> <li>Promove avaliações regulares que abrangem, principalmente, o desenvolvimento intelectual.</li> <li>Não realiza reuniões pedagógicas com os professores.</li> <li>Não conhece os antecedentes, condições e potencialidades dos alunos para atender às suas necessidades de natureza formativa e apoiá-los no seu desenvolvimento.</li> <li>Não procura resolver os problemas críticos da educação como: apatia ou desmotivação, grave indisciplina, deficiência de aprendizagem, repetência, defasagem idade-série e abandono escolar. Quando admite a existência, diagnostica e reza do problema sempre fora do âmbito e responsabilidade da Escola. Não faz trabalho preventivo, não acompanha e não realiza intervenção no processo.</li> <li>Não avalia a Gestão do processo educativo.</li> <li>Não se preocupa com a melhoria dos padrões de qualidade da aprendizagem, não participando de programas inovadores, experimentais, alternativos e outros promovidos pela SEE/RJ.</li> </ul>

• **Integração Escola-Comunidade**

Superior	Médio	Inferior
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece objetivos, prioridades e metas anuais tomando como base a integração de instituições e recursos educacionais, sociais, culturais, desportivos e de lazer.</li> <li>• Articula-se com as instituições da localidade, do Estado ou do País no enfrentamento dos problemas sociais, enfatizando os valores coletivos, o desenvolvimento comunitário e a paz social.</li> <li>• Promove entrosamento através de convênios, parcerias e programas com outras Escolas e instituições educacionais localizadas na área da Comunidade onde está inserida, com fins de troca de experiência, intercâmbio de recursos e desenvolvimento de trabalho integrado e projetos educacionais de interesse comum.</li> <li>• Realiza, de forma organizada e contínua, com instituições não educativas, programas conjuntos de promoção da cidadania, preparação para o trabalho, educação e saúde, educação ambiental, combate à violência e outros.</li> <li>• Realiza a integração com instituições sociais, culturais, educacionais e de lazer da Comunidade, visando à promoção da cidadania e ao combate, prevenção ou solução dos problemas sociais graves, através de projetos educacionais propostos no PPP.</li> <li>• Planeja a utilização do espaço físico no sentido de trazer e acolher na Escola o maior número de participantes e segmentos da Comunidade em atividades diversificadas e enriquecedoras que ponham-na como centro de referência.</li> <li>• Desenvolve atividades nos finais de semana para alunos e Comunidade Externa.</li> <li>• Avalia, periodicamente, com os diversos segmentos da Comunidade, a integração Escola-Comunidade, ouvindo e informando sobre as conquistas do seu programa, analisando os resultados da aprendizagem dos alunos e do aperfeiçoamento continuado dos professores e funcionários.</li> <li>• Envolve pais e Comunidade Externa no trabalho voluntário como forma de suprir deficiências do quadro de funcionários e no desenvolvimento de atividades diversificadas para todos os demais segmentos de forma sistemática e emergencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece objetivos, prioridades e metas anuais pouco claros, tomando como base a integração de instituições e recursos educacionais, sociais, culturais, desportivos ou de lazer.</li> <li>• Articula-se com poucas instituições da localidade, do Estado ou do País no enfrentamento dos problemas sociais, não enfatizando os valores coletivos, o desenvolvimento comunitário e a paz social.</li> <li>• Promove, esporadicamente, a integração com outras Escolas e Instituições Educacionais, localizadas nas áreas da Comunidade onde estão inseridas, com fins de troca de experiências, intercâmbio de recursos e desenvolvimento de trabalho integrado.</li> <li>• Realiza, de forma assistemática, com as instituições não educativas programas conjuntos de promoção da cidadania, preparação para o trabalho, educação e saúde, educação ambiental, combate à violência e outros.</li> <li>• Realiza, de forma parcial, integração com instituições sociais, culturais, educacionais e de lazer da Comunidade visando à promoção da cidadania e ao combate, prevenção, redução ou solução dos problemas sociais graves, através de projetos educacionais propostos no PPP.</li> <li>• Cede espaços para a Comunidade Externa, mas não se empenha em intensificar essa integração no que se refere a projetos recreativos, sociais e educativos, desenvolvidos pela Escola.</li> <li>• Não programa, constantemente, atividades para o fim de semana e férias.</li> <li>• Avalia, de forma esporádica, a integração Escola-Comunidade, envolvendo, principalmente, a Comunidade Interna.</li> <li>• Acolhe, eventualmente, o trabalho de voluntários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não estabelece objetivos, prioridades e metas anuais tomando como base a integração de instituições e recursos educacionais, sociais, culturais, desportivos ou de lazer.</li> <li>• Não se articula com instituições da localidade, do Estado ou do País no enfrentamento dos problemas sociais, não enfatizando os valores coletivos, o desenvolvimento comunitário e a paz social.</li> <li>• Não se empenha em estabelecer vínculos com a Comunidade Externa no sentido de integrar-se com instituições sociais, culturais, educacionais e de lazer da Comunidade.</li> <li>• Há pouca participação em programas relacionados à Comunidade Externa.</li> <li>• Não realiza integração com instituições sociais, culturais educacionais e de lazer da Comunidade.</li> <li>• Não cede espaço físico à Comunidade Externa, impedindo que a Escola se constitua num centro de referência da localidade.</li> <li>• Não programa atividades de fim de semana e férias.</li> <li>• Inexiste qualquer forma de avaliação referente à integração Escola-Comunidade.</li> <li>• Não há participação de voluntários</li> </ul>

## Anexo 07

## Matrizes Referencias e habilidades 2001



### Matriz de Competências e Habilidades para Alunos do Ensino Fundamental e Médio



#### Matriz de Competências e Habilidades para Alunos do Ensino Fundamental e Médio

No Programa Nova Escola, a avaliação dos alunos da rede estadual do Rio de Janeiro constitui um dos aspectos da avaliação da qualidade da escola.

Modernamente, entende-se que a escolaridade básica deve proporcionar condições para o exercício da cidadania, preparando os indivíduos para atuar de forma independente na vida social, demonstrando autonomia de julgamento, de ação, atitudes, valores e procedimentos, diante de situações-problema. Para tanto, compete à escola fundamental selecionar experiências de aprendizagem que desenvolvam, progressivamente, nas crianças e nos jovens, as competências e as habilidades necessárias à formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Entende-se por competências as capacidades intelectuais, afetivas, sociais e morais que o indivíduo vai construindo na sua interação com o meio ambiente. É possível avaliar o desenvolvimento dessas competências por meio das habilidades que as expressam.

As competências e habilidades fundamentais que serão avaliadas no Programa Nova Escola estão apresentadas em uma matriz, acrescidas de alguns exemplos de desempenho esperado dos alunos.

Essa matriz servirá de base para a elaboração das questões para avaliação da aprendizagem dos alunos nas diversas áreas do conhecimento.

#### Competências e Habilidades para os Alunos de 3ª e 4ª séries

Nestas séries, os alunos devem ter o raciocínio lógico concreto, manifestado em capacidades cognitivas, e que também se revela no desenvolvimento moral e social.

Competências Cognitivas	Habilidades	Exemplos de Desempenho
1. capacidade de uso do raciocínio concreto segundo estruturas já construídas	1.1 identificação da causa em vez de explicações finalistas	<ul style="list-style-type: none"><li>identificar a relação de causa e consequência</li><li>identificar causa e sucessão de fatos em textos narrativos</li><li>a partir de experimentos simples fornecidos, estabelecer relações de causa e efeito</li></ul>
	1.2 controle da noção de tempo e de espaço	<ul style="list-style-type: none"><li>inserir acontecimentos em uma linha de tempo</li><li>reconhecer as relações espaço / tempo / personagem em textos narrativos, descritivos e poéticos</li><li>identificar passado, presente e planejamento do futuro relativo a diferentes localizações (quando e onde)</li><li>identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras geométricas</li></ul>
	1.3 realização das 4 operações matemáticas básicas	<ul style="list-style-type: none"><li>resolver problemas do cotidiano utilizando as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão</li></ul>

Competências Cognitivas	Habilidades	Exemplos de Desempenho
	1.4 uso de instrumentos de medida	<ul style="list-style-type: none"> <li>criar padrões de medida, usando, por exemplo, objetos, palmos, passos, etc</li> <li>utilizar réguas, relógios, balanças, para resolver problemas que envolvem mensuração e comparação</li> <li>resolver problemas utilizando unidades padronizadas como km / m / cm / mm / kg / g / mg / l / ml.</li> </ul>
	1.5 identificação de critérios de igualdade que permitam agrupamentos por classes	<ul style="list-style-type: none"> <li>descrever características semelhantes (sociais, econômicas e culturais) relativas a diferentes grupos sociais</li> <li>classificar tipos de animais pela observação de características externas</li> </ul>
	1.6 identificação de critérios de diferença que permitam a seriação	<ul style="list-style-type: none"> <li>ordenar objetos de acordo com seu tamanho, peso, forma.</li> <li>ordenar pelo tempo</li> <li>ordenar por critérios variados</li> </ul>
	1.7 identificação de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>encaixar diferentes tamanhos</li> <li>relacionar divisões políticas/geográficas</li> <li>estabelecer pertinência</li> </ul>
2. domínio da linguagem	2.1 leitura e interpretação de textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas e gráficos) e enunciados	<ul style="list-style-type: none"> <li>obter informações mediante a observação de representações gráficas diversas (gráficos de barras e de setor, desenhos, mapas, traçados de rua)</li> <li>obter informações em textos</li> </ul>
	2.2 construção de textos verbais e não verbais, de enunciados	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecer a idéia central de um texto</li> <li>inferir o sentido de uma palavra ou expressão</li> </ul>
3. capacidade de elaborar associações	3.1 destacar semelhanças, diferenças, contingências e pertinências	<ul style="list-style-type: none"> <li>comparar, em textos simples, as afirmativas semelhantes ou contraditórias</li> <li>em quantidades, formas e expressões matemáticas, identificar elementos que estão, ou não, contidos ou que pertencem/não pertencem a um conjunto</li> </ul>

Competências Sociais	Habilidades	Exemplos de Desempenho
1. capacidade de troca de pontos de vista 2. capacidade de trabalho em grupo 3. capacidade de organização de jogos com regras	✓ demonstração de atitudes de partilha, participação, cooperação, respeito mútuo e inserção social	<ul style="list-style-type: none"> <li>em situações concretas do cotidiano, valorizar ações de repartir bens, objetos ou idéias com os outros</li> <li>demonstrar ações participativas em trabalhos coletivos na escola, em grupos de discussão e ou de representação de alunos</li> <li>ter atitudes cooperativas em relação a seus semelhantes</li> <li>respeitar pontos de vista dos outros e decisões democráticas</li> <li>revelar conhecimento da realidade social e preocupação com esta</li> </ul>
Competências Morais	Habilidades	Exemplos de Desempenho
1. entendimento do princípio de justiça 2. antecipação de consequências que determinam o valor de suas próprias ações	✓ identificação de valores morais ✓ opção por vivência ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>em situações concretas de vida ou do cotidiano escolar, valorizar o justo, o bom, o certo, o honesto, o verdadeiro</li> <li>demonstrar atitudes éticas em situações apresentadas de confronto com dilemas concretos, tais como cola, furto, fraude</li> </ul>

### Competências e Habilidades para os Alunos de 5ª e 6ª séries

Nestas séries, os alunos devem se utilizar de princípios de lógica, através do raciocínio concreto, havendo uma transição que lhes permite tentar o pensamento lógico-formal em algumas situações. As competências do grupo anterior permanecem, dispensando-se a necessidade de manipulação de materiais concretos em todas as operações. Seu desenvolvimento social e moral deve acompanhar o progresso dos aspectos cognitivos.

Competências Cognitivas	Habilidades	Exemplos de Desempenho
1. capacidade de utilização de formas de pensamento elaboradas segundo estruturas matemáticas	1.1 compreensão do número em suas possibilidades mais amplas	<ul style="list-style-type: none"> <li>resolver problemas com alternativas de encaminhamento do raciocínio visando à solução. Por exemplo, identificar a noção de quantidade expressa pelo número em diferentes linguagens (escrita e gráfica) e representações (pictóricas, numéricas, ordinárias)</li> </ul>
	1.2 realização de operações matemáticas mais complexas, com predomínio de pensamento algébrico	<ul style="list-style-type: none"> <li>transpor problemas concretos para a linguagem abstrata (algébrica)</li> </ul>

Competências Cognitivas	Habilidades	Exemplos de Desempenho
2. ampliação do domínio da linguagem com utilização de proposições logicamente encadeadas	1.3 análise das relações geométricas	· reconhecer as diferentes formas geométricas em suas possibilidades planas e espaciais
	1.4 desenvolvimento do pensamento indutivo e dedutivo	· encadear o raciocínio a partir de um exemplo até a sua generalização · chegar a uma conclusão particular a partir do geral
3. capacidade de acompanhar a reversibilidade do pensamento abstrato	2.1 leitura e interpretação de textos por meio da análise do discurso, de argumentação e da demonstração de idéias	· identificar posicionamentos, ações, motivos e resultados em falas em um texto e também em textos com discurso indireto
	3.1 integração de informações já adquiridas com novas	· aproveitar informações já estruturadas para a construção das novas. Por exemplo, usar categorias gramaticais e expressões próprias da língua para construir novas informações
	3.2 elaboração de soluções para problemas com recursos anteriormente estruturados	· organizar a interdependência dos conhecimentos, tais como elaborar projetos que integrem conteúdos das diferentes disciplinas
Competências Sociais	Habilidades	Exemplos de Desempenho
1. capacidade de vivenciar situações variadas relativas a papéis sociais nos grupos	✓ maior compreensão em relação à demonstração de atitudes de partilha, participação, cooperação, respeito mútuo e inserção social	· desempenhos semelhantes aos apresentados nas séries anteriores, em situações de realidade características da pré-adolescência, exigindo-se a identificação dos procedimentos e maior consciência destes
2. capacidade de compreender regras complexas que lhes são apresentadas		· partilha – organização de atividades curriculares em que o aluno se volte para o outro, no sentido de oferecer ao colega materiais ou informações de que já dispõe
3. capacidade de se organizar em grupos através do respeito interpessoal, observando a aprovação e a desaprovação dos pares		· participação - envolvimento do aluno em atividades de grupo visando a um objetivo coletivo
4. capacidade de ser solidário em relação a grupos mais distantes de sua realidade		· cooperação – obtenção da ajuda do aluno como mediador da aprendizagem cognitiva, moral, social e afetiva do outro  · respeito mútuo – vivência de situações em que diferentes posicionamentos são acatados; discussão de temas reais ou fictícios com oportunidade para exposição de opiniões e julgamentos de cada aluno  · inserção social – expansão da compreensão do aluno além do seu círculo restrito da escola, principalmente com aplicação de suas aprendizagens para a comunidade

Competências Morais	Habilidades	Exemplos de Desempenho
<ol style="list-style-type: none"> <li>busca da vivência do princípio de justiça, com estabelecimento de critérios de certo e errado</li> <li>busca da manutenção da vida social</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ elaboração de escala de valores</li> <li>✓ projeção de problemas éticos possíveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· apresentar seqüência de importância de fatos, idéias, ações, motivos</li> <li>· em situações problemáticas do cotidiano, apresentar alternativas de soluções segundo valores</li> </ul>

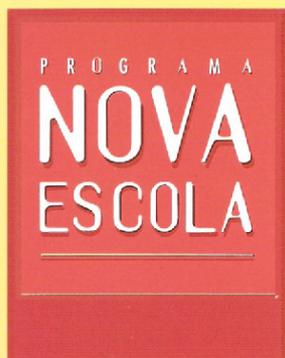
### Competências e Habilidades para os Alunos de 7ª e 8ª séries

Nestas séries, os alunos já se utilizam de princípios da lógica formal embora não estejam plenamente competentes em relação a este tipo de pensamento abstrato. Seu desenvolvimento moral, social e afetivo deve acompanhar os avanços dos aspectos cognitivos.

Competências Cognitivas	Habilidades	Exemplos de Desempenho
<ol style="list-style-type: none"> <li>capacidade de pensar por meio de proposições lógicas abstratas e de realizar operações abstratas envolvendo conceitos relativos a todas as estruturas construídas e levantar hipóteses</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 utilização de princípios da lógica através do raciocínio abstrato</li> <li>1.2 ampliação das realizações até então presentes em seu agir matemático</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· identificar e diferenciar um fato da opinião ou comentário sobre esse mesmo fato</li> <li>· sequenciar etapas da reprodução humana</li> <li>· identificar leis de formação em seqüências</li> <li>· ampliar o conceito de número, por exemplo, números negativos</li> <li>· resolver problemas envolvendo operações que utilizam esses números</li> <li>· operar com expressões algébricas</li> </ul>
<ol style="list-style-type: none"> <li>domínio da própria linguagem, utilizada para descrição de objetos e situações, comunicação de idéias, relato de experiências, exposição de planejamentos, organização de projetos e principalmente para manifestação do raciocínio abstrato, através do encadeamento do pensamento lógico</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 compreensão da linguagem por meio da análise do discurso, argumentação e demonstração da idéia</li> <li>2.2 constante reelaboração da linguagem paralela ao raciocínio abstrato</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· reconhecer a idéia central de um texto</li> <li>· recorrer a elementos não verbais para interpretar textos de gêneros variados como: quadrinhos, charges, cartazes, panfletos, entre outros</li> <li>· identificar em um texto narrativo, o cenário, os personagens, o conflito, o desfecho, foco narrativo, espaço, tempo, etc, que o compõem</li> <li>· identificar a localização/movimentação de objetos e informações em mapas e outras representações gráficas</li> <li>· ordenar fatos relacionados à origem e evolução do planeta</li> <li>· identificar, em diferentes tipos de texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário do autor, do narrador ou do que um personagem faz sobre esse fato</li> <li>· reconhecer opiniões e posições contraditórias sobre um mesmo assunto ou um acontecimento</li> <li>· distinguir os hábitos para manutenção e melhoria da saúde daqueles que prejudicam o indivíduo</li> <li>· relacionar os comportamentos dos seres vivos às características do seu habitat</li> <li>· associar diferentes seres vivos com sua utilização pelo ser humano</li> </ul>

Competências Cognitivas	Habilidades	Exemplos de Desempenho
<p>3. capacidade de utilização de informações nas variáveis de tempo e espaço, de modo a possibilitar a operacionalização do pensamento abstrato.</p>	<p>3.1 Ampliação da integração de informações já adquiridas com novas</p> <p>3.2 Elaboração de soluções para problemas com recursos anteriormente estruturados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· reconhecer uma informação não dita, mas que pode ser pressuposta a partir de informações disponíveis no texto, e de outras de conhecimentos prévios do aluno</li> <li>· reconhecer diferenças sobre o mesmo assunto em função da ideologia, da época e das intenções comunicativas</li> <li>· analisar situações problemas sobre impacto ambiental</li> <li>· resolver problemas envolvendo figuras planas</li> <li>· resolver problemas envolvendo proporcionalidade, porcentagem e equações de 1º e 2º grau</li> <li>· resolver problemas utilizando relação entre diferentes unidades de medida</li> <li>· resolver problemas envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos</li> </ul>
Competências Sociais	Habilidades	Exemplos de Desempenho
<p>1. Capacidade de trabalhar em grupo observando lideranças e participação de todos em diferentes papéis sociais</p> <p>2. Capacidade de organizar jogos com regras e de compreender regras complexas que lhe são apresentadas, além da capacidade de emitir julgamento sobre essas regras</p> <p>3. Capacidade de se organizar em grupos através do respeito interpessoal, observando não só a aprovação e a desaprovação dos pares, como critérios da sociedade maior onde os grupos se inserem</p> <p>4. Capacidade de ser solidário em relação a grupos mais distantes de sua realidade, com preocupação em relação a acontecimentos que envolvam a sociedade</p>	<p>✓ ampliação das atitudes positivas em relação a situações ou vivências de partilha, participação, cooperação, respeito mútuo e inserção social. As habilidades devem se apresentar no agir contínuo do aluno, já com uma reflexão crítica de modo a possibilitar um posicionamento mais preciso diante das situações</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ser capaz de desempenhar diferentes papéis em um grupo, do líder ao liderado</li> <li>· em vivência concreta de realização de jogos ou trabalhos coletivos, respeitar as regras e avaliar a adequação delas</li> <li>· em trabalhos coletivos, acatar críticas com tranquilidade, demonstrando respeito pelos colegas</li> </ul>

## Anexo 08



# Avaliação de Desempenho Nova Escola 2003 Resultados



4ª série Ensino Fundamental



**2.1 ESCALA DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>**

O desempenho dos alunos da 4ª série EF em Língua Portuguesa será analisado através dos níveis 1 a 5 da escala comum do SAEB.

PERCENTUAL DE ALUNOS ABAIXO DO NÍVEL 125				
SAEB Nacional 2001 22,21	SAEB BR Est. 2001 22,18	SAEB RJ Est. 2001 21,17	N. Escola Reg. 2003 13,70	N. Escola EJA 2003 18,17

Nível 1 (125)	PERCENTUAL DE ALUNOS ENTRE OS NÍVEIS 125 E 150				
	SAEB Nacional 2001 17,77	SAEB BREst. 2001 18,54	SAEB RJ Est. 2001 12,62	N. Escola Reg. 2003 19,63	N. Escola EJA 2003 23,40

**Procedimentos de Leitura**

Os alunos identificam informações explícitas em um texto e inferem o sentido de palavras em textos simples (história em quadrinhos).

**Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

Os alunos interpretam textos com auxílio de recursos gráficos (em histórias em quadrinhos) e identificam a finalidade de um texto narrativo simples.

**Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

Os alunos identificam elementos constitutivos de uma narrativa simples (espaço) e estabelecem relação de causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

Nível 2 (150)	PERCENTUAL DE ALUNOS ENTRE OS NÍVEIS 150 E 175				
	SAEB Nacional 2001 18,99	SAEBREst. 2001 20,11	SAEB RJ Est. 2001 21,15	N. Escola Reg. 2003 24,97	N. Escola EJA 2003 22,31

**Procedimentos de Leitura**

Os alunos localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, tais como, histórias infantis (contos de fada e fábulas). Também identificam informações explícitas em outros gêneros textuais, como comunicado da escola aos pais, pequenos poemas descritivos e narrativos. Reconhecem o tema de texto narrativo simples (histórias infantis), desde que encontrem, como apoio, elementos mais explícitos como figuras, por exemplo.

São capazes ainda, de identificar informação implícita em texto acompanhado de ilustrações, em histórias em quadrinhos e em texto narrativo simples, seja ele em prosa ou em verso.

**Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

Os alunos reconhecem elementos constitutivos da narrativa (personagens). Estabelecem também relações de continuidade em histórias em quadrinhos e de causa/conseqüência em poemas curtos.

**Varição Lingüística**

Os alunos identificam marcas lingüísticas próprias do meio rural e urbano.

Nível 3 (175)	PERCENTUAL DE ALUNOS ENTRE OS NÍVEIS 175 E 200				
	SAEB Nacional 2001 17,33	SAEB BR Est. 2001 17,90	SAEB RJ Est. 2001 19,98	N. Escola Reg. 2003 21,58	N. Escola EJA 2003 17,26

**Procedimentos de Leitura**

Os alunos localizam informações explícitas em textos mais complexos, mais longos e não narrativos (texto publicitário) e inferem o sentido de palavra ou expressão.

Conseguem identificar o tema central de um texto informativo (revista) e ainda informação implícita em texto descritivo (fábula).

**Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

Os alunos identificam a finalidade de textos de diferentes gêneros.

**Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

Os alunos estabelecem relação causa/conseqüência em textos poéticos, identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Estabelecem também relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções.

**Varição Lingüística**

Os alunos identificam as marcas lingüísticas que caracterizam o locutor e interlocutor do texto.

<sup>1</sup> Nota: O intervalo inclui o nível inferior e exclui o nível superior: {125,150}, {150,175}, {175, 200}, {200, 250}, {250, 300}.

os níveis

A 2003 18,17

EJA 2003 23,40

Texto  
os de uma  
relação de  
do texto.

EJA 2003 22,31

Texto  
titutivos da  
relações de  
os e de

rias do meio

EJA 2003 17,26

Texto  
quência em  
enredo e os  
as presentes

ísticas que

(200, 250),

Nível 4 (200)	PERCENTUAL DE ALUNOS ENTRE OS NÍVEIS 200 E 250				
	SAEB Nacional 2001 18,85	SAEB BR Est. 2001 18,08	SAEB RJ Est. 2001 20,69	N. Escola Reg. 2003 17,74	N. Escola EJA 2003 15,46

<p><b>Procedimentos de Leitura</b></p> <p>Os alunos são capazes de identificar a descrição de um lugar em textos publicitários de revistas e jornais.</p> <p>Identificam tema de texto poético de baixa complexidade, como por exemplo, um poema descritivo.</p> <p>Percebem também o sentido de uma expressão de uso corrente em textos informativos.</p> <p>Identificam informação implícita e o tema em narrativa curta (fábula), especialmente com base em material ilustrativo.</p> <p><b>Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b></p> <p>Os alunos estabelecem relações anafóricas, isto é, relações entre palavras e suas substituições pronominais, em textos curtos e simples. Reconhecem elementos constitutivos de narrativas: espaço (em crônicas), personagens, conflito e desfecho (em histórias infantis).</p>	<p><b>Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b></p> <p>Os alunos identificam o efeito de sentido decorrente da disposição gráfica das palavras em um texto.</p> <p><b>Variação Lingüística</b></p> <p>Os alunos identificam marcas lingüísticas próprias de textos comerciais.</p>
---	---

Nível 5 (250)	PERCENTUAL DE ALUNOS ENTRE OS NÍVEIS 250 E 300				
	SAEB Nacional 2001 4,42	SAEB BR Est. 2001 3,05	SAEB RJ Est. 2001 4,39	N. Escola Reg. 2003 2,21	N. Escola EJA 2003 3,22

<p><b>Procedimentos de Leitura</b></p> <p>Os alunos, neste nível, começam a identificar temas em textos poéticos não descritivos, como por exemplo, um poema narrativo simples e uma canção popular.</p>	<p><b>Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b></p> <p>Os alunos identificam efeito de sentido decorrente do uso expressivo da pontuação (ponto de interrogação) e da repetição de uma letra em uma palavra.</p>
--	---

Item: 26 Nível: 200

Tema: III. Números e Operações/Álgebra e Funções

Descritor: D16 Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.

Este foi um item de dificuldade média, pois foi acertado por 53% dos alunos avaliados. Foi fácil para os alunos de melhor rendimento, que obtiveram 83% de acertos, e difícil para os alunos de pior rendimento, pois apenas 25% deles o acertaram. O índice de discriminação (0,58) foi bom, confirmando que o item separou bem os alunos de melhor e pior rendimento. O coeficiente bisserial igual a 0,58 mostra que os alunos de melhor desempenho na prova acertaram este item.

Este item situa-se no nível 200 da escala da SAEB e pode-se dizer que alunos com proficiência igual ou superior a 200 são capazes de reconhecer a decomposição de um número na escrita decimal, em casos mais complexos, com a presença de zeros.

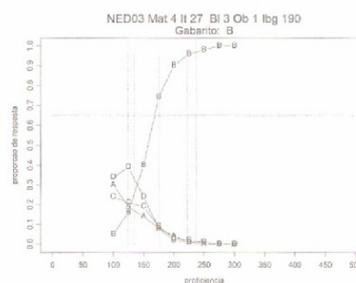
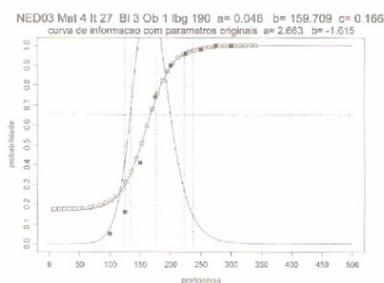
Para responder acertadamente a este item, os alunos deveriam decompor o número segundo o valor posicional de cada um de seus algarismos. Assim, encontrariam como resposta correta a opção D. Houve dispersão entre os distratores, indicando que a resposta pode ter sido aleatória. 47% dos avaliados ainda não dominam este conteúdo. Os alunos que escolheram a opção A (10%) consideraram apenas os valores absolutos dos algarismos.

Júlio foi fazer as compras do mês. Ao passar na caixa do supermercado, ele tomou um susto, pois o preço total das compras foi R\$ 236,27 e Júlio só tinha R\$ 220,00. Para completar o valor a ser pago, ele precisava de

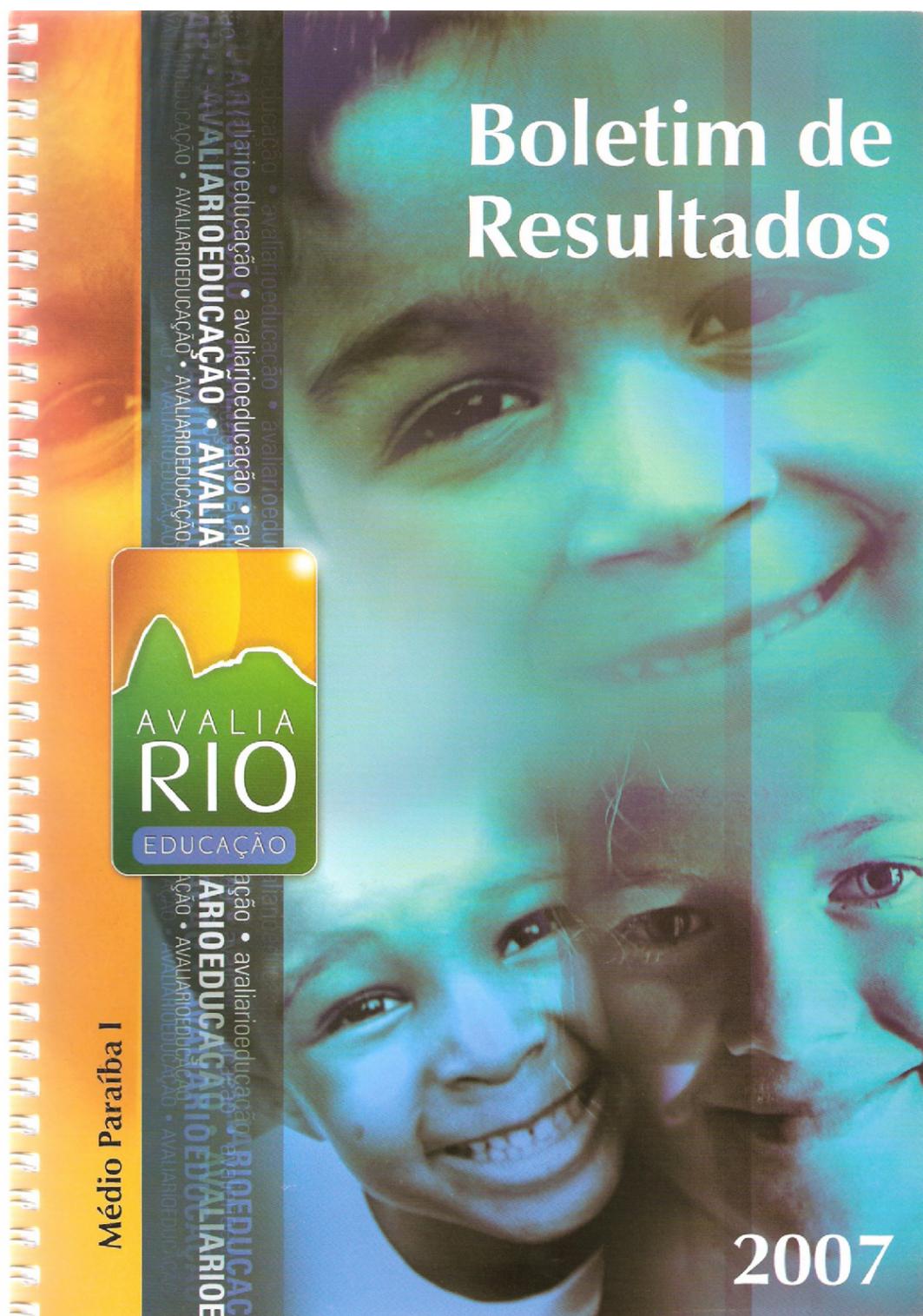
- (A) R\$ 13,73
- (B) R\$ 16,27
- (C) R\$ 116,27
- (D) R\$ 556,27

Este item está relacionado ao Descritor 23: resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

ITEM	BL	OB	GAB	ÍNDICES					PROPORÇÕES DE RESPOSTAS					COEFICIENTES BISSERIAIS						
				DIF	DISCR	ABAI	ACIM	BISSE	A	B	C	D	**	**	A	B	C	D	**	**
DIURNO																				
27	3	1	B	0,65	0,57	0,35	0,92	0,62	0,09	0,65	0,10	0,13	0,02	0,00	-0,29	0,62	-0,31	-0,50	-0,33	-0,67



## Anexo 09



## 4 Matrizes de Referência - Língua Portuguesa

Língua Portuguesa - 4ª Série do Ensino Fundamental	
TÓPICOS E SEUS DESCRITORES	
I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III. Relação entre textos	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer relações causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. Variação Lingüística	
D10	Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

## 4 Matrizes de Referência - Língua Portuguesa

Língua Portuguesa - 8ª Série do Ensino Fundamental	
TÓPICOS E SEUS DESCRITORES	
I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos do texto.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

## 4 Matrizes de Referência - Língua Portuguesa

Língua Portuguesa - 3ª Série do Ensino Médio	
TÓPICOS E SEUS DESCRITORES	
<b>I. Procedimentos de Leitura</b>	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>III. Relação entre Textos</b>	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>IV. Coerência e Coesão no Processamento do texto</b>	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-las.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e o elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relações causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>VI. Variação Lingüística</b>	
D13	Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

## 4 Matrizes de Referência - Matemática

Matemática - 4ª Série do Ensino Fundamental	
TEMAS E SEUS DESCRITORES	
<b>I. Espaço e Forma</b>	
D1	Identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D2	Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
D3	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.
D4	Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).
D5	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadrangulares.
<b>II. Grandezas e Medidas</b>	
D6	Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.
D7	Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como Km/m/cm/mm, Kg/g/mg, l/ml.
D8	Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.
D9	Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.
D10	Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.
D11	Resolver problemas envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadrangulares.
D12	Resolver problemas envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadrangulares.
<b>III. Números e Operações/Algébricas e Funções</b>	
D13	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamento e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.
D14	Identificar a localização de números naturais na reta numérica.
D15	Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.
D16	Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.
D17	Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.
D18	Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.
D19	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).
D20	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.
D21	Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.
D22	Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.
<b>III. Números e Operações/Algébricas e Funções</b>	
D23	Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.
D24	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
D25	Resolver problemas com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.
D26	Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).
<b>IV. Tratamento da Informação</b>	
D27	Ler informações e dados apresentados em tabelas.
D28	Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de coluna)

## 4 Matrizes de Referência - Matemática

### Matemática - 8ª Série do Ensino Fundamental

#### TEMAS E SEUS DESCRITORES

##### I. Espaço e Forma

D1	Identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D2	Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
D3	Identificar propriedade de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
D4	Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
D5	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em aplicação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
D6	Reconhecer ângulos como mudanças de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.
D7	Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.
D8	Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, números de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
D9	Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.
D10	Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.
D11	Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.

##### II. Grandezas e Medidas

D12	Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
D13	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
D14	Resolver problema envolvendo noções de volume.
D15	Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida.

##### III. Número e Operações/Álgebra e Funções

D16	Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
D17	Identificar a localização de números racionais na reta numérica.
D18	Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D19	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D20	Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D21	Reconhecer as diferentes representações de um número racional.
D22	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
D23	Identificar frações equivalentes.
D24	Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de "ordens" como décimos, centésimos e milésimos.
D25	Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).

##### III. Número e Operações/Álgebra e Funções

D26	Resolver problemas com números racionais envolvendo as operações (adições, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D27	Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.
D28	Resolver problema que envolva porcentagem.
D29	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D30	Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.
D31	Resolver problema que envolva equação do 2º grau.

##### III. Número e Operações/Álgebra e Funções

D32	Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüência de números ou figuras (padrões).
D33	Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
D34	Identificar um sistema de equação do 1º grau que expressa um problema.
D35	Identificar a relação entre as representações algébricas e geométricas de um sistema de equação do 1º grau.

##### IV. Tratamento da Informação

D36	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D37	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

## 4 Matrizes de Referência - Matemática

Matemática - 3ª Série do Ensino Médio	
TEMAS E SEUS DESCRITORES	
<b>I. Espaço e Forma</b>	
D1	Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento das relações de proporcionalidade.
D2	Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva, figuras planas ou especiais.
D3	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
D4	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.
D5	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D6	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.
D7	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D8	Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D9	Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equação com duas incógnitas.
D10	Reconhecer, dentre as equações do segundo grau com duas incógnitas, as que representam circunferência.
<b>II. Grandezas e Medidas</b>	
D11	Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
D12	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
D13	Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).
<b>II. Números e Operação/Álgebra e Funções</b>	
D14	Identificar a localização de número reais na reta numérica.
D15	Resolver problema que envolvam variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D16	Resolver problema que envolva porcentagem.
D17	Resolver problema envolvendo equação do 2º grau.
D18	Reconhecer expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela.
D19	Resolver problema envolvendo uma função do 1º grau.
D20	Analisar crescimento/decrescimento, zeros de funções reais apresentadas em gráficos.
D21	Identificar o gráfico que representa uma situação descrita em um texto.
D22	Resolver problema envolvendo RA./PG. dada a fórmula do termo geral.
D23	Reconhecer o gráfico de uma função polinomial de 1º grau por meio de seus coeficientes.
D24	Reconhecer a representação algébrica de uma função do 1º grau dado o seu gráfico.
D25	Resolver problemas que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função polinomial do 2º grau.
D26	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.
D27	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função exponencial.
D28	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função logarítmica, reconhecendo-a como inversa da função exponencial.
<b>II. Números e Operação/Álgebra e Funções</b>	
D29	Resolver problema que envolva função exponencial.
D30	Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) reconhecendo suas propriedades.
D31	Determinar a solução de um sistema linear associando-o à uma matriz.
D32	Resolver problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples e/ou combinação simples.
D33	Calcular a probabilidade de um evento.
<b>IV. Tratamento da Informação</b>	
D34	Resolver problemas envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
35	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

## 5 Escalas de Língua Portuguesa

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 4ª SÉRIE EF – LEITURA									
Habilidade	125-150	150-175	175-200	200-225	225-250	250-275	275-300	300-325	Acima de 325
<b>TEMA I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>									
Identifica o tema em texto		curto expositivo	curto expositivo com dados pontuais no início do texto	narrativo curto e simples, com apoio de ilustração	instrucional curto e simples				
Localiza informação explícita em		texto fabular e diálogo simples	receita culinária	em que a informação a ser localizada está no último parágrafo	texto expositivo	texto narrativo com a estrutura de um monólogo			
Inferir informação implícita em		texto instrucional apoiado por imagem	pequeno conto	texto dialogado, em narrativa onde a inferência exige relacionar várias partes do texto; em fábulas, quando a inferência se expressa por meio de um diálogo popular	narrativa curta, estrutura sintática simples	narrativa não muito curta que exige conhecimento pouco comum no universo do aluno			
Inferir o sentido de				uma palavra usual no contexto de uma anedota	uma palavra pouco usual em texto expositivo	palavra em propaganda institucional	uma palavra pouco usual, em um texto de divulgação científica onde a palavra está ancorada em várias pistas verbais		
Distingue fato de opinião relativa ao fato em				texto fabular, com opinião manifesta no início do texto	texto narrativo longo, quando a opinião se encontra claramente expressa no texto	poema, quando a opinião é expressa por frase exclamativa	quando a opinião aparece num contexto em que são dadas várias informações		
<b>TEMA II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>									
Identifica a função de textos de gênero		de divulgação científica apoiado por imagem	de divulgação científica e cartão postal	resenha simples, apoiada por imagem	instrucional, sem apoio de imagem				
Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal em			tirinha, quando a interpretação se apoia em sinais gráficos específicos	história em quadrinhos, com temática ligada à educação ambiental	tirinha				
<b>TEMA III – COESÃO E COERÊNCIA NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>									
Reconhece relação lógico-disursiva						quando essa relação está marcada por conjunção pouco usada na linguagem cotidiana de alunos nesse nível de ensino			
Estabelece relação de causal consequência em				de comparação, em poema simples	reportagem, quando a conjunção "porque" não aparece no texto	texto narrativo, quando a relação depende de informações apresentadas em parágrafos anteriores	texto fabular, quando a relação depende de informações apresentadas em parágrafos anteriores	pequeno conto, quando a relação depende de informações apresentadas em parágrafos anteriores	
Estabelece relação entre as partes de				uma crônica curta, quando a retomada é feita por pronomes pessoais do caso reto	uma história infantil de temática pouco familiar quando a retomada é feita por pronomes pessoais do caso reto	um poema, cuja estrutura exige a identificação do referente, entre duas possibilidades, na estrofe anterior	um texto narrativo, quando há dois possíveis referentes próximos	em texto de divulgação científica, com temática pouco familiar, quando a retomada é feita por pronomes possessivos	
Identifica o conflito gerador				em um texto narrativo		em uma tirinha			
Identifica o espaço em que se dá a narrativa				em um poema narrativo	em um texto fabular				
				na 1ª estrofe de um poema narrativo					
				em uma história em quadrinhos					
<b>TEMA IV – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>									
Identifica efeitos de ironia e humor em				anedota			texto narrativo dialogado, quando esse efeito se dá ao término da leitura do texto		
Reconhece efeito de sentido causado				interjeição, em tirinha			pelo ponto de exclamação, quando denota decepção do personagem/narrador		
							pelo ponto de exclamação, quando denota admiração do personagem		
							pelo uso de letras maiúsculas em tirinha		
<b>TEMA V – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>									
Identifica marcas linguísticas que evidenciam				quem é o narrador, em texto narrativo longo e complexo			situações informais de comunicação, em texto narrativo longo e complexo		
				grau de familiaridade entre os personagens, em história em quadrinho			um falar diferente daquele legitimado pela norma culta da língua		
				o destinatário de um texto instrucional			o locutor que faz uso de linguagem própria do universo infantil		

A cor branca indica que a habilidade específica não está em processo de desenvolvimento.  
A cor amarela indica que a habilidade específica está em processo de desenvolvimento.  
A cor azul indica que a habilidade específica está consolidada.

## 5 Escalas de Língua Portuguesa

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 8ª SÉRIE EF – LEITURA							
Habilidade	150–175	175–200	200–225	225–250	250–275	275–300	300–325 325–350 Acima de 350
<b>TEMA I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>							
Identifica o tema ou o sentido global de um	texto curto de divulgação científica	texto instrucional curto e simples com linguagem simples					fragmento de ensaio com temática filosófico-educacional
Localiza informações explícitas em	texto curto de divulgação científica com linguagem simples	depoimento curto com temática de futebol					
Infere informações em	texto fabular curto e simples	conto infantil com desfecho inesperado		crônica com temática complexa			poema curto
Infere o sentido de uma		expressão usual em narrativa infantil complexa		expressão usual em texto curto de divulgação científica			
Distingue um fato de uma opinião relativa a esse fato		palavra em conto infantil, cuja inferência se dá pela compreensão global do texto		em carta de leitor, veiculada em meio jornalístico			
<b>TEMA II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>							
Identifica a função de		um cartão postal		anúncio destinado a colecionadoras de selos			
Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal	trilha	gráfico					
<b>TEMA III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>							
Reconhece posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas				a um fato, presente em uma trilha			
Reconhece diferentes formas de abordar uma informação ao comparar				textos que tratam do mesmo tema (planetas)			
<b>TEMA IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>							
Reconhece relação lógico-discursiva presente						fragmentos de textos de divulgação científica, marcada por conjunção	
Estabelece relação de causa/consequência entre partes e elementos de				um poema narrativo quando a relação é marcada por conjunção usual		um texto científico	
Identifica a tese de				uma reportagem quando a conjunção "porque" não está presente		uma reportagem com temática cultural	
Estabelece relações entre partes e elementos de				um artigo opinativo com temática conhecida		um texto fabular simples	
				um texto expositivo, curto e simples, em forma de curiosidade		poema narrativo simples	
				uma crônica pequena, quando a retomada é feita por pronomes pessoal do caso reto		reportagem, quando a retomada é feita, respectivamente, pelos pronomes pessoal oblíquo e do caso reto	
Estabelece relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal				trilha		em texto curto e simples	
Identifica				conflito gerador de uma narrativa, presente em texto de revista, voltado para o público jovem		elemento temporal, em uma crônica, marcado pelo imperfeito do subjuntivo	
				conflito gerador em narrativa infantil com desfecho inesperado		recursos morfosintáticos, em narrativa poética, decorrente do emprego de estruturas verbais e nominais	
Reconhece o efeito de sentido causado pelo uso de				recursos ortográficos em texto de divulgação científica, voltado para público infanto-juvenil		diminutivo, em poema com linguagem simples	
Estabelece relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la				recursos morfosintáticos, em texto jornalístico, decorrente do emprego de prefixo indicador de anterioridade		em texto de divulgação científica, sobre impacto ambiental, com um único argumento	
Diferencia as partes principais das secundárias						em texto de divulgação científica com vocabulário pouco usual	
				em depoimento escrito com marcas de oralidade			
<b>TEMA V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>							
Reconhece o efeito de sentido decorrente do uso de						apóstrofe em um texto poético	
Identifica efeitos de ironia e humor				ponto de exclamação, quando denota decepção em narrativas simples		parênteses em fragmento de poema	
				em quadrinha, que explora os sentidos das palavras			
Reconhece o efeito de sentido decorrente da escolha de				em trilha			palavra, deslocada de seu sentido usual, utilizada em depoimento curto com temática de futebol
<b>TEMA VI – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>							
Identifica as marcas lingüísticas que evidenciam	interlocutor em texto instrucional sobre concurso e em reportagem com presença de depoimento veiculada em meio eletrônico						

A cor branca indica que a habilidade específica não está em processo de desenvolvimento.  
A cor amarela indica que a habilidade específica está em processo de desenvolvimento.  
A cor azul indica que a habilidade específica está consolidada.

## 5 Escalas de Língua Portuguesa

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 3ª SÉRIE EM – LEITURA									
Habilidade	175–200	200–225	225–250	250–275	275–300	300–325	325–350	350–375	Acima de 375
<b>TEMA I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>									
Identifica o tema ou sentido global em		texto expositivo de caráter científico				um poema			
Localiza informações explícitas em	fragmento de romance			carta comercial	ensaio de temática filosófica				
Inferir informações em			texto fabular, pela ideologia capitalista	com versão moderna e que implica a desconstrução de valores morais enclausurados					
Inferir sentido de			uma expressão em conto tradicional do folclore brasileiro	uma expressão em texto argumentativo					
Distingue um fato da opinião relativa a esse fato			uma expressão em resenha dissertativa (ou resumo) de livro	em uma reportagem	em resenha crítica de livro				
<b>TEMA II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>									
Identifica a função			de um texto de divulgação científica	de uma carta comercial			de um conto tradicional		
Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal	em mapa de tempo e em tirinha	em gráfico							
<b>TEMA III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>									
Reconhece diferentes formas de abordar uma informação ao comparar			textos que tratam do mesmo tema (juventude)				artigo expositivo de caráter técnico com reportagem na qual são apresentados dados de pesquisa relativa ao tema comum aos textos		
Reconhece posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema			textos que tratam do mesmo tema (planetas)		em artigos opinativos				
<b>TEMA IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS</b>									
Reconhece relação lógico-discursiva							marcada por locução coordenativa em sinopse de livro		
Estabelece relação de causalidade entre partes e elementos			de texto com temática conhecida	do discurso de uma tirinha, quando a conjunção está implícita			quando a conjunção deve ser inferida		
Identifica a tese de um texto			curto com temática conhecida	em artigo opinativo curto, com linguagem simples, no qual o antecedente está próximo do termo que o substitui					
Estabelece relações de continuidade					em texto de divulgação científica com apoio de imagem		em ensaio de temática filosófica, com emprego de pronome relativo		
Estabelece relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la			em um texto de divulgação científica curto, com um único argumento		em texto de divulgação científica, sobre impacto ambiental com um único argumento		quando o texto apresenta vários argumentos		
Diferencia as partes principais das secundárias em			depoimento escrito com marcas de oralidade		resenha crítica literária curta com linguagem específica da área		reportagem com linguagem simples		
Identifica				os elementos que compõem a narrativa, quando há vários elementos dispersos ao longo do texto, o conflito gerador, quando é necessário inferir a situação que o constitui e os elementos que compõem a narrativa, em texto fabular			os elementos que compõem a narrativa, quando a solicitação é para que sejam identificados, simultaneamente, vários elementos previamente caracterizados		
Estabelece relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância							verbal, quando os termos em concordância estão distantes um do outro		
<b>TEMA V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>									
Reconhece o efeito de sentido decorrente do uso de recurso		morfossintático, por meio de de onomatopéias			e ortográfico, pelo uso repetido de uma mesma letra				
Reconhece o efeito de sentido decorrente da escolha de			uma palavra em texto de campanha publicitária com linguagem coloquial				uma expressão típica da oralidade, em um fragmento de romance		
Reconhece o efeito de sentido decorrente do uso de							notações, quando intercaladas, com efeito de ironia		
Identifica efeitos de ironia e humor em texto		em tirinha					pontos de interrogação em texto narrativo, quando denotam atitude introspectiva do narrador		
<b>TEMA VI – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>									
Identifica as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor			de uma carta comercial						

A cor branca indica que a habilidade específica não está em processo de desenvolvimento.  
A cor amarela indica que a habilidade específica está em processo de desenvolvimento.  
A cor azul indica que a habilidade específica está consolidada.

## 5 Escalas de Matemática

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA – 4ª SÉRIE EF										
Habilidade	125–150	150–175	175–200	200–225	225–250	250–275	275–300	300–325	325–350	Acima de 350
<b>TEMA I – ESPAÇO E FORMA</b>										
Identifica	as faces de um paralelepípedo	propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais, de acordo com seus ângulos	sólidos geométricos que têm alguma face circular	o cubo e o paralelepípedo às suas planificações						
Relaciona										
Localiza	a posição de um objeto em croquis e outras representações gráficas									
<b>TEMA II – MEDIDAS E GRANDEZAS</b>										
Resolve						problema com número decimal envolvendo estimativa da medida de uma grandeza	problema envolvendo unidades de medida padronizadas, utilizando conversões			
Calcula					problemas envolvendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro	a medida do perímetro de uma figura plana desenhada sobre malha quadriculada				
Relaciona					a medida da área de uma figura plana desenhada em malha quadriculada, utilizando unidade de medida padrão	unidades de medida de tempo identificando o horário de início e término do intervalo de duração de um evento	unidades de medida de tempo estabelecendo conversões entre horas, minutos e segundos	unidades de medida de tempo estabelecendo conversões entre dias, meses e ano		
<b>TEMA III – NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES</b>										
Identifica					o valor posicional do algarismo em um número com duas classes ou mais	a posição de um número natural na reta numérica				
Relaciona					escrita por extenso de números naturais com duas ou mais classes e sua composição e decomposição	diferentes representações de um mesmo número racional	números racionais, na representação decimal, na reta numérica			
Localiza	problema envolvendo adição de dois números naturais	problema envolvendo adição de três parcelas de números naturais	problema envolvendo subtração de números naturais, com diferentes significados	problema envolvendo diferentes significados de multiplicação por número de um algarismo	problema envolvendo duas operações simultaneamente	problema envolvendo relações entre uma fração e sua representação gráfica				
Resolve	problema envolvendo adição com números decimais	problema envolvendo multiplicação de um número decimal por um número de um algarismo	problema envolvendo diferentes significados da divisão, entre dois números naturais, sendo o divisor um número de um algarismo	problema envolvendo subtração de números decimais	problema envolvendo divisão de um número decimal por um natural					
<b>TEMA IV – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>										
Seleciona	dados apresentados em tabelas com poucas informações									
Interpreta					dados apresentados em tabelas	dados apresentados em gráficos de coluna				

A cor branca indica que a habilidade específica não está em processo de desenvolvimento.  
A cor amarela indica que a habilidade específica está em processo de desenvolvimento.  
A cor verde indica que a habilidade específica está consolidada.

## 5 Escalas de Matemática

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA – 8ª SÉRIE EF										
Habilidade	150-175	175-200	200-225	225-250	250-275	275-300	300-325	325-350	350-375	Acima de 375
<b>TEMA I – ESPAÇO E FORMA</b>										
Reconhece					retas paralelas num plano					
					a movimentação de objetos em representação gráfica					
Identifica	a localização de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas					os ângulos formados pelos ponteiros de um relógio				
						os elementos de uma circunferência				
Resolve								problema envolvendo propriedades dos ângulos do triângulo		
<b>TEMA II – MEDIDAS E GRANDEZAS</b>										
Resolve					problema envolvendo o cálculo da medida do perímetro de um polígono convexo			problema envolvendo o cálculo da medida do perímetro de um polígono não convexo		
							problema envolvendo o cálculo da medida da área do retângulo			
Relaciona								diferentes unidades de volumes		
<b>TEMA III – NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES</b>										
		a localização de números naturais na reta numérica								
Identifica		a localização de números inteiros na reta numérica			números racionais positivos na reta numérica					
					a localização de um número racional posicionado entre dois outros			o sistema de 1º grau adequado aos dados do problema		
					problema com números naturais envolvendo a divisão por número de um algarismo					
					problema com números naturais envolvendo a multiplicação por número de dois algarismos					
					problema com números naturais envolvendo mais de uma operação			problema envolvendo adição e subtração de números inteiros		
					problema envolvendo adição e subtração de números decimais associados a valores monetários					
Resolve					problema envolvendo adição e subtração de números decimais			problema envolvendo multiplicação de decimal por número natural		
					problema envolvendo multiplicação de decimal por número natural			problema de porcentagem com números decimais associado à noção de regra de três simples		
					problema envolvendo a resolução de equação do 1º grau					
		problema com números naturais envolvendo diferentes significados da adição								
		problema com números naturais envolvendo diferentes significados da subtração								
		problema com números naturais envolvendo diferentes significados da multiplicação								
Reconhece					problema com números naturais envolvendo diferentes significados da divisão			as diferentes representações de um número racional		
Compara								números racionais na forma fracionária		
<b>TEMA IV – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>										
Identifica		dados apresentados em tabela								
Interpreta					dados apresentados em gráficos					
Associa		informações apresentadas em			listas ou tabelas aos gráficos correspondentes					

A cor branca indica que a habilidade específica não está em processo de desenvolvimento.  
A cor amarela indica que a habilidade específica está em processo de desenvolvimento.  
A cor azul indica que a habilidade específica está consolidada.

## 5 Escalas de Matemática

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA – 3ª SÉRIE EM										
Habilidade	200–225	225–250	250–275	275–300	300–325	325–350	350–375	375–400	400–425	Acima de 425
<b>TEMA I – ESPAÇO E FORMA</b>										
Relaciona			a figura tridimensional à sua planificação, em situações contextualizadas							
Identifica			as coordenadas de um ponto localizando a sua posição no plano cartesiano							
Calcula			a distância entre pontos do plano cartesiano interpretando suas coordenadas							
<b>TEMA II – MEDIDAS E GRANDEZAS</b>										
Identifica			figuras semelhantes pelo reconhecimento de relações de proporcionalidade							
Aplica			Teorema de Pitágoras no cálculo da diagonal de um paralelepípedo							
Determina			a medida da área de um polígono a partir de sua decomposição							
			problema envolvendo o cálculo da medida da área de retângulos e triângulos							
			problema envolvendo o cálculo da medida da área de uma pirâmide a partir de sua planificação							
Resolve			problema envolvendo o cálculo da medida do volume do paralelepípedo							
			problema envolvendo aplicações do Teorema de Pitágoras							
			problema que envolve relações trigonométricas no triângulo retângulo							
<b>TEMA III – NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES</b>										
Localiza			números inteiros na reta numérica							
			números racionais na reta numérica							
			problema envolvendo adição e subtração de números inteiros							
			problema simples envolvendo a noção de proporcionalidade							
			problema envolvendo porcentagem simples							
Resolve			problema envolvendo porcentagem em situações complexas							
			problema envolvendo regra de três simples e grandezas diretamente proporcionais							
			problema envolvendo regra de três composta e grandezas diretamente proporcionais							
			problema envolvendo proporcionalidade direta ou inversa entre grandezas, em situações complexas							
			problema envolvendo noções de Progressão Aritmética							
			problema envolvendo noções de Progressão Geométrica							
			problema envolvendo noções de Análise Combinatória							
			problema envolvendo noções de probabilidade							
			problema que envolve o cálculo do valor numérico de uma expressão algébrica							
			problema simples que recaia em equação de 2º grau							
			problema de equação de 2º grau envolvendo noção da medida da área do retângulo							
			problema envolvendo o cálculo da medida do comprimento da circunferência							
			equação exponencial							
Análisa			crescimento e decréscimo de uma função, a partir de seu gráfico							
Opera			com polinômio na forma fatorada, identificando suas raízes e fatores do 2º grau							
			expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela							
Reconhece			a representação gráfica de uma função exponencial							
Interpreta			geometricamente os coeficientes da equação de uma reta							
Identifica			a equação de uma reta, dados dois pontos							
Relaciona			as soluções aritméticas e geométricas de um sistema de equações de 1º grau							
			medidas em graus e radianos							
<b>TEMA IV – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>										
Seleciona			informações simples apresentadas em gráficos							
Interpreta			informações apresentadas em gráficos							
			informações apresentadas em tabela							
Associa			informações apresentadas em listas e/ou tabelas aos gráficos que as representam e vice-versa							

A cor branca indica que a habilidade específica não está em processo de desenvolvimento.  
A cor amarela indica que a habilidade específica está em processo de desenvolvimento.  
A cor azul indica que a habilidade específica está consolidada.