

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

ALENIS CLEUSA DE ANDRADE

INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O OLHAR DA
PESQUISA CIENTÍFICA:
Prova Brasil e IDEB

São Leopoldo
2015

ALENIS CLEUSA DE ANDRADE

**INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O OLHAR DA
PESQUISA CIENTÍFICA:
Prova Brasil e IDEB**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Flávia Obino Corrêa Werle

São Leopoldo

2015

A553i Andrade, Alenis Cleusa de
Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica:
Prova Brasil e IDEB / por Alenis Cleusa de Andrade. – São Leopoldo, 2015.

193 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-
Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Obino Corrêa Werle, Escola de Humanidades.

1. Indicadores educacionais – Brasil. 2. Qualidade (Educação) – Brasil.
3. Educação de base – Brasil. 4. Educação de base – Avaliação – Brasil. 5. Pesquisa.
6. Educação e Estado. I. Werle, Flávia Obino Corrêa. II. Título.

CDU 371.27(81)
373(81)

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Alenis Cleusa de Andrade

**INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O OLHAR DA PESQUISA
CIENTÍFICA:**

Prova Brasil e IDEB

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em (26) (03) (2015)

BANCA EXAMINADORA

Carmen Lucia Bezerra Machado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Remi Klein – Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação

Elí Terezinha Henn Fabris – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Flávia Obino Corrêa Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

*Para Clessi de Lourdes Begnini, por tudo que significaste durante toda minha vida, mesmo
não estando mais entre nós há muito tempo...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudos concedida durante o período de 2011 a 2014, através do Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática – Núcleo em Rede, Observatório de Educação – Capes/Inep, Edital OE 44/2001, que me possibilitou realizar o curso de Doutorado.

Aos colegas do Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática do Observatório de Educação, pelas trocas de experiências.

Aos colegas do curso de Doutorado, Cleonice Silveira da Rocha, Ricardo Vitelli e Dilmar Kistemacher, pelo apoio.

Aos colegas de profissão, Caroline Dussarrat, Augusto Radde, Adriana Azevedo, pelo carinho e apoio.

Agradeço aos membros da Secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação Unisinos, pelo acolhimento desde o período da graduação, quando tornei-me bolsista de iniciação científica.

Aos professores do curso de Doutorado, pelos estimáveis ensinamentos. Um abraço carinhoso às Professoras Berenice Corsetti e Beatriz Terezinha Daudt Fischer.

Durante nossa vida recebemos a graça de conhecer algumas pessoas especiais que merecerão por todo o resto de nossa jornada um agradecimento especial e singular. Algumas conquistas se realizam apenas quando conhecemos alguém assim: Dr. Flávia Obino Corrêa Werle.

Ao meu querido esposo Aurélio de Andrade e ao meu filho Fernando Arthur de Andrade, pelo amor, pelo apoio e imprescindível incentivo.

Aos meus familiares, pelo incentivo e carinho.

Todo e qualquer conceito forma-se pela abstração dos casos particulares, centrando-se naquilo que é comum a todos. O conceito de democracia é abstraído dos casos concretos, concentrando os traços comuns e generalizáveis do fenómeno. Na realidade concreta, não encontramos o conceito, mas uma versão histórica factual e particular dele.

(DEMO, 1987, p. 55)

RESUMO

A finalidade deste estudo é investigar como informações produzidas pelas políticas de Avaliação em Larga Escala são interpretadas pela pesquisa científica. Focaliza produções científicas relativas a diferentes áreas de conhecimento compreendidas no nível da Pós Graduação Estrito Sensu, envolvendo Teses e Dissertações produzidas durante um período de cinco anos, 2007 a 2011, que tematizam questões relativas aos Indicadores de Qualidade da Educação Básica, Prova Brasil e IDEB. Os objetivos consistem em analisar como as possíveis formas de interpretação dos indicadores de qualidade da educação básica, pelas diferentes áreas de conhecimento, representam contribuições para o avanço do conhecimento acerca a Avaliação em Larga Escala e para o avanço dos processos de gestão educacional; como elas, a partir das concepções que perpassam os distintos campos científicos das Ciências Sociais e Aplicadas, subárea da Administração, e o das Ciências Humanas, subárea da Educação, trazem contribuições para o entendimento destes avanços. A fundamentação teórica inspira-se na teoria de campo científico de Bourdieu (2003), para identificar disposições específicas das áreas de conhecimento. No âmbito da investigação em políticas educacionais apoia-se em Ogza (2000). Ampara-se nos estudos de Barroso (2004/2005) para interpretação dos processos de multi-regulação que influenciam as práticas de gestão dos sistemas de ensino. A metodologia de pesquisa é de cunho bibliográfico. A apreciação das produções científicas é alicerçada pelo método de análise de conteúdo. As constatações do estudo indicam que nem todas as formas de interpretação das informações acerca da Avaliação em Larga Escala representam avanços para o conhecimento, tanto das políticas de avaliação quanto dos processos de gestão educacional. Diversas áreas de conhecimentos passaram a considerar os indicadores como elementos estruturadores de seu quadro metodológico, atendendo apenas a fins específicos de pesquisa, determinando uma nova forma de apropriação das investigações e, portanto, acarretando na propagação indireta de mecanismos de Avaliação em Larga Escala dentro do meio acadêmico. Há predominância nas investigações dos quadros teóricos respectivos a cada área de conhecimento, Educação e Administração, assim como na compreensão das políticas de avaliação. A interpretação do contexto da gestão educacional é também associado às determinações teóricas de cada área de conhecimento, expressando as tensões presentes nesses processos. Porém, nas duas esferas científicas apresentam-se indícios de deslocamentos, no sentido da gestão educacional dispor das contribuições provindas dos dois campos de conhecimento, Educação e Administração, para melhora de *performance*.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Política educacional. Campo científico. Escola básica.

ABSTRACT

This study aims to investigate how information gathered by large scale evaluation are interpreted through scientific research. It highlights scientific researches related to different areas of knowledge regarding post-graduation Estrito Sensus, involving thesis and dissertations, for five years from 2007 to 2011. These researches raise questions related to Primary Education, Prova Brasil and Ideb quality indicators. Goals aim to analyze: how the possible ways of interpretation of primary school quality indicators, through different areas of knowledge, represent contributions to knowledge advance concerning large scale evaluation and to the advance of educational management and, how from concepts which surpass different social areas of social and applied sciences, administration and human sciences subarea, education subarea what contributions they bring to the understanding of these advances. Theoretical foundation is inspired on Bourdieu's (2003), scientific field theory, to identify special provisions of knowledge areas. The investigation scope of educational policies bases itself on Ogza(2000). Supported by Barroso's studies (2004), (2005) it interprets multi regulation processes which influences the teaching's management system. The research's methodology is bibliographical. The scientific production appreciation is based on content analyses. The study's results say that not all interpretation ways of information regarding large scale evaluation represent advances to knowledge not only of evaluation policies, but also educational management processes. Many knowledge areas now consider the indicators as structuring elements of its methodological board, only for specific researches determining a new way of understanding the investigations therefore, spreading indirectly large scale evaluation mechanisms throughout the academic niche. There is dominance on theoretical cases investigations related to each area of knowledge, education and administration, understanding evaluation's policies. The interpretation of the educational management context is also, linked to the theoretical determinations of each area of knowledge showing the stresses present in these processes. However, on two sciences spheres there are evidences of movement regarding educational management besides contributions coming from both knowledge areas, educational and administration, to improve performance.

Keywords: large scale evaluation; educational policy; scientific area; primary school.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Distribuição das Produções Científicas por Área de Conhecimento..... | 14 |
| Gráfico 2 – Percentual de Produções Científicas por Ano de Publicação 2007 - 2011 | 55 |
| Gráfico 3 – Linha de Tendência por Número de Produções Científicas 2005 - 2011..... | 56 |
| Gráfico 4 – Número de Produções Científicas por Fonte Documental 2007 - 2011..... | 57 |
| Gráfico 5 – Percentual de Produções Científicas por Dependência Administrativa 2007 - 2011 | 59 |
| Gráfico 6 – Percentual de Produções Científicas por Grande Área de Conhecimento | 63 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Disposição das Produções Científicas por Área de Conhecimento | 47 |
| Quadro 2 – Foco de Interesse das Produções Científicas Envolvendo Avaliação em Larga Escala..... | 65 |
| Quadro 3 – Foco de Interesse das Produções Científicas Acerca da Avaliação em Larga Escala..... | 115 |
| Quadro 4 – Distribuição de Produções Científicas por Subárea de Conhecimento | 131 |
| Quadro 5 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Variáveis, Fatores ou Elementos | 132 |
| Quadro 6 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Apropriação das Políticas Avaliativas..... | 133 |
| Quadro 7 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Argumento/ Critério que Denota Qualidade | 134 |
| Quadro 8 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Análise Situacional..... | 135 |
| Quadro 9 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Documentos Conceituais / Instrumentais da Avaliação em Larga Escala..... | 136 |
| Quadro 10 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Análise da Política..... | 137 |
| Quadro 11 – Número de Produções Científicas por Foco de Interesse Sobre Avaliação em Larga Escala | 145 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Número de Produções Científicas por Descritor 2005 - 2007..... | 53 |
| Tabela 2 – Número de Produções Científicas por Ano de Publicação 2005 - 2011..... | 54 |
| Tabela 3 – Número de Produções Científicas por Ano de Publicação e Fonte Documental 2007 - 2011..... | 58 |
| Tabela 4 – Número de Produções Científicas por Dependência Administrativa 2007 - 2011..... | 58 |
| Tabela 5 – Número de Produções Científicas por Dependência Administrativa e Fonte Documental 2007 – 2011..... | 60 |
| Tabela 6 – Quantidade de IES por Número de Produções Científicas 2007 - 2011..... | 60 |
| Tabela 7 – Distribuição de Produções Científicas Segundo Área de Conhecimento das Ciências Humanas 2007 - 2011..... | 61 |
| Tabela 8 – Distribuição de Produções Científicas por Grande Área de Conhecimento..... | 62 |
| Tabela 9 – Distribuição de Produções Científicas Segundo Área das Ciências Sociais e Aplicadas..... | 64 |
| Tabela 10 – Distribuição de Produções Científicas por Grande Área de Conhecimento..... | 130 |
| Tabela 11 – Distribuição de Produções Científicas por Foco de Interesse..... | 138 |
| Tabela 12 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Variáveis, Fatores e Elementos: por item..... | 140 |
| Tabela 13 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Apropriação das Políticas Avaliativas: por item..... | 140 |
| Tabela 14 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Argumento ou Critério que Denota Qualidade: por item..... | 142 |
| Tabela 15 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Análise Situacional: por item | 142 |
| Tabela 16 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Documentos Conceituais / Instrumentais: por item..... | 143 |
| Tabela 17 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Análise da Política: por item | 144 |
| Tabela 18 – Número de Produções Científicas Envolvendo Gestão: palavras-chave..... | 148 |
| Tabela 19 – Número de Incidências Relacionadas à Gestão: resumos..... | 149 |
| Tabela 20 – Distribuição de Produções Científicas Sobre Gestão..... | 150 |

LISTA DE SIGLAS

ALE - Avaliação em Larga Escala

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBENEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SNA - Sistema Nacional de Avaliação

SNPG - Sistema Nacional de Pós Graduação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 Questões de Pesquisa | 19 |
| 1.2 Reflexões Epistemológicas: o campo científico, neoliberalismo e avaliação | 20 |
| 1.3 Campo Científico: uma inspiração em Bourdieu | 24 |
| 1.4 O Gerencialismo: o contexto atual..... | 30 |
| 1.5 Processos de Regulação e Gestão Educacional | 34 |
| 1.6 Gestão Democrática da Educação..... | 39 |
| 2 METODOLOGIA..... | 43 |
| 2.1 Fonte Documental: resumos | 44 |
| 2.2 Procedimentos Quantitativos | 45 |
| 2.3 Procedimentos Qualitativos | 48 |
| 2.3.1 Sistematização da Análise de Resumos..... | 48 |
| 2.3.2 Sistematização da Análise de Produções Científicas | 50 |
| 3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: SISTEMATIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES..... | 52 |
| 3.1 Interpretação Quantitativa de Resumos | 53 |
| 4 INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PESQUISA CIENTÍFICA | 65 |
| 4.1 Variáveis, Fatores e Elementos..... | 66 |
| 4.1.1 Interpretações..... | 81 |
| 4.2 Apropriação da Política Avaliativa: profissionais da educação..... | 85 |
| 4.2.1 Interpretações..... | 90 |
| 4.3 Argumento ou Critério que Denota Qualidade do Ensino | 95 |
| 4.4 Análise Situacional: condições dos sistemas de ensino..... | 99 |
| 4.5 Documentos Conceituais/Instrumentais da Avaliação..... | 101 |
| 4.6 Análise da Política Educacional | 104 |
| 4.6.1 Aplicação de Recursos Públicos/Financiamentos | 104 |
| 4.6.2 Planos e Programas..... | 105 |
| 4.6.3 Outros Conteúdos e Processos da Política..... | 108 |
| 5 CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS | 112 |
| 5.1 Atribuições da Pesquisa Científica por Área de Conhecimento | 129 |
| 5.2 O Conteúdo da Gestão no Contexto da Avaliação em Larga Escala..... | 147 |
| 5.2.1 Distribuição de Produções Sobre Gestão | 150 |
| 6 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E GESTÃO EDUCACIONAL PELA ÓTICA DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO | 154 |
| 7 CONCLUSÕES..... | 173 |
| REFERÊNCIAS | 176 |
| APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRATAM DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA (2007-2011)..... | 181 |

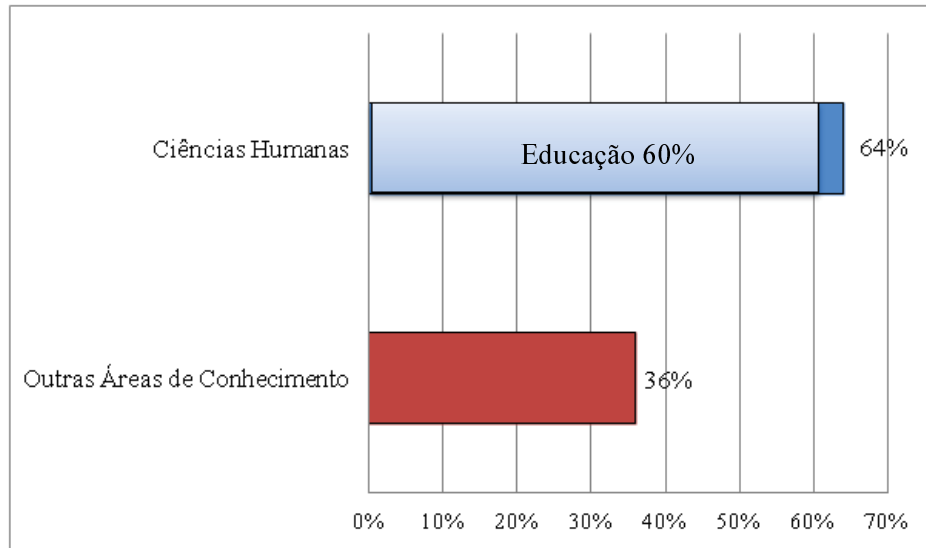
1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no âmbito das políticas educacionais, mais precisamente discute sobre as políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica. A proposta focaliza pesquisas do nível da Pós-Graduação e envolve Dissertações e Teses que incidem sobre a temática de Avaliação na Educação Básica, com foco em indicadores de qualidade da educação.

As políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica, a partir do ano de 2007, têm alcançado crescente evolução no âmbito da produção científica. Numa análise depurada observa-se que a produção contundente relativa à temática é oriunda da área de conhecimento das Ciências Humanas, a qual detém 64% do total de trabalhos produzidos a esse respeito.

A Avaliação em Larga Escala foi reforçada como política educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN, que em seu Art. 9, parágrafo VI, assegura o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental e no Art. 87, parágrafo IV, submete a integração de todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao Sistema Nacional de Avaliação do rendimento escolar. Logo, ela é definida como uma avaliação estandardizada dos sistemas de ensino no país. Dessa forma é compreensível que o maior número de produções científicas pertença à área das Ciências Humanas, mais especificamente da subárea de conhecimento da Educação, compreendendo 60% do total geral das produções.

Gráfico 1 – Distribuição das Produções Científicas por Área de Conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor.

Mesmo sendo constituída como uma temática de discussão predominante das Ciências Humanas, as políticas de Avaliação em Larga Escala, na forma de indicadores de qualidade da educação, não permaneceram despercebidas a outras áreas de conhecimento. De acordo com Gráfico 1 – Distribuição de Produções Científicas por Área de Conhecimento, 36% das pesquisas provêm de outras áreas de conhecimento distintas das Ciências Humanas. A análise sobre produção acadêmica expressa por meio de Teses e Dissertações evidencia que diversas áreas de conhecimento se interessam por essa mesma temática e correspondem às áreas das Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais e Aplicadas, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar.

Dessa forma tem-se a área das Ciências Humanas e, pelo menos, mais quatro áreas de conhecimento que inferem sobre questões relativas às Avaliações em Larga Escala, o que torna preponderante a possibilidade de compreender as relações que as diferentes áreas de conhecimento estabelecem ao interpretar tais políticas. Nesse sentido, a problematização deste estudo é derivada de inquietações apresentadas a partir da análise da produção científica envolvendo Teses e Dissertações abrangendo um período de cinco anos, 2007 a 2011, sobre questões relativas à Avaliação em Larga Escala, Prova Brasil e IDEB, pelas diferentes áreas de conhecimento.

Para que se pudesse compreender as relações que as diferentes áreas de conhecimento estabelecem ao interpretar as informações acerca da Avaliação em Larga Escala, considerou-se a teoria de campo científico, a qual compreende que “o campo científico é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial” (BOURDIEU, 2003, p. 12). Áreas de conhecimento representam campos de interesse desiguais. Os campos de conhecimento elaboram e produzem diversas leituras provindas de temáticas em comum, não apresentando uma regularidade linear, já que cada campo interage com o meio através de suas teorias. Há de se considerar que a leitura e a interpretação dos dados realizada pelos diversos campos de conhecimento emergem a partir de um construto próprio de seus quadros teórico-metodológicos, e que, sendo assim, podem implicar em distintas abordagens. Conforme Ozga (2000, p. 92), as posições teóricas “por sua vez, têm influência em todos os aspectos do planejamento das investigações, incluindo a seleção e a interpretação dos dados”.

Se o campo científico atua por meio de embates entre teorias e seus agentes, é fato que a pesquisa científica apresente propostas diferenciadas para utilização e análise dos mesmos dados empíricos, balizando-os cada qual em seus quadros teóricos. Se “todo discurso é produzido a partir de um determinado lugar, o que implica em tomarmos consciência desse lugar e dos modos de produção dos saberes” (BOURDIEU, 2003, p. 10), é cabível que a pesquisa científica apresente ora posições e interpretações divergentes, ora convergentes, bem como que os princípios que atuam na prática educacional sejam refletidos no âmbito da pesquisa científica. “A investigação depende e sustenta a reflexão da prática. A investigação sobre política requer uma reflexão sobre as construções formais práticas baseadas em ideologias políticas” (OZGA, 2000, p. 27).

Adentrando no âmbito dos princípios que regem a Educação Básica, a LDBEN, ao definir os fins da educação nacional, delibera em seu Art. 3, parágrafo VIII, que a gestão dos sistemas de ensino seja embasada em princípios democráticos, direito há muito tempo requerido pelos educadores brasileiros e garantido em lei. Esta alegação instaurada em lei justifica por vezes que as interpretações de problemas derivados da realidade educacional do país sejam embasadas em princípios democráticos e que a Educação possa operar como instrumento de contribuição para transformação da realidade e para a construção da cidadania. Neste sentido, a atuação da pesquisa científica, ao investigar políticas educacionais, pode convergir para esse fim. No entanto a Avaliação em Larga Escala não foi construída sob a forma de um projeto totalmente democrático. A construção de um sistema de Avaliação em

Larga Escala é, também, construído de ideologias políticas provindas da esfera político-administrativa do Estado, dentre outros aspectos vinculada a estruturas normativas de regulação. Através de um breve histórico do surgimento de políticas avaliativas, remonta-se alguns de seus elementos fundantes, conforme o que segue.

No ano de 2005, a Avaliação em Larga Escala atingiu maior amplitude com a primeira edição da Prova Brasil, sendo seguida pelo lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, em 2007, o qual é concebido como marco histórico, em termos de implementação de um sistema figuradamente abrangente, que avalia a condição da qualidade da educação no país.

Conforme Bonamino (2002), elementos gerados no período de redemocratização da sociedade brasileira, na década de 80, favoreceram o surgimento das políticas de avaliação, as quais já haviam sido pelo menos brevemente discutidas em décadas anteriores, na forma de pesquisas de cunho educacional.

Durante essa década, o crescimento vegetativo da população e aceleração da urbanização levaram ao aumento da demanda e da pressão por serviços públicos, principalmente de educação e saúde, reforçando o processo de municipalização do ensino de primeiro grau à medida que a arrecadação de impostos estaduais se mostrava insuficiente para atender essa demanda ampliada (BONAMINO, 2002, p. 13).

A definição de um patamar mínimo de gasto compulsório, estipulado pela Constituição Federal de 1988, deliberava 25% de responsabilidade à União, nunca menos de 18% aos Estados e Municípios. Nesse quadro formalizado, pelo menos no que diz respeito à Educação, esta passou a contar com certo montante de recursos no atendimento às demandas emergenciais. No entanto, mesmo que o âmbito educacional tenha disposto de possíveis investimentos, os diagnósticos envolvendo a situação educacional do país ainda não se faziam claros para demonstrar as reais condições dos sistemas de ensino. Logo,

[...] o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu às primeiras experiências de avaliação do ensino de primeiro grau (BONAMINO, 2002, p. 13).

A necessidade do Estado em obter recursos financeiros voltados à educação estimulou ações políticas, bem como estudos e pesquisas envolvendo a avaliação dos sistemas de

ensino. A necessidade de atingir padrões mais elevados de investimento levou o país a fomentar o aprimoramento das articulações já pré-existentes, desde a década de 40, entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial. “A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas” (FONSECA, 1998, p. 38).

Articulações entre organismos multilaterais, quais sejam o Banco mundial e o Ministério da Educação, propiciaram ao longo da década de 90 o avanço em termos de políticas de Avaliação em Larga Escala. No início dos anos 90, com as demandas sociais modificando-se pelo apelo a governos mais democráticos, com a reforma política expandindo-se frente à eminência da globalização, aumentava a necessidade do Estado em prover informações sobre o panorama educacional. Contudo a oneração do aparato do Estado em termos de máquina administrativa aumentou, obrigando-o a remodelar-se. A partir daí o Estado, na tentativa de reduzir custos de apoio e manutenção da educação, utilizou-se de processos de descentralização. A descentralização do setor educacional foi seguida pela instituição das primeiras experiências aprofundadas envolvendo o diagnóstico dos sistemas de ensino por meio de processos de avaliação externa, criou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, em 1995, que por fim se tornaria a avaliação predecessora da Prova Brasil. A Prova Brasil em 2005 seria posta como um indicador de uma gestão mais descentralizada de educação.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica: “passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômicas” (BONAMINO, 2002, p.15-16).

Foi nesse cenário que problemas sociais emergentes levaram os governos a buscar mecanismos de maior coerência entre a criação e execução de políticas educacionais, via reestruturação da administração governamental. Portanto, no panorama da reforma do Estado, da descentralização financeira e administrativa, é que a política educativa evoluiu como um forte instrumento para gestão educacional sob a égide do neoliberalismo.

A necessidade de reduzir dispêndios de gastos públicos, de aplicar recursos com maior eficácia e de gerir com maior produtividade e eficiência, fomentou a adesão no setor público de perspectivas neoliberais baseadas em princípios de racionalidade econômica. “O setor da educação é atualmente terreno privilegiado das medidas de racionalização” (LIMA, 2002, p. 25). A racionalidade econômica passou a orientar a execução de políticas públicas, provocando uma mudança na percepção da política “a política do não político, ou a política das soluções e dos imperativos técnicos” (LIMA, 2002, p. 20).

Ao eleger a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado como referência privilegiada a atividade econômica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública (LIMA, 2002, p. 21).

É uma definição de política que atende à demanda e às necessidades de um Estado pressionado pelas relações de mercado, pois o que entra em jogo e é relevante à política educacional, “são novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação” (DALE, 1994, p. 110-111), com intuito de atender não somente a demandas de cunho social, mas principalmente demandas de cunho econômico.

Sob tal faceta, a política educacional passou a agir em forma de responsabilização dos sistemas de ensino. Gerir uma educação com qualidade passou a ser prioridade de um Estado que responsabiliza os sistemas de ensino por tal qualidade, no momento em que acredita fornecer mecanismos para auto-análise, disponibilizando alguns recursos financeiros para o provimento dos estabelecimentos de ensino via Avaliação em Larga Escala.

O Sistema Nacional de Avaliação em Larga Escala, SNA, constituiu-se com objetivos de subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção destinados aos sistemas de ensino. O SNA é também assegurado pela LDBEN e foi garantido posteriormente pelo Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE, de 24 de abril de 2007. O PDE é, portanto, o elemento chave que organiza e propicia, a partir desta data, novas formas de administrar sistemas de ensino e compreender a oferta educacional no país a partir dos mecanismos de monitoramento, a Avaliação em Larga Escala, como se vê no escopo do próprio plano: “responsabilização e, como decorrência, a mobilização social” (BRASIL; MEC, 2007, p. 19).

Novos parâmetros passaram a fundamentar a ação da gestão de uma educação, antes baseada em princípios democráticos passa a articular-se a uma ideologia implicada pela possibilidade de maior participação nas tomadas de decisões, mas atribuída de caráter organizacional, situada pela mobilização das instituições de ensino por melhores resultados escolares.

Principalmente na área da Educação opera-se com a realidade concreta, consequência, por exemplo, de concepções políticas de gestão educacional, tanto embasadas em princípios democráticos, quanto orientadas por resultados. Sendo assim, a investigação científica na esfera das políticas educacionais de Avaliação em Larga Escala opera com a complexidade envolvida nesse cenário.

1.1 Questões de Pesquisa

Frente ao que foi apresentado, justifica-se o interesse em analisar a produção científica, descrevendo de que forma as pesquisas consideram os indicadores de qualidade e os relacionam ao desenvolvimento dos conhecimentos a respeito da Avaliação em Larga Escala e dos processos de Gestão Educacional. Para tanto, desenvolveu-se as seguintes questões de pesquisa:

1. Como as áreas de conhecimento consideram as informações produzidas pelas Avaliações em Larga Escala, quais sejam indicadores de qualidade da educação básica, Prova Brasil e IDEB?
2. As possíveis formas de interpretação dos indicadores de qualidade da educação básica, pelas diferentes áreas de conhecimento, representam contribuições para o avanço do conhecimento acerca da Avaliação em Larga Escala e para o avanço dos processos de Gestão Educacional?
3. A partir das concepções que perpassam os distintos campos científicos das Ciências Humanas, subárea da Educação, e o das Ciências Sociais e Aplicadas, subárea da Administração, quais contribuições são trazidas para o entendimento das políticas de Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional?

Diante dessas questões apresentam-se os seguintes objetivos de pesquisa:

1. Produzir um panorama sobre como os indicadores de qualidade da educação são considerados pelas diferentes áreas do conhecimento.
2. Descrever, a partir da análise de Teses e Dissertações, de que forma os indicadores de qualidade se relacionam com o desenvolvimento de processos de Gestão Educacional.
3. Analisar quatro produções Estrito Sensu, sendo duas respectivas à grande área das Ciências Humanas, subárea de conhecimento da Educação, e duas respectivas à área Ciências Sociais e Aplicadas, subárea de conhecimento da Administração.

Tais questões e objetivos de pesquisa fazem-se contundentes e relevantes ao avanço do conhecimento na área da Educação, ao ponto que a Avaliação em Larga Escala passou a ser um dos mecanismos de ajuste da política educacional, na tentativa de superar mazelas da Educação. As interpretações das diferentes áreas de conhecimento podem fornecer elementos preponderantes para o entendimento dos processos de Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional.

1.2 Reflexões Epistemológicas: o campo científico, neoliberalismo e avaliação

O mundo econômico seria de fato, como quer o discurso dominante, uma ordem pura e perfeita, desdobrando implacavelmente a lógica de suas consequências previsíveis e pronto a reprimir todos os erros pelas sanções que ele inflige seja de maneira automática, seja mais excepcionalmente, através de seu braço armado, FMI ou a OCDE, e das políticas drásticas que eles impõem, redução do custo da mão de obra, corte das despesas públicas e flexibilização do trabalho? (BOURDIEU, 1998, p. 135).

Como já argumentado, a política de avaliação da educação básica tornou-se um mecanismo de orientação para a gestão dos sistemas de ensino, como também um mecanismo de ajuste da própria política influenciado por diferentes lógicas, demonstrando os valores e metodologias contidas na ideologia proposta pelo Estado brasileiro. Os valores propostos pelo Estado muitas vezes assumem proximidades com questões que emergem do meio social, conforme Ozga (2000) que, ao justificar os componentes das Teorias do Estado, caracteriza

que “valores morais centrais indicam como é que teorias particulares do Estado se relacionam com valores mais vastos da moralidade” (OZGA, 2000, p. 97).

A Educação insere-se no seio da dinâmica social, portanto, expressa as contradições presentes na prática. A política educacional é construída de ideologias presentes nessa dinâmica, por isso sofre pressões cabíveis à organização de um Estado, que tanto atende questões de cunho social quanto questões de cunho econômico. As pressões emergentes do âmbito econômico, lamentavelmente, não constituíram uma opção que pôde ser ignorada na construção das políticas educacionais. A necessidade de prover os sistemas de ensino com menores dispêndios públicos provocou a movimentação de políticas de cunho economicista, remodelando alguns aspectos do sistema educacional através da obtenção de parâmetros de cunho empresarial.

As políticas de Avaliação em Larga Escala evoluíram em um universo neoliberal, em que organismos multilaterais assumiram forte papel na (re)modelação dos recursos públicos destinados à educação. Desse modo princípios como eficiência, eficácia e produtividade passaram a ser integrados ao discurso do desempenho dos sistemas de ensino, por meio do gerencialismo.

A ideologia neoliberal é cativante:

[...] porque tem a favor de si todas as forças de um mundo de relações de força, que ele contribui para fazer tal como é, sobretudo orientando as escolhas econômicas daqueles que dominam as relações econômicas e acrescentando assim a sua força própria, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU, 1998, p. 137).

O neoliberalismo não é uma prática em si mesma, é o reflexo de relações contidas no mundo social-econômico. Sendo assim o mais interessante disso seria a possibilidade de escolhas pela utilização de outras lógicas a gerir o âmbito educacional, que não uma prática de gestão derivada do mundo econômico, tal como o gerencialismo. No entanto, essa lógica gerencial é argumentativamente convincente, promovendo privilégios das relações econômicas sobre relações de cunho social em vários direcionamentos normativos dos processos de gestão educacional.

O reflexo de políticas nem sempre coesas e por vezes desordenadas atinge a Educação, portanto cabe à pesquisa científica investigar as consequências dessas interações. Nesse

sentido, a pesquisa é um campo de releitura das questões emergentes na realidade social e econômica, na medida em que lida com as contradições nela presentes.

Logo, “devemos reconhecer as diferentes leituras e interpretações da mesma fonte, que os investigadores fazem” (OZGA, 2000, p. 102), e também entender e respeitar as diferentes leituras de cada campo científico e suas contribuições para o avanço do conhecimento.

No que corresponde ao campo das Ciências Sociais, Pedro Demo (1987) argumenta:

Algumas ciências sociais dizem-se aplicadas, porque se voltam mais para a aplicação prática de teorias sociais, tais como: direito, administração, contabilidade, serviço social etc. As ciências sociais mais clássicas, entretanto são aquelas geralmente com maior densidade teórica: sociologia, economia, psicologia, educação, antropologia, etnologia e também história (DEMO, 1987, p. 14).

Interesses científico-metodológicos podem eximir características distintas relativas à estrutura de cada campo. Considerando que os posicionamentos políticos influenciam indiretamente determinações epistemológicas, leituras de uma realidade podem expressar apenas uma de suas muitas outras dimensões. Neste sentido o fator ideológico pode assumir um papel mais contundente do que deveria. A ideologia é considerada como “um fenômeno de justificação, de conteúdo predominantemente político, mais do que de argumentação, entendendo-se este como esforço de colocar a realidade assim como ela é” (DEMO, 1987, p. 17).

Toma-se o exemplo que se segue de DEMO (1987) para interpretar tais relações:

O economista é formado basicamente em tocar o planejamento econômico governamental e levar as empresas a produtividade, o que significa uma ótica sistêmica, preocupada em fazer o sistema funcionar, não em problematizar também. Por mais que um economista enquanto “cientista objetivo, que não discute ideologias, mas domina instrumentos da produtividade econômica, isto não desfaria seu lado ideológico (DEMO, 1987, p. 46).

Da mesma forma, um educador, ao analisar o contexto educacional pelo viés da Avaliação em Larga Escala, não priorizaria preponderantemente a leitura dos resultados desses indicadores por meio dos conceitos relativos à eficiência, eficácia e efetividade, presentes na cultura avaliativa, pois seu fator ideológico, assentado nos princípios de uma educação democrática, estaria presente. “De fato, o conflito das ideologias, dos pressupostos

metafísicos (conscientes ou não) é condição *sine qua non* da vitalidade da ciência” (MORIN, 2005, p. 25).

No entanto, todo o pesquisador compreende que:

O conhecimento científico não se poderia isolar de suas condições de elaboração, mas também não poderia ser a elas reduzido. A ciência não poderia ser considerada pura e simples “ideologia” social porque estabelece incessantemente diálogo no campo da verificação empírica com o mundo dos fenômenos (MORIN, 2005, p. 25).

Os diferentes campos científicos podem propor questões baseadas em seus arcabouços que denotem aspectos interessantes, o que na realidade caracteriza o avanço do conhecimento. A superação de visões fragmentadas é imensamente mais relevante do que a possibilidade de existência de lutas concorrenciais entre os campos científicos pelo domínio de um saber comum. Reconhecer as lógicas que permeiam tanto a realidade social, incluindo-se as de cunho econômico, quanto os universos de pesquisa é contundente. A pesquisa científica opera com tais contradições.

Ao caracterizar discurso neoliberal, Therét (1994) afirma que:

O neoliberalismo não pode (re)estruturar o campo da economia política e pôr esse campo em comunicação com os campos da política e da administração senão por ser ele mesmo uma linguagem estruturada que reconstrói a sociedade.[...] Não caberia todavia reduzir o desenvolvimento do neoliberalismo a uma estratégia de grupo em um campo particular. Se o neoliberalismo serve de referência comum em campos tão diversos quanto o da economia, o da política e o da administração, é também e sobretudo porque enquanto "estrutura estruturada" ele vale como gramática que organiza a representação da sociedade em seu conjunto (THERÉT, 1994, p. 3).

Essa gramática estruturada determina de alguma forma as relações existentes nos campos. Consequentemente a incidência de divergências ideológicas não é apenas privilégio de campos distintos. Conforme Bourdieu (2003) cada campo é a própria expressão das lutas internas que nele ocorrem. A política educativa nada mais é do que manifestação dos valores sociais. Portanto, a gestão educacional, que se quer democrática, é historicamente construída em contradições e perpassada pelas lógicas presentes na sociedade.

Dado que “investigação e teorização são interdependentes” (OZGA, 2000, p. 880), seria um erro ingênuo excluir um ou outro quadro teórico/metodológico apenas por pertencer

a outras correntes. Todo campo procura pela objetivação científica incessantemente. Não se trata de questionar qual conhecimento tem maior validade, nem de requerer legitimidade científica entre campos distintos, mas de efetuar uma análise crítica, considerando possíveis interações contidas nos campos científicos sobre a produção do conhecimento que envolve a Avaliação em Larga Escala.

Quanto à pesquisa científica, embasando-se em Bourdieu, afirma-se que os campos de conhecimento, tomados como campos científicos, efetuam leituras e produzem discursos embasados pela estrutura que os legitima.

Cita-se como exemplo as considerações de Aguilar Villanueva (1996, p. 19):

La consideración de la política como proceso de varias y compleja etapas ha propiciado también que las diferentes ciencias participantes hayan terminado por concentrar su investigación em específicos tramos del recorrido de la política y por menospreciar la importancia teórica o práctica de los demás momentos. [...]. Es así que los politólogos han preferido estudiar la formación de agenda del gobierno, los administradores públicos la implementación y los economistas se han dedicado enteramente a la construcción y selección de las opciones de política. Asimismo han pretendido que los otros momentos del curso de la política se subordinen al que privilegia su perspectiva teórica y entrenamiento disciplinario. Esta predilección por una fase o momento particular se explica en mucho por el objeto e instrumental teórico de cada una de las disciplinas.

De acordo com a estrutura e com os interesses vigentes no campo científico, pode haver opções que primem ou não por uma determinada lógica investigativa sobre a atuação da política educacional, as quais priorizam questões de interesse particular ao campo de devir da pesquisa.

1.3 Campo Científico: uma inspiração em Bourdieu

Discute-se neste trabalho algumas das disposições específicas do campo científico. Portanto, a definição de campo científico utilizada neste trabalho é delimitada pela lógica inerente ao campo da pesquisa científica, no qual o conhecimento e suas legitimidades assumem determinado prestígio, diferentemente da lógica que domina outros campos.

Cada campo conserva formas específicas, no político ou no econômico, de modo que, por exemplo, as relações de força que os delimitam sejam distintas das relações que dominam o mundo da pesquisa científica. No campo econômico as relações entre os agentes é

objetivada pela obtenção de formas características de capital, onde os indivíduos bem sucedidos, prioritariamente, teriam durante um determinado período acumulado quantidades significativas de capital financeiro, enquanto no campo científico a busca dá-se em função da conquista de capital de cunho científico acadêmico, a qual “[...] tende a favorecer a aquisição de capital suplementar e onde a carreira bem sucedida torna-se um processo contínuo de acumulação” (BOURDIEU, 2003, p. 120). Conseqüentemente a aquisição de prestígio resultaria de lutas pela obtenção e acumulação deste capital científico, como resultado das quais os indivíduos mais sucedidos deteriam “autoridade científica” (BOURDIEU, 2003, p. 120).

Para Bourdieu (2005, p. 25), “O capital financeiro é o domínio direto ou indireto (por intermédio do acesso aos bancos) de recursos financeiros que são a condição principal (com o tempo) da acumulação e da conservação de todas as outras espécies de capital”. Enquanto “a autoridade científica é, pois, uma espécie particular de capital que pode ser acumulado, transmitido e até, em certas condições, reconvertido em outras formas” (BOURDIEU, 2003, p. 120).

Logo, discute-se a teoria de campo científico com a finalidade de compor subsídios e elementos que expressem a lógica que define o mundo científico, inerente às áreas de conhecimento. Lógica essa que domina as relações contidas entre os agentes que atuam no campo e exemplifica as relações de forças capazes de modificarem ou então consolidarem as estruturas epistemológicas. Se a dinâmica social do campo científico é constituída pelas relações de forças, pelas lutas em prol da obtenção do capital científico do campo, as análises das estruturas do campo científico permitem visualizar as nuances nas quais as pesquisas a serem investigadas se inserem.

A pesquisa científica é resultado das relações internas do campo ao qual representam. Todo conjunto epistemológico é produto estruturado pela dinâmica social das disposições ocupadas pelos agentes do campo. Se interesses determinam o campo e o campo determinará os interesses em função da posição que ocupam seus agentes, a racionalidade científica não representaria a total neutralidade política, já que “conflitos epistemológicos são inseparavelmente conflitos políticos” (BOURDIEU, 2003, p. 114).

Esses conflitos por posições implicam na disposição dos campos delineando quais nuances estão em jogo. As interações que ocorrem dentro de um campo são capazes de num dado momento produzir mecanismos para mudança ou para perpetuação da ordem vigente: “o

equipamento necessário à revolução científica só pode ser adquirido na cidadela científica e por meio dela” (BOURDIEU, 2003, p. 132).

Se mecanismos de ruptura, de alteração da ordem científica vigente, só podem ser produzidos pelo campo do qual a ordem estabelecida provém, são as relações de força dentro do campo que determinam as possibilidades de mudança. Cada campo prima por uma lógica, um fluxo de ideias que por vezes são contraditórias a outros campos.

No campo científico, cada posição adquirida se dá num espaço e num tempo específico. Uma série de relações determinará como as forças interagem, se auto-afirmam ou modificam as estruturas vigentes. Lutas no campo de produção são constantes e determinam o fluxo das ideologias que o estruturam. De acordo com o autor:

Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Lutas pelo reconhecimento são inerentes à estrutura do campo científico. Agentes são cativados pelo status que o reconhecimento do capital científico detém. Quanto maior for a qualidade do capital acumulado, maior a probabilidade de aceitação e conseqüentemente de aquisição de posições prestigiosas dentro do campo. A migração de ingressantes de um campo ou de agentes externos ao campo por um interesse comum, normalmente considerado relevante, é justificável, pois retraduz-se em lucro simbólico.

Como conseqüência, a concorrência intensa pode implicar na busca de novos objetos de estudo, onde as relações de força estariam ainda abrandadas em função da entrada de um novo capital científico. É fato que todas as práticas científicas são voltadas à aquisição de autoridade científica, de prestígio e reconhecimento. Reconhecimento e prestígio implicam em legitimidade do capital acumulado com probabilidade de acréscimo de lucro científico e maior atenção dos pares.

Nessa lógica todo o campo estrutura-se através de uma hierarquia influenciada pelas posições que cada agente ocupa e determinada em função dos resultados das constantes lutas concorrenciais. Sendo que “a estrutura da distribuição do capital científico está na base das transformações do campo e se manifesta por intermédio das estratégias de conservação (ou subversão) da estrutura que ela mesma produz” (BOURDIEU, 2003, p. 123). A estrutura

hierarquizada então é produto da interação e dos mútuos conflitos delimitados ao próprio campo e “a forma assumida pela luta científico-política pela legitimidade depende da estrutura do campo” (BOURDIEU, 2003, p. 123).

Quais capitais estão em xeque? Ou quais estão mais propensos ao reconhecimento e ascensão? Qual é o grau de abertura a novos ingressantes? Todas essas são questões definidas pelas relações de força constituídas dentro do campo e definirão o padrão de estratégias de conservação ou de subversão através de uma luta desigual. Dentro desse esquema engendrado de forças há previsibilidade, há tendências imanentes que indicam caminhos, portanto seguindo essa lógica, quando o capital científico de um campo cresce, é provável que haja a maior homogeneidade e que entre os agentes concorrentes tenda a prevalecer as estratégias de conservação sobre as de subversão.

Dentro deste esquema engendrado de forças há previsibilidade, há tendências imanentes que indicam caminhos, portanto seguindo essa lógica, quando o capital científico de um campo cresce é provável que a homogeneidade entre os agentes concorrentes tenda a prevalecer às estratégias de conservação sobre as de subversão.

Outro aspecto que delinea o corpus de um campo é o sistema de interação entre os agentes, o habitus, o qual se configura como o conjunto de disposições duráveis, de regularidades associadas ao meio socialmente estruturado. “Habitus está no princípio de encadeamento das ações que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica” (BOURDIEU, 2003, p. 54). O habitus é formado pelo conjunto de relações históricas em que as forças tendem a se reproduzir e “que permitem prever a corrente de práticas num campo” (BOURDIEU, 1987, p. 85).

Entende-se o campo como um sistema de reações no qual o desencadeamento de uma estratégia pode gerar outros desencadeamentos, tais como mecanismos de refração, de resistência, de alteração, de conservação das forças. As tensões que ocorrem no campo a cada momento definirão as estruturas vigentes, obviamente influenciadas pelo conjunto de relações históricas do próprio campo. “O campo é o que designa a cada agente suas estratégias, ainda que se trate da derrubada da ordem científica estabelecida” (BOURDIEU, 2003, p. 127). Para Bourdieu, ainda, “[...] o funcionamento do campo produz e supõe uma forma específica de interesse, pois práticas científicas parecem desinteressadas apenas quando referidas a interesses diferentes, produzidas e exigidas por outros campos” (2003, p. 113).

Tal aspecto é relevante ao considerar campos científicos distintos, pois lutas concorrenciais, em geral, não estão em jogo quando ocasionadas entre campos científicos diferentes, no entanto quando os interesses são convergentes a uma mesma problemática seriam de algum modo concorrenciais. Todas as intenções e interesses têm duplo sentido, caminham para a auto-afirmação de legitimidade científica, da posição que cada agente ocupa e que cada campo detém.

Desse modo, o desinteresse é um sistema de interesses específico – é apenas outra forma de demonstrar a corrente que está em jogo no momento. Quanto mais autônomo é o campo, mais concorrencial é a luta entre seus agentes. Conseqüentemente a acumulação do capital científico depende da estruturação do campo e dos resultados dessas lutas por posições na tentativa de imporem teorias. Bourdieu afirma: “está sempre em jogo o poder de impor uma definição de ciência (isto é, a delimitação do campo dos problemas, métodos e teorias que podem ser consideradas científicas) mais de acordo com seus interesses específicos” (2003, p. 117). O que determinará considerável predisposição a uma abordagem teórica é o reconhecimento de um maior número de agentes do campo, que por fim indicará uma maior homogeneidade em relação àquela predisposição e por conseqüência, contribuirá e empreenderá força e legitimidade ao campo, como também maior resistência perante pressões de origem externa. A existência de mecanismos de resistência do campo a pressões externas implicará num grau elevado de autonomia do próprio campo.

Nesse sentido:

O campo científico (lugar de luta pela dominação científica) é que designa a cada pesquisador, em função da sua posição, seus problemas político-científicos, bem como seus métodos e estratégias que – por se definirem expressa ou objetivamente na referência ao sistema de posições políticas e científicas que formam o campo científico – são ao mesmo tempo estratégias políticas (BOURDIEU, 2003, p. 116).

Para o autor, a luta pela legitimidade, prestígio e reconhecimento científico influenciará o interesse do pesquisador.

O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido da mesma forma pelos outros. [...] Assim a tendência dos pesquisadores a se concentrar em problemas considerados mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante (BOURDIEU, 2003, p. 115).

A luta entre as diferentes forças que atuam num dado campo, ou entre campos distintos, determinará a predominância de um determinado capital simbólico, como também a imposição desse capital simbólico sobre os demais. Se o campo “é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20), no microcosmos ele atende a leis próprias, no macrocosmos ele atende a leis sociais, o que o torna de certa forma autônomo em relação às demandas externas, tendo a capacidade ou não de poder retrair imanências providas do macrocosmos conforme é seu grau de autonomia.

Tal propriedade do campo científico é relevante, pois no caso particular desta pesquisa, ela visa discutir os posicionamentos tomados, perante interpretações das informações envolvendo as Avaliações em Larga Escala, pela pesquisa científica. “Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas” (BOURDIEU, 2004, p. 22). No que diz respeito aos interesses comuns, circundantes a uma mesma temática, entre campos científicos distintos tais como Ciências Humanas e Ciências Sociais e Aplicadas, é considerável levar em conta a possibilidade de existência de conflitos epistemológicos entre os discursos produzidos. É fato que textos produzidos por outros campos, principalmente por aqueles vinculados às ciências positivistas, podem primar por outra ordem de conhecimentos e teorias.

As teorias da ciência e de suas transformações predisõem-se a exercer funções ideológicas nas lutas dentro do campo científico (ou nos campos que pretendem a cientificidade [...]) porque elas universalizam as propriedades ligadas a estados particulares desses campos (BOURDIEU, 2003, p. 130).

As Ciências Sociais e Aplicadas são resultado, em grande parte, da cientificidade associada à teoria econômica e, portanto, o acúmulo desse conhecimento, enquanto a educação é resultado de estudos derivados das práxis educativa concernente a outra ordem de conhecimentos.

A Educação é um campo fértil e propício ao debate de questões sociais, já que está inserida no seio da dinâmica social e da formação do indivíduo. Nesse sentido, investigar quais perspectivas estão em jogo quando campos tão diferentes, como o das Ciências Humanas, subárea Educação, e o das Ciências Sociais, subárea Administração, estão debatendo sobre indicadores de qualidade da educação torna-se relevante.

1.4 O Gerencialismo: o contexto atual

O gerencialismo é outro processo importante que carece de esclarecimentos nesta pesquisa, visto que no momento atual da consecução de políticas educacionais, ele faz parte dos direcionamentos orientativos por parte das instâncias superiores, como prática que se estabeleça em conformidade com procedimentos, técnicas e conceitos em forma de encaminhamentos para a gestão educacional e norteadores dos sistemas de Avaliação em Larga Escala.

O gerencialismo é produto de ideologias de mercado que aderem à formulação e execução de políticas educacionais, é a forma pela qual as reformas políticas são implementadas e, ainda, é a forma escolhida pelo Estado para prover a governabilidade sobre as instâncias municipal, estadual e federal descentralizadamente. É uma ideologia veiculada no setor público por meio de performidades, de mecanismos de competitividade, nas quais a autonomia do profissional assume a característica de eficácia procedimental nas relações pessoais e organizacionais.

A evolução de ideologias de mercado orientando a atuação de políticas educacionais não é mera coincidência. Durante o período de reforma política, no início dos anos 90, no Brasil, o gerencialismo passou a influenciar uma nova forma de administração, aos poucos delineada dentro da esfera pública. Desse modo, os debates promovidos pelo Ministério da Educação já enunciavam na época a modificação na elaboração das políticas educacionais por novos caminhos, contando com essa influência, provinda de setores externos ao âmbito educacional. De acordo com Peroni (2003), em 1995 “o governo federal passou a dar prioridade a outros interlocutores para elaboração de suas políticas, entre eles o Instituto Hebert Levy, que no caso, era o representante do capital” (p. 87).

A adesão de novos interlocutores nas discussões, advindos de outros campos politicamente distintos, sobre os encaminhamentos das políticas educativas incutiram novas ideologias que repercutem obviamente não apenas sobre os condicionantes técnicos da gestão dos sistemas de ensino, mas influenciam a decomposição dos “sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” conforme (BALL, 2005, p. 544).

É fato que o gerencialismo, um modelo criado para administração de setores privado, visando atender a avanços no mercado financeiro, ao ser implementado com a finalidade de

orientar à administração do setor público foi ressignificado: a gestão do setor privado visa ao lucro; a gestão pública visa ao provimento da máquina do Estado, no que se refere à agilidade e à flexibilidade da administração em suprir as demandas que lhe são cabidas.

Mesmo tendo sido ressignificado para atender essa diferenciação de demanda de cunho público, o gerencialismo ainda conserva sua matriz em concepções empreendedoristas de racionalidade técnica, matriz a qual prevalece sobre os sistemas ético-profissionais que envolvem as instituições de ensino. Conforme Abrucio (1997, p. 8), existe uma pluralidade de concepções organizacionais do modelo gerencial, apresentando aderência às condições de contexto local. O autor ainda reforça que o gerencialismo é “hegemônico em termos teóricos e práticos no atual estágio do debate acerca das reformas administrativas” (ABRUCIO, 1997, p. 8).

No ambiente de reforma administrativa dos estados burocráticos, esse novo modelo gerencial ganhou forma e força, já que o discurso de reforma circunda em torno da racionalização e modernização do aparato do Estado. Na perspectiva da educação, Lima (2002), afirma que o discurso da reforma “constrói uma nova semântica [...] o discurso da democratização não é completamente afastado, mas antes reconvertido e subordinado à ideologia da modernização, e com ela compatibilizado, dados os elevados ganhos simbólicos e de legitimidade que daí provém” (LIMA, 2002, p. 23).

Portanto, atrela-se uma ideologia de racionalização e de modernidade a uma ideologia de democratização obtendo-se uma miscigenação de duas lógicas, de certa forma opostas, que atuam conjuntamente devido às características de auto-remodelagem contidas no gerencialismo, de modo que há possibilidade da probabilidade do predomínio recair sob a **lógica hegemônica de cunho neoliberal.**

Contudo, a de se considerar que a influência de mecanismos de participação social e de reivindicações originados nos anos 80 e 90, no Brasil, criaram um clima que difere de outros países em relação à assimilação de características gerenciais mais massivas. A luta por uma sociedade mais justa, mais democrática, gerou pressões e de certa forma atenuou alguns dos aspectos da reforma que se instaurava no país, pelo menos no que diz respeito a uma gestão educacional de cunho gerencial, minimizando seus efeitos.

É de conhecimento geral que no Pós-Guerra diversos Estados nação foram inspirados pelo modelo de Estado do Bem-Estar Social, o qual teria dentre suas funções priorizar as

políticas sociais e garantir o desenvolvimento econômico. Após o fim da Era de Ouro, de prosperidade do Estado de Bem Estar social, consequências, tais como altas taxas de impostos, cargas tributárias exacerbadas e incapacidade do Estado em intervir nas crises econômicas, geraram fortes críticas. Portanto, na tentativa de superar alguns aspectos da crise do Estado de Bem Estar Social, foram introduzidos padrões gerenciais de administração pública. A inserção de padrões gerenciais na administração foi desencadeada principalmente pela necessidade de liberar a economia do forte controle do Estado, assim como pela necessidade de reduzir a defasagem entre solicitação e atendimento das demandas sociais, configurando o sistema político de cunho burocrático como ineficiente. Portanto, é no cenário de reforma dos Estados embasados em princípios neoliberais que surge o gerencialismo, no interior do qual “as modificações no setor público estavam vinculadas a um projeto de reforma do Estado” (ABRUCIO, 1997, p. 12).

Obviamente o gerencialismo que regula a máquina do Estado Brasileiro distingue-se do gerencialismo embrionário, articulado principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos da América. Pelo menos a importação de ideologias de cunho neoliberal não implicou numa absorção de forma massiva e incondicionável, já que criou-se um gerencialismo remodelado às condições do contexto local brasileiro. O que se discute, no entanto, é que esse gerencialismo não deixa sua definição estrutural totalmente de lado, nem abandona totalmente sua matriz ideológica, apenas a remodela em função de pressões oriundas da esfera político-social. Característica remodelatória que contribui para proliferação de estudos dentro da área da Educação que consideram as práticas de administração de cunho gerencial como algo adequado e propício ao apoio e gestão dos sistemas de ensino. O gerencialismo difunde-se de seu status embrionário tornando-se um camaleão, mutável e ajustável. Conceitos utilizados na matriz do gerencialismo, como eficiência, fundamentada em ideais economicistas, agora remodelam-se e são articulados, adaptados e flexibilizados ao contexto educacional por meio de ações promovidas pelas políticas normativas. Conforme Abrucio (1997, p. 17) “a eficiência adaptativa, por sua vez, responde ao critério da flexibilidade, sendo útil a instituições que sofrem processos de mudança”.

Com a perspectiva de compreender as interações produzidas pelas práticas gerenciais na gestão educacional, diversas áreas de conhecimento debatem sobre a gestão gerencial no setor público, incluindo-se aquelas diretamente vinculadas às práticas gerenciais, tais como Administração Pública e Economia. Os resultados das análises por fim revelam que os

discursos produzidos admitem tanto aspectos positivos como negativos. É nesse polo mais crítico, contrário e negativo ao gerencialismo, que a área da Educação se situa.

Admite-se que a lógica gerencial tem seu poder de persuasão dentre seus diversos aspectos positivos, importada do setor privado para o público mediante mecanismos de flexibilidade, no entanto no campo Educacional a predominância de aspectos negativos prevalece sobre os positivos, os argumentos são inúmeros, já que no âmbito educacional a estrutura de concepções diverge desta corrente hegemônica. Dessa nova forma de administração do setor privado emerge um conjunto mais denso da organização e da estrutura política do Estado, o qual ambienta-se de maneira coerente com os novos papéis de um Estado Regulador, dentre os quais o gerencialismo seria um dos aparatos de modernização da gestão estatal.

Conforme Barroso (2005, p. 207):

A atual difusão, no domínio educativo, do termo “regulação” está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal.

Sobretudo, tal conceito é apenas um enfoque unidimensional da definição de regulação, como se descreverá adiante, mas que exemplifica as condições que fundamentam aspectos do realinhamento efetuados entre políticas públicas, administração pública e Estado. “Quando, por exemplo, se insiste na substituição do paradigma burocrático da administração pelo paradigma administrativo-empresarial isso traduz-se também na emergência de um novo paradigma do Estado que hoje tende a ser denominado paradigma do Estado-regulador” (GOMES CANOTILHO, 2000, p. 21).

No entanto, quais consequências a nova forma de administração exerce sobre a gestão dos sistemas educativos relativamente vinculados a atividade docente? Carvalho (2009) argumenta que essa nova reestruturação produtiva assenta-se sobre o pilar da auto-regulação, no qual às capacidades do trabalhador imprescindíveis seriam eficiência, produtividade e permanência no trabalho, as quais configuram-se como capacidades convergentes para “liberdade/autonomia em controlar seu próprio trabalho” (CARVALHO 2009, p. 1142). Quanto à consecução de metas, essas capacidades enquadrar-se-iam no espectro do

atendimento das estratégias contidas pelas diretrizes políticas exercidas por meio de parâmetros de regulação normativa e por controle do quadro de profissionais.

No gerencialismo, em sua forma bruta:

[...] prevalece o conceito de plano, o qual estabelece, a partir de uma racionalidade técnica, o melhor programa a ser cumprido. Já na lógica de estratégia, são levadas em conta as relações entre os atores envolvidos em cada política, de modo a montar cenários que permitam a flexibilidade necessária para eventuais alterações nos programas governamentais (ABRUCIO, 1997, p. 20).

Neste sentido, princípios de auto-regulação por parte dos profissionais da educação poderiam atuar como um mecanismo de flexibilização da lógica gerencial. Conforme Carvalho (2009, p. 1142):

A flexibilização expressa uma mudança na forma do trabalho. A racionalidade técnica, burocrática e normativa é substituída por competências de interação e responsabilidade pessoal, que tornam o trabalho mais funcional, ajustando-se às incessantes mudanças de uma sociedade cada vez mais competitiva, exigente e sujeita a imprevistos.

O gerencialismo opera por meio de processos de descentralização, delegando funções e distribuindo tarefas, motiva a participação dos agentes na tomada de decisão, incute um perfil de gestão participativa e responsabiliza os agentes por seus desempenhos, não como um compromisso a ser respeitado enquanto valor ético-educativo, mas sim enquanto autonomia docente subordinada às necessidades de uma sociedade neoliberal. Logo se torna um tópico muito pertinente ao estudo no momento em que há o esforço em caracterizar o modo como a pesquisa científica interpreta os resultados das Avaliações em Larga Escala e transpõe os processos de gestão.

1.5 Processos de Regulação e Gestão Educacional

Tratar de questões que envolvem os processos regulatórios contidos na administração do Estado são contundentes, no instante em que a regulação normativa e por controle assume forte papel nos processos de orientação da gestão dos sistemas de ensino. Logo apresenta-se alguns dos conceitos que envolvem os sistemas regulatórios concernentes com a proposta deste estudo, iniciando-se pela apresentação da definição de regulação institucional.

Compreende-se que a regulação pela perspectiva institucional é também de caráter normativa e para a regulação normativa predominam:

[...] as dimensões de coordenação, controle e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima, sendo por isso próxima da acepção que prevalece na literatura americana (no domínio da economia, mas também da educação) enquanto intervenção das autoridades públicas para introduzir regras e constrangimentos no mercado ou na ação social (BARROSO, 2004, p. 20).

Essa definição de Barroso é apenas uma dimensão da regulação, mas serve ao propósito de compreensão e entendimento de como o preceptivo/orientativo de coordenação, pelo qual “autoridades públicas, neste caso, o Estado e sua administração exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando, por meio de normas, injunções e constrangimentos, o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (BARROSO, 2004, p. 22). Contudo, os processos regulatórios não são delimitados apenas por sua dimensão institucional enquanto regra definida a priori e estipulada pelo Estado. O cenário da reforma administrativa dos Estados Nação, ao mesmo passo que gerou a criação da regulação institucional/normativa também propiciou outras formas de atuação regulatórias.

Na tentativa de compreender as novas formas de regulação que se apresentavam no quadro institucional da descentralização administrativa do Estado, alguns intelectuais/autores conceituaram modelos regulatórios um tanto discordantes. Sem um consenso, esses autores tentaram definir a reestruturação dos processos regulatórios do Estado, gerando uma gama de termos/conceitos com aspectos em algum ponto divergentes, tais como: des-regulação, desregulação, desregulamentação, re-regulação, entre outros. Considerando a questão que envolve a discordância entre os conceitos de regulação, salienta-se que a intenção deste estudo não consiste em detalhar as modificações dos conceitos de regulação do Estado, mas sim delimitar a interação dos processos regulatórios sobre a Educação. Logo, em breves linhas, pode-se mencionar que a divergência de consenso circundava a noção de que o Estado havia, dentro dos novos moldes de atuação dos processos regulatórios, se retirado e, portanto, patrocinado a ausência direta do controle regulatório do Estado sobre o setor educacional.

Na literatura, atualmente, ao menos prevalece o entendimento de que o Estado não se retirou da Educação, apenas tendeu a criar novas formas de atuação e de controle indireto, por meio de sistemas de monitoramento. O que se produziu foi outro dispositivo de regulação das

ações no setor educacional para resolver as deficiências da herança de um Estado burocrático. Entretanto, é necessário compreender que “embora no quadro do sistema público de ensino o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem por vezes a mais decisiva nos resultados finais obtidos” (BARROSO, 2005, p. 733).

Quanto ao discurso gerencialista, não é por mera coincidência que a administração pública fundamente-se em princípios de descentralização administrativa para sanar o efeito negativo da desconcentração de poderes, utilizando o recurso dúbio do empoderamento da autonomia profissional dos atores locais na execução de estratégias institucionais. É a representação estruturante da corrente neoliberal fortemente presente.

De fato, se o neoliberalismo é realmente uma retórica gestonária do Estado usada pela alta administração e visando o reforço de sua autonomia política em relação aos constrangimentos econômicos em nível nacional, essa estratégia de desengajamento do político em relação ao produtivo e ao social vai de par com o regresso impetuoso de um capitalismo financeiro "rentista". Porque a mudança de orientação da alta administração só é viável caso se apoie numa mudança geral de suas alianças com o capitalismo (THERÉT, 1994, p. 3).

Registra-se, portanto, que alguns modos de regulação evoluíram para atender condições de adequação e performatividade contidas na esfera política-administrativa e de controle social do Estado. “A performidade é um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação” (BALL, 1998, p. 127), coopera para a construção de “autonomia esvaziada de seu significado original [...]” (MARTINS, 2002, p. 48).

Ainda utilizando as palavras da autora, consolida-se em uma tendência internacional:

[...] expressa em diretrizes de organismos multilaterais e programas de governo – que consagra formas mais livres de organização dos sistemas educativos. A consolidação da noção de pluralismo político e cultural revalorizou o poder local, a ideia de descentralização e a defesa da autonomia como possível possibilidade de afirmação de singularidades. [...]. O conceito de autonomia passou a ser utilizado, de um lado, como sinônimo de descentralização e desconcentração e, de outro, como etapa subsequente de processos descentralizadores [...] (MARTINS, 2002, p. 48).

Seguindo a corrente hegemônica que influenciou a reforma do Estado, discute-se sobre um espectro mais amplo dos modos pelos quais um tipo específico de regulação repercute e

adere às políticas, qual seja a “regulação supranacional”. Por meio dela surge a influência de fatores exógenos ao âmbito nacional, que implicam na importação de empréstimos, estratégias e ações orientativas de outros contextos, sendo readequadas a condições locais para assumir um caráter regulador das políticas educacionais. Esse movimento é normalmente patrocinado por “instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Europeia), cuja influência se vem juntar a outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI)[...]” (AFONSO, 2001, p. 24).

Os fenômenos de interação provocados pelas tênues fronteiras entre os países e o mercado global geram efeitos que contribuem para a abertura de instâncias supranacionais que influenciam dentre outros aspectos a orientação de políticas educativas. Portanto, o que se expressa é uma firme ligação entre regulação institucional, normativa e supranacional na determinação das regras do jogo. Os sistemas de ensino acabam por aderir de forma verticalizada a uma concepção de gestão que intrinsecamente atrela-se ao gerencialismo. Não apenas se constituindo como uma forma de gestão, mas também como uma forma de atuação da política educativa, de Estado Monitorador, de Estado Avaliador, que subjuga os processos de gestão e de autonomia profissional pela ideologia hegemônica.

Contudo, mesmo os moldes do Estado Avaliador, ele possibilitou meios de subversão a essas faces hegemônicas de regulação, meios capazes de reorientar práticas de gestão da educação, no instante em que atribuiu aos sistemas de ensino uma gestão educacional inspirada em princípios democráticos. Obviamente, a gestão democrática não representa a simples solução dos problemas contra a corrente hegemônica. É testada pela lógica mercadológica até mesmo nas origens de sua instituição legal.

A análise da instituição legal dos processos de gestão democrática confirma esse aspecto, o nascimento do discurso democrático na gestão educacional na década de 80, nas Conferências Brasileiras de Educação, “estaria calçado na democratização do conhecimento, do ensino, da escola e dos sistemas, tendo como horizonte transformações substanciais nas relações sociais” (FREITAS, 2007, p. 504). Demonstra-se aqui um entendimento de gestão democrática para além do significado de ação participativa representativa, sendo capaz de se sobrepor a regulação normativa. No entanto, de acordo com Freitas (2007), o discurso produzido pelos agentes que representavam a sociedade civil e educativa em fóruns, conferências e congresso, continha lacunas “em nível de estratégia ou ferramenta da gestão

educacional” (FREITAS, 2007, p. 507), lacunas que permitiram a permeabilidade de preceitos mercadológicos sobre a gestão da educação, implicando na orquestração de uma regulação jurídico-legal embasada em princípios um pouco distantes de preceitos mais democráticos.

Portanto, a gestão educacional é subordinada aos mecanismos de mercado, gerenciais, em uma de suas dimensões e em outras dimensões apresenta e contém elementos capazes de subverter e minimizar os efeitos das práticas de administração privada que se exercem sobre ela. A gestão democrática possui amplitude suficiente para sobrepor-se a uma visão restrita de gestão. É possível compreender que a gestão educacional, enquanto “ciência da administração” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 198), é um conceito embricado pelas práticas de administração privada. Tampouco é imatura para não compreender a necessidade de uma gestão capaz de se auto-analisar, seja em função de Avaliações em Larga Escala, seja pelo caráter democrático da educação.

Por este mesmo motivo:

A penetração de mecanismos e critérios de mercado no setor público não obriga seus postulantes a adeptos a uma utilização plena dos princípios empresariais de gestão. Selecionam-se aqueles convenientes aos objetivos de momento e desconsideram-se outros princípios integrantes da mesma lógica (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 202).

No momento em que se admite que a gestão educacional contenha a habilidade de analisar-se, referenda-se aqui exatamente a capacidade de seus agentes optarem entre objetivos mais contundentes às situações desenvoltas. Como consequência, entende-se que processos multi-regulatórios estejam mais propensos a equalizar as condições presentes na gestão educacional. Por processos multi-regulatórios compreende-se que: “a regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo composto que resulta mais da regulação das regulações, do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre ação dos “regulados” (BARROSO, 2005, p. 733). Isso possibilita que aspectos performáticos, derivados de uma administração inspirada em princípios gerenciais, sejam minimizados pela atuação de forças locais, dinamizando os processos de regulação, de tal forma que sejam capazes de produzir reajustamentos em função da diversidade de estratégias operadas pelos agentes que as reproduzem *in locu*.

Compreendida desta forma, a regulação é para além de uma norma a ser exercida, é um mecanismo de atuação o qual contém dispositivos próprios de realinhamento que

contribuem para um reajustamento das forças existentes no quadro de gestão educacional, mediante atuação fortemente orientada e auto-crítica de seus agentes. Daí o problema de não ter-se claro quais são os princípios educacionais envolvidos numa gestão, pois muitas vezes apresentam-se a presença dos processos de micro-regulação. A micro-regulação existente no interior das instituições de ensino, ocorre de modo não-intencional¹. Contudo Crozier e Friedberg (1977) argumentam que:

[...] nos sistemas humanos que chamamos de sistemas concretos de ação, a regulação não se opera, de fato, nem por sujeição a um órgão regulador, nem pelo exercício dum constrangimento mesmo que inconsciente, e muito menos por mecanismos automáticos de ajustamento mútuo, ela opera-se por mecanismo de jogos através dos quais os cálculos racionais “estratégicos” dos atores se encontram integrados em função de um modelo estruturado. Não são os homens que são regulados e estruturados, mas os jogos que lhes são oferecidos (CROZIER & FRIEDBERG, 1977, p. 244).

Neste sentido, seus agentes deteriam um determinado conhecimento que, delimitado pelo âmbito da instituição e estruturado pelas práticas que se dão dentro dele, sejam inculcadas por um habitus específico inerente ao campo de atuação em um sistema de disposições pré-articuladas que são orientadoras das práticas desses agentes locais, mesmo que elas sejam práticas inconscientes, não intencionais e se configurem como um sistema pré-dispositivo a determinadas atuações e não outras.

Portanto, sobre os sistemas educativos atuam uma série de processos regulatórios, tanto aqueles respectivos á atuação do Estado no que lhe é cabível, no setor público, quanto àqueles respectivos a regulação promovida pela interação social entre os diferentes atores.

1.6 Gestão Democrática da Educação

A regulação institucional/normativa assume forte influência na construção de uma gestão educacional focada em resultados e o debate educacional possibilitou o avanço da construção da gestão democrática na educação, como já discutido, mas também permitiu a adesão de outras ideologias. Portanto, há de se compreender que o espectro que envolve a gestão educacional é fundamentado por características inerentes aos princípios democráticos

¹ A micro regulação remete a um jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e os constrangimentos da regulação nacional [regulação institucional ou normativa] são (re)ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional (BARROSO, 2004, p. 24).

tanto quanto é perpassado por outros princípios contidos na esfera-político administrativa, sejam eles gerenciais ou regulatórios.

Ao deliberar sobre o desenvolvimento do debate educacional que deu origem à Constituição Federal e à LDBEN, Freitas (2007, p. 506) demonstra que a noção de gestão da educação por vezes cedeu lugar a elementos não condizentes com uma educação totalmente democrática, não contribuindo com avanços de gestão, em outras palavras, pelo menos deixou de fornecer elementos de regulamentação que possibilitassem a elucidação das práticas democráticas, como já dito. Ou seja, a Constituição de 1988 delibera a gestão do ensino público pautada em princípios democráticos, no entanto a orientação dos modos pelos quais a escola efetivaria sua autonomia ficou ao encargo dos estabelecimentos de ensino e dos entes federados.

O modelo de gestão democrática é embasado numa autonomia orientada pela regulamentação legislativa. Por conseguinte, a construção de uma gestão autônoma foi construída de forma gradual, normativamente regulada. Frequentemente a gestão dos sistemas de ensino representada no discurso legislativo opera entre mecanismos de regulação democráticos e outras formas de ação governamental, o que provoca entendimentos distintos entre os processos de gestão democrática.

A discussão de democracia dentro da própria literatura apresenta aspectos diferenciados, não consistindo numa forma única para a compreensão do entendimento do conceito de democracia. Bobbio (2011, p. 10) pontua: “não há autor que se respeite que, propondo a sua própria teoria de democracia, para renovar ou revisar a discussão, não tenha elaborado uma nova tipologia das várias formas de regimes democráticos”. A democracia inicialmente pode ser “caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos” (BOBBIO, 2011, p. 30).

Para Cury (2002), o significado de gestão representa “um novo modelo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo” (CURY, 2002, p.165). É relevante pontuar que “o que importa fundamentalmente é o sentido ético da ação administrativa como o ato e como o fim que envolve toda a organização e seus atores” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 200). No que corresponde à liberdade de autonomia posta pela legislação aos entes federados, isso causou tanto a possibilidade articuladora de boas práticas democráticas quanto a de retrocessos no

campo educacional. O direito à escolha dos entes federados em optarem por práticas democráticas não indica a sua obrigatoriedade, de modo que na realidade tais práticas sejam apenas orientativas; e práticas autocráticas ainda sejam muito comuns, basta procurar alguns exemplos práticos².

Conclui-se que a evolução da noção de gestão democrática é efetuada perante as contradições presentes na prática e que uma das primeiras noções de gestão democrática restringia-se, como analisa Cury (2002, p. 164), à possibilidade da existência de eleição de diretores. A falta de elucidação dos princípios democráticos educativos contribuiu para o entendimento de gestão democrática reduzida ao de direito. Tal entendimento representa uma compreensão restritiva e delimitada de gestão democrática enquanto representatividade.

A forma como a gestão educacional foi descrita na LDBEN em 1996 reforça o entendimento delimitado de atuação democrática. Freitas (2007, p. 507-508) afirma que após longos debates sobre a deliberação da LDBEN ocorrem algumas modificações, deixando a cargo dos sistemas de ensino o estabelecimento das normas gerais de gestão democrática, atribuindo apenas a participação como um dos elementos integrantes do quadro normativo, delineado pelo direito do poder representativo para com as instâncias superiores. Contudo, os mecanismos regulatórios dos processos de gestão podem criar ao longo do tempo a possibilidade de horizontes de atuação democrática.

Desse modo, a regulação jurídico-legal nada mais é do que a expressão dos conflitos e das lutas existentes no âmbito educacional, ou seja, existem mecanismos legais de inibição, de subversões às práticas gerenciais ou racionais da gestão, pois a seu modo o arcabouço legislativo admite a possibilidade de práticas democráticas.

Ressalta-se, portanto, que o papel da regulação legal como instituinte de mecanismos de gestão tem como um de seus focos a construção do sistema nacional de avaliação, mas não delimita a gestão apenas ao enfoque da obtenção de resultados escolares. O papel da

² Para fornecer exemplos da destituição de direitos democráticos basta olharmos exemplos corriqueiros apresentados no dia a dia das gestões municipais de ensino pelo Brasil. Cita-se pelo menos um exemplo particular ao Rio Grande do Sul: na cidade de Sapucaia do Sul em 2013 por Decreto Nº 4002, de 18 de julho de 2013 estabelece o direito ao poder municipal central a destituição do cargo de diretores escolares, mediante incompatibilidade de ideologias para com o poder central no exercício do cargo de diretor ascendido por voto. Cabendo, portanto ao município deliberar sobre tal. O município por direito legal revoga a escolha por voto representativo dos cargos de diretores passando a designar um substituto mais adequado a seus interesses. Cabe ressaltar que a instituição legal deste decreto ocorreu após um período de greve no ano 2013, no qual diretores eleitos mantiveram forte papel representativo em prol dos direitos da classe professoral. O decreto claramente representa a destituição de direitos democráticos, obtidos em lutas anteriores.

regulação jurídico legal avança e põe a gestão democrática, a autonomia dos sistemas de ensino, conjuntamente com a obrigatoriedade e com qualidade do ensino, como um de seus focos centrais.

Neste sentido, os processos de “regulação das regulações” são capazes de promover lutas constantes entre as relações de forças existentes dentro do sistema educacional. Assim sendo, a política educacional torna-se um campo de embates, que ora tendem a reproduzir a ordem estabelecida, ora tendem a transformá-la. O resultado dos embates materializam-se, retraduzem-se, na elaboração de novas políticas educacionais.

Diante desse quadro de referências, foram construídas as relações contidas entre práticas e sustentação teórica desta pesquisa. Com o propósito de estruturar a problemática em questão, este projeto está organizado em sete capítulos. O primeiro capítulo apresenta o delineamento da temática de pesquisa. No segundo capítulo, apresenta-se a construção dos encaminhamentos metodológicos. O terceiro capítulo dispõe sobre a revisão bibliográfica que foi relevante na contribuição para o delineamento desta pesquisa.

O quarto capítulo evidencia as diferentes formas de interpretação das informações exercidas pela pesquisa científica, sobre a discussão das políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica, destacando quais são os focos de interesse das produções científicas ao problematizarem sobre avaliação. O quinto capítulo apresenta a discussão sobre as possíveis formas de contribuições da pesquisa científica que debate sobre políticas de avaliação para o avanço do conhecimento acerca da Avaliação em Larga Escala e dos processos de Gestão Educacional. O sexto capítulo aprecia possíveis atribuições dos campos científicos das Ciências Sociais e Aplicadas e das Ciências Humanas sobre o entendimento das questões que envolvem as políticas de avaliação e gestão educacional.

2 METODOLOGIA

A metodologia é orientada pela perspectiva metodológica bibliográfica e pelo método de análise de conteúdo, consistindo na interpretação de Teses e Dissertações que problematizam questões relativas às Avaliações em Larga Escala na Educação Básica.

Para tanto, foram pesquisados trabalhos envolvendo Teses e Dissertações no período de 2005 a 2011 envolvendo essas produções, referentes à temática, no Banco de Teses da Capes e no Sistema IBICT, que continham em seus resumos os descritores Avaliação em Larga Escala, Avaliação externa, Avaliações de Desempenho, dentre outros. A triagem inicial indicou 246 trabalhos, dispostos em 36 teses e 210 dissertações.

Nos resultados encontrados apresentou-se uma série de assuntos circundantes à temática, tais como avaliações estaduais em larga escala, qualidade da educação, organismos multilaterais, descentralização etc. No entanto, como a proposta do estudo pretendia identificar como a pesquisa científica se apropria e considera os indicadores de qualidade da educação, a busca foi restringida especificamente aos descritores Prova Brasil e IDEB, havendo assim a redução do número de trabalhos.

Através do levantamento bibliográfico orientado, ocorreu a identificação e delimitação somente de obras pertinentes ao estudo. Dessa forma, após um reconhecimento inicial efetuado a partir da leitura dos títulos, e posteriormente dos resumos das Teses e Dissertações, foi efetuada a tabulação dos dados retirando-se registros duplicados. A sistematização das informações resultou num total de 152 trabalhos, referindo 14 teses e 138 dissertações, todos restritos apenas ao Bando de Teses da Capes. A sistematização dos trabalhos permitiu a apresentação quantitativa das produções científicas, indicando disposições e características frequentes, por meio das informações observadas nas referências bibliográficas. Num segundo momento procedeu-se à análise qualitativa das produções científicas, considerando a análise dos resumos fundamentada pela metodologia de análise de conteúdo.

Considera-se que a apreciação quantitativa e qualitativa possa expressar algumas das atribuições das produções científicas dispostas por áreas de conhecimento.

De acordo com Almeida Ferreira (2002), as pesquisas:

Definidas como de caráter bibliográfico parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimentos, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...] (ALMEIDA FERREIRA, 2002, p. 258).

A interpretação da disposição das produções científicas pode elucidar como a investigação em nível de Pós Graduação vem compreendendo a temática de Avaliação em Larga Escala por áreas de conhecimento.

2.1 Fonte Documental: resumos

Esta pesquisa insere-se num quadro maior de pesquisas que tem por objeto de estudo a Avaliação em Larga Escala na Educação Básica, mas diferencia-se das demais ao tentar compreender o universo no qual se inserem as políticas avaliativas vistas pela ótica da pesquisa científica.

Na constante busca pelo rigor científico para atender as questões de pesquisa toma-se os resumos como fontes documentais. Entende-se que os resumos possam exprimir aspectos da realidade contida na esfera da produção acadêmica na área da Avaliação em Larga Escala para além de elementos estáticos. Conforme (ALMEIDA FERREIRA, 2002, p. 270): “É possível ler em cada resumo e no conjunto deles outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período”.

A leitura dos resumos como fonte documental demanda um processo organizado em fases analíticas de estruturação. Pesquisas inspiradas ou definidas como “estados do conhecimento”, conforme Almeida Ferreira (2002) implicam em investigações que incidem sobre a análise de resumos, sistematizadas em dois momentos para o pesquisador: “Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção” (ALMEIDA FERREIRA, 2002, p. 265). Um segundo momento consiste em “inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si [...]” (ALMEIDA FERREIRA, 2002, p. 265).

A sistematização quantitativa e a sistematização qualitativa são dois momentos necessários e imprescindíveis à organização dos resumos das produções científicas, assim como se tornam a principal fonte documental.

2.2 Procedimentos Quantitativos

Desse modo, os elementos estruturais da análise quantitativa são dispostos a seguir. A coleta de dados iniciou-se através da busca pelo Banco de Resumos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, e pelo banco de dados disponibilizado pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBICT. Como mecanismo de busca, optou-se pela delimitação dos descritores Prova Brasil e IDEB, obtendo-se um totalizante de 152 produções científicas.

Para estruturar o inventário da produção acadêmica, foi elaborado um banco de dados, próprio de pesquisa, o qual continha as informações bibliográficas de forma sistematizada e minuciosamente detalhada. A inserção, no banco de dados de pesquisa, das produções permitiu a possibilidade de realização de triagens que eliminaram resumos duplicados. Desta forma, verificou-se que os mesmos trabalhos presentes nos arquivos do IBICT já haviam sido abordados pela base de dados da Capes, o que resultou na utilização tão somente dos arquivos de Teses e Dissertações presentes na Capes através de uma única base de dados.

A sistematização e o mapeamento das produções resultaram na elaboração e na apresentação da revisão bibliográfica sobre o assunto em questão. Nesse enfoque, a sistematização quantitativa possibilitou levantar e indicar o volume da produção, sendo diferenciada por áreas de conhecimento e por outra série de características referentes à produção do conhecimento sobre Avaliação em Larga Escala. A delimitação das produções acadêmicas sistematizadas por área de conhecimento foi estruturada inicialmente de acordo com as informações constantes nas referências bibliográficas coletadas junto ao Banco de Resumos da Capes. Contudo, nem todas as informações estão corretamente disponibilizadas nas bibliográficas contidas no banco de resumos.

Especificamente ao que implica na caracterização das áreas de conhecimento afins, optou-se pela busca das informações acerca dos vínculos das produções para com suas respectivas áreas e subáreas de conhecimento, através de outros possíveis recursos: disposição

por área de conhecimento das produções acadêmicas de acordo com as Tabelas de Conhecimento por Áreas da Capes ou através da base de dados do Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG da Capes.

Como essas informações constituíam-se como elementos-chave para a análise das produções por área de conhecimento, por fim considerou-se a sistematização analítica das informações por área de conhecimentos contidas expressamente na base de dados do SNPG da Capes.

Assim a composição por área de conhecimento foi configurada e delineada neste trabalho em três níveis, de acordo com a seguinte plataforma apresentada pela Capes:

Primeiro nível - *Grande Área*: aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos; Segundo nível - *Área do Conhecimento (Área Básica)*: conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas; Terceiro nível - *Subárea*: segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados (CAPES³, 2014).

Seguindo esse procedimento metodológico, a partir da delimitação das áreas de conhecimento baseada no SNPG, houve a possibilidade de elaboração do Quadro 1, o qual apresenta, em síntese, um agrupamento sub-sequenciado nos três níveis indicados pela Capes relativos às disposições das áreas de conhecimento: Grande Área, Área de Conhecimento e Subárea. O Quadro 1, apresentado a seguir, acrescenta ainda outra informação referente à sistematização das produções acadêmicas por Programa de Pós Graduação (informação obtida através do cruzamento de dados entre as referências bibliográficas do banco de Resumos de Teses e Dissertações da Capes e o SNPG).

³ <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf

Quadro 1 – Disposição das Produções Científicas por Área de Conhecimento

| 1º Nível - Grande Área | 2º Nível - Área de Conhecimento (Área Básica) | 3º Nível - Subárea | Programa de Pós- Graduação | Número de Trabalhos por Programa | Total por Área de Conhec. | Frequência (%) por Área de Avaliação |
|---------------------------------|---|-------------------------------|--|----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| Ciências Exatas e da Terra | <i>Ciência da Computação</i> | Ciência da Computação | Ciências da Computação | 1 | 1 | 0,7% |
| Total por Área | | | | | 1 | 0,7% |
| Ciências Humanas | <i>Ciência Política e Relações Internacionais</i> | Ciência Política | Ciência Política | 2 | 2 | 1,3% |
| Ciências Humanas | <i>Educação</i> | Educação | Educação | 87 | | |
| Ciências Humanas | <i>Educação</i> | Educação | Educação e Contemporaneidade | 2 | | |
| Ciências Humanas | <i>Educação</i> | Educação | Educação: História, Política, Sociedade | 1 | 90 | 59,2% |
| Ciências Humanas | <i>Geografia</i> | Geografia | Geografia Humana | 1 | | |
| Ciências Humanas | <i>Geografia</i> | Geografia | Tratamento da Informação Espacial | 2 | 3 | 2,0% |
| Ciências Humanas | <i>Psicologia</i> | Psicologia | Psicologia Social | 1 | | |
| Ciências Humanas | <i>Psicologia</i> | Psicologia | Psicologia Social, do Trab. Organizações | 1 | 2 | 1,3% |
| Ciências Humanas | <i>Sociologia</i> | Sociologia | Sociologia Política e Cultura | 1 | 1 | |
| Total por Área | | | | | 98 | 64,5% |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Administração/Ciências Contábeis e Turismo</i> | Administração | Administração | 3 | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Administração/Ciências Contábeis e Turismo</i> | Administração | Administração de Organizações | 4 | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Administração/Ciências Contábeis e Turismo</i> | Administração | Administração Pública e Governo | 2 | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Administração/Ciências Contábeis e Turismo</i> | Administração | Ciências Contábeis | 2 | 11 | 7,2% |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Economia</i> | Economia | Desenvolvimento Econômico | 1 | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Economia</i> | Economia | Economia | 13 | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Economia</i> | Economia | Economia de Empresas | 1 | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Economia</i> | Economia | Economia e Gestão Empresarial | 2 | 17 | 11,2% |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Planejamento Urbano e Regional/ Demografia</i> | Demografia | Estudos Popul. e Pesquisas Sociais | 1 | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Planejamento Urbano e Regional/ Demografia</i> | Planej. Urbano e Regional | Demografia | 1 | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Planejamento Urbano e Regional/ Demografia</i> | Planej. Urbano e Regional | Planej. Regional e Gestão de Cidades | 1 | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Planejamento Urbano e Regional/ Demografia</i> | Planej. Urbano e Regional | Planej. Urbano e Regional | 1 | 4 | 2,6% |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Serviço Social</i> | Serviço Social | Política Social | 1 | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | <i>Serviço Social</i> | Serviço Social | Políticas Sociais e Cidadania | 3 | 4 | 2,6% |
| Total por Área | | | | | 36 | 23,7% |
| Linguística, Letras e Artes | <i>Artes/ Música</i> | Artes | Artes Visuais | 1 | 1 | 0,7% |
| Linguística, Letras e Artes | <i>Letras/ Linguística</i> | Letras | Letras | 2 | | |
| Linguística, Letras e Artes | <i>Letras/ Linguística</i> | Letras | Linguagem e Ensino | 1 | | |
| Linguística, Letras e Artes | <i>Letras/ Linguística</i> | Linguística | Linguística | 2 | | |
| Linguística, Letras e Artes | <i>Letras/ Linguística</i> | Linguística Aplicada | Linguística Aplicada | 1 | 6 | 3,9% |
| Total por Área | | | | | 7 | 4,6% |
| Multidisciplinar | <i>Ensino de Ciências e Matemática</i> | Ens. de Ciências e Matemática | Educação em Ciências e Matemática | 2 | | |
| Multidisciplinar | <i>Ensino de Ciências e Matemática</i> | Ens.de Ciências e Matemática | Educação Matemática | 1 | | |
| Multidisciplinar | <i>Ensino de Ciências e Matemática</i> | Ens.de Ciências e Matemática | Educação Matemática e Tecnológica | 1 | | |
| Multidisciplinar | <i>Ensino de Ciências e Matemática</i> | Ens.de Ciências e Matemática | Educação para a Ciências | 1 | | |
| Multidisciplinar | <i>Ensino de Ciências e Matemática</i> | Ens.de Ciências e Matemática | Ensino das Ciências | 2 | | |
| Multidisciplinar | <i>Ensino de Ciências e Matemática</i> | Ens. de Ciências e Matemática | Ensino das Ciências e Matemática | 1 | 8 | 5,3% |
| Multidisciplinar | <i>Interdisciplinar</i> | Meio Ambiente e Agrárias | Desenv. Regional e Meio Ambiente | 1 | | |
| Multidisciplinar | <i>Interdisciplinar</i> | Sociais e Humanidades | Avaliação | 1 | 2 | 1,3% |
| Total por Área | | | | | 10 | 6,6% |
| Total Geral de Trabalhos | | | | 152 | 152 | 100,0% |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se, através do Quadro 1, que cinco Grandes Áreas (1º nível) interessam-se pela temática de Avaliação em Larga Escala, desdobrando-se em quatorze Áreas de Conhecimento (2º nível) e dezoito Subáreas (3º nível), as quais determinam por sua vez trinta e sete Programas de Pós Graduação.

Através da percepção do volume da produção expressa nesse Quadro, optou-se pela problematização entre as Grandes Áreas de Conhecimento (1º nível) com o maior número de produções: as Ciências Humanas, com 64,5%, e as Ciências Sociais, com 23,7%, considerando que todas as outras demais Grandes Áreas detêm, aproximadamente, menos de 7% do total de produções. O resultado da exploração mais detalhada da produção acadêmica, baseada nesse Quadro, é concernentemente apresentada no capítulo três, relativo à revisão bibliográfica.

2.3 Procedimentos Qualitativos

Após o detalhamento da análise quantitativa de pesquisa apresentam-se, agora, os elementos estruturais da análise qualitativa deste estudo. No primeiro momento dispõe-se sobre os procedimentos que envolvem a análise do conteúdo dos resumos das Teses e Dissertações, e no segundo momento aponta-se a estruturação da análise de conteúdo que se dispõe especificamente apenas sobre quatro produções científicas.

2.3.1 Sistematização da Análise de Resumos

Para a interpretação dos dados expressos nos resumos partiu do princípio de análise de conteúdo, considerando que suas propriedades são capazes de auxiliar no elucidamento das intenções da presente investigação. Entende-se que: “Cada resumo é lido como um enunciado estável delimitado pela alternância dos sujeitos produtores, pela noção de acabamento de todo e qualquer enunciado [...]” (ALMEIDA FERREIRA, 2002, p. 268). Para a sistematização qualitativa foram efetuadas inúmeras leituras de cada um dos 152 trabalhos, mapeando elementos principais, tais como foco de pesquisa, objetivos, metodologia, conclusões. Nesse momento de pesquisa foram realizadas as primeiras aproximações com os documentos investigados, através de uma média superior a 20 leituras por trabalho, com o interesse de elencar palavras e ideias tanto comuns quanto distintas.

Com a finalidade de construir uma sistematização elaborada, descritiva e interpretativa dos trabalhos foram efetuadas mais de 10 revisões textuais para cada resumo investigado, com a intenção de evitar “uma classificação equivocada do trabalho em um determinado agrupamento” como situa Almeida Ferreira (2002, p. 265).

No entanto, constatou-se nessa fase da pesquisa a inadequação de alguns resumos, os quais apresentavam a falta de detalhamentos, de especificações, por exemplo, de proposição de objetivos claros, assim como a ausência de elementos conclusivos etc., ocasionando na impossibilidade de analisar todas as produções inventariadas nessa fase qualitativa de pesquisa. Por consequência da falta de detalhamentos mais claros expressos nos resumos das Teses e Dissertações, do totalizante de 152 resumos analisados, 26 apresentaram insuficiência de dados, resultando na exclusão de aproximadamente 17% dos trabalhos descritos e sistematizados na fase da análise quantitativa das produções. Portanto, das 152 produções científicas analisadas, apenas 126 foram abordadas e apreciadas no segundo momento de pesquisa.

Após a sistematização inicial da interpretação do conteúdo, do totalizante de 126 resumos⁴, estabeleceu-se a classificação das produções científicas distribuídas por foco de interesse dos estudos acerca da Avaliação em Larga Escala. Para essa etapa de pesquisa procedeu-se a inferência da análise documental, a qual é compreendida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (BARDIN, 1977, p. 45). A análise documental foi efetuada a leitura com finalidade de busca e apontar características comuns expressas em diferentes resumos.

A formulação da classificação das produções embasou-se nas seguintes condições presentes na inter-relação existente entre a análise documental e a análise de conteúdo:

a análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p. 48).

⁴ As 126 produções científicas envolvendo Avaliação em Larga Escala sistematizadas por este estudo apresentam-se referendadas em apêndice intitulado: Apêndice A – Teses e Dissertações que Tratam da Avaliação em Larga Escala (2007- 2011). Quanto as citações envolvendo os autores considerados no aporte teórico e as citações envolvendo os autores respectivos as produções científicas investigadas, não haverá nenhuma distinção. A norma ABNT, NBR 6024:2012 não comporta a possibilidade de distinção das citações, apenas comporta uma distinção, para cada citação, em nota de rodapé: implicando na necessidade de indicar mais de 126 citações em notas de rodapé referentes a cada menção efetuada as pesquisas investigadas. Optou-se, portanto, apenas pelas indicações realizadas no Apêndice A.

A classificação dos resumos atendeu à seguinte questão: de que forma são considerados os indicadores de qualidade da educação pela pesquisa científica? Nesse sentido, indagou-se quais seriam os preceitos e os interesses das pesquisas científicas ao investigarem os indicadores de qualidade da educação. O atendimento dessa questão possibilitou evidenciar quais são os Focos de Interesse da pesquisa científica quando problematiza sobre a Avaliação em Larga Escala. As observações da produção científica por Focos de Interesse permitiu construir uma visão panorâmica das características de cada grupo de pesquisa, no esforço de esclarecer como a pesquisa científica contribuirá para o avanço do conhecimento sobre Avaliação em Larga Escala e sobre gestão educacional. A interpretação minuciosa das produções é apresentada posteriormente, no capítulo quatro, intitulado “Indicadores de Qualidade da Educação Básica: Pesquisa Científica”.

2.3.2 Sistematização da Análise de Produções Científicas

Aprofundando a pesquisa focalizar-se-á sobre quatro produções dentre as duas Grandes Áreas de conhecimento da Capes, as quais detêm o maior volume de produções:

- Duas produções relativas à Área das Ciências Humanas (1º nível), Área de conhecimento da Educação (2º nível), Subárea Educação (3º nível).

- Duas produções relativas à Área das Ciências Sociais e Aplicadas (1º nível), Área de conhecimento da Administração/Ciências Contábeis e Turismo (2º nível), Subárea Administração (3º nível).

O critério de escolha das produções acadêmicas foi fundamentado a partir da interpretação dos resultados encontrados no processo de análise de conteúdo dos resumos considerando o seguinte requisito: as produções científicas escolhidas deveriam problematizar sobre questões a respeito da Avaliação em Larga Escala e de alguma forma expressar a presença de elementos a respeito da Gestão Educacional. Deste modo, o critério de escolha das produções científica atendeu aos pressupostos formulados nos objetivos de pesquisa, no que refere à estruturação das duas categorias-chave de discussão: Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional.

A pesquisa será organizada atendendo as seguintes fases:

- 1^a. Fase - Levantamento sistemático da produção científica, resumos: análise quantitativa.
- 2^a. Fase - Levantamento sistemático da produção científica, resumos: análise qualitativa de conteúdo por foco de interesse dos estudos sobre avaliação.
- 3^a. Fase - Leitura e Interpretação de quatro produções científicas (Teses e/ou Dissertações): análise interpretativa de conteúdo.

A construção da problematização de pesquisa é, portanto, delimitada nessas três fases de pesquisa, efetuando a consistência necessária ao atendimento do objeto de estudo deste trabalho.

Assim sendo, procedeu-se, a seguir, ao capítulo que demonstra os resultados de pesquisa no que consiste a revisão bibliográfica.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: SISTEMATIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

A revisão bibliográfica apresentou o quadro de referência no qual se enquadram as produções científicas relativas a Teses e Dissertações que compreendem a temática Avaliação em Larga Escala, a partir do ano de 2005, ano no qual as Avaliações em Larga Escala começam a atingir maior força no contexto da educação brasileira, através da concretização da Prova Brasil. A Prova Brasil é a principal modalidade desse tipo de avaliação, com o objetivo de aferir dados sobre a qualidade da educação brasileira, ela torna-se o marco para o início de publicações que caracterizam o enfoque da política avaliativa na educação básica.

Devido à necessidade de compor diagnósticos abrangentes sobre a situação da educação brasileira, após uma longa caminhada, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), conjuntamente com o Ministério da Educação (MEC), lançou em 1995 a primeira avaliação das redes de ensino brasileiras, denominada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual ainda permanece vigente nos dias atuais. Bonamino (2002) caracteriza o contexto histórico de produção do SAEB como precursor do atual sistema de Avaliação em Larga Escala. Este sistema avaliativo compreendido no período anterior era formado pelo SAEB, o Exame Nacional de Cursos (Provão) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 1995, 1996 e 1998, respectivamente. A ampliação desse sistema voltado à educação básica é acrescido pela Prova Brasil em 2005, como já dito, pela divulgação do IDEB em 2007 e, posteriormente, pela Provinha Brasil, em 2008, o que iria constituir, portanto, a orientação de política educacional enfaticamente através de cultura avaliativa.

Embora o SAEB permaneça como uma das formas vigentes de Avaliação em Larga Escala, ainda assume menor visibilidade, característica assegurada devido, talvez, a sua abrangência inferior em termos de produção de dados, papel efetuado com maior ênfase pela Prova Brasil em conjunto com o IDEB. Mesmo o SAEB tendo expressado menor visibilidade de disseminação de resultados sobre o quadro educacional, é fundamental considerar o contexto ideológico que o produziu e que, portanto, propiciou um maior aprimoramento das práticas de Avaliação em Larga Escala no Brasil e desse modo, abrindo as portas para a definição de política avaliativa deferida a partir de 2005, com a Prova Brasil, e consolidada em 2007, com o IDEB.

Os indicadores Prova Brasil e IDEB, representam um novo marco para educação brasileira no que refere à produção de dados estatísticos em larga escala com finalidade de mensuração da qualidade do ensino e que, portanto passaram a conquistar o interesse dos pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento.

3.1 Interpretação Quantitativa de Resumos

Como o enfoque deste trabalho dá-se sobre as Avaliações em Larga Escala e seus Indicadores, incide predominantemente sobre os descritores Prova Brasil e IDEB. A busca dos resumos foi efetuada nos bancos de resumos em meio eletrônico. A análise quantitativa dos resumos possibilitou o mapeamento sistêmico das referências, indicando como está desenvolvida a distribuição da produção científica envolvendo a temática no nível de pesquisa na Pós Graduação/Estrito Sensu, no país, no período de 2005 a 2011.

A abordagem analítica dos resumos permitiu verificar que dentre os 152 trabalhos há resumos que apresentam apenas o descritor Prova Brasil em seu texto, outros resumos apenas com o descritor IDEB e alguns deles apresentam os dois descritores concomitantemente Explorando a relação contida entre eles, como indicadores complementares, dado que a Prova Brasil é subsidia os resultados do desempenho escolar ao IDEB, apresenta-se a disposição das produções acadêmicas.

De acordo com a Tabela 1, nota-se que 64 trabalhos apresentam apenas o descritor IDEB, 69 apresentam o descritor Prova Brasil e 19 resumos apresentam concomitantemente o descritor Prova Brasil e IDEB.

Tabela 1 – Número de Produções Científicas por Descritor 2005 - 2007

| <i>Descritor</i> | <i>Número de Resumos</i> |
|---------------------|--------------------------|
| IDEB | 64 |
| Prova Brasil | 69 |
| Prova Brasil e IDEB | 19 |
| <i>Total geral</i> | <i>152</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

As publicações encontradas incidem somente sobre o período de 2007 a 2011. Inicialmente a busca de referências partiu do período previsível de 2005 a 2011, devido ao início, em 2005, do surgimento da Avaliação em Larga Escala na forma que assume atualmente, configurada como um indicador representativo. A primeira edição da Prova Brasil ocorreu, portanto, em 2005, mas seus resultantes finais foram publicados apenas em 2007, pelo Ministério da Educação, através do Índice de Qualidade da Educação IDEB, implicando no fato de a configuração do período de publicações acadêmicas constituir-se preponderantemente a partir do ano 2007. Outra justificativa para a disposição das produções científicas estabelecer-se dessa forma, é motivada pelo período estabelecido de dois anos de maturação das produções a respeito da Prova Brasil, pois todas elas são relativas a modalidade de mestrado. De acordo com a Tabela 2, a evolução de produções científicas indica o impacto que a temática produziu a partir daí. O número de produções a partir de 2009 supera o anterior e assim segue-se a cada ano. Os anos de 2010 e 2011 são os mais significativos em termos de número de produções, 47 e 65 respectivamente.

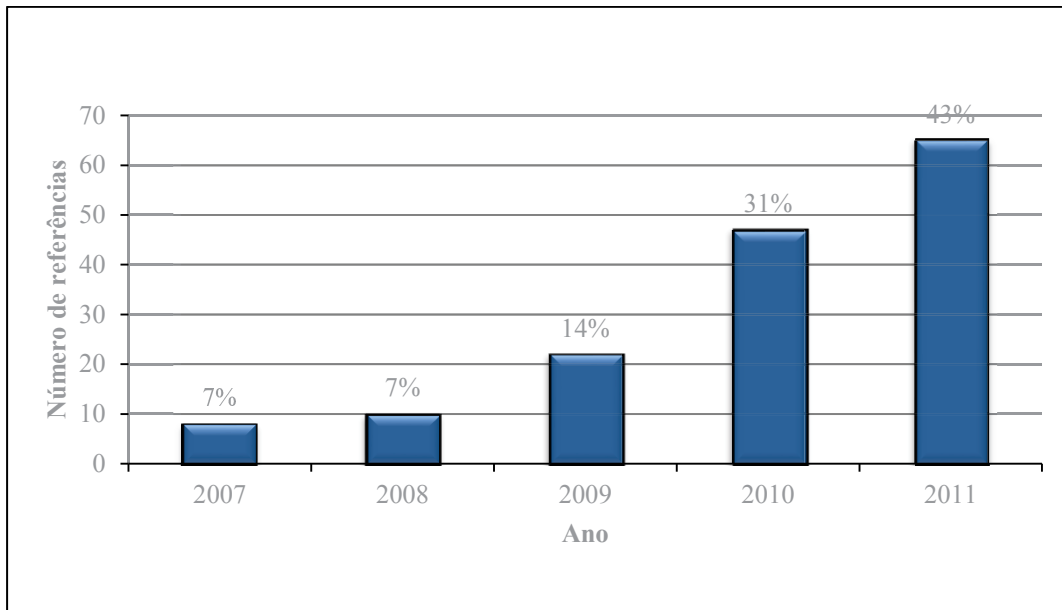
Tabela 2 – Número de Produções Científicas por Ano de Publicação 2005 - 2011

| <i>Ano</i> | <i>Número de referências</i> |
|--------------|------------------------------|
| 2005 | 0 |
| 2006 | 0 |
| 2007 | 8 |
| 2008 | 10 |
| 2009 | 22 |
| 2010 | 47 |
| 2011 | 65 |
| <i>Total</i> | <i>152</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 2 – Percentual de Produções por Ano da Publicação 2007 – 2011, fica evidente a evolução do número crescente de publicações Dissertações e Teses envolvendo os indicadores IDEB e Prova Brasil, produzidos num período de cinco anos.

Gráfico 2 – Percentual de Produções Científicas por Ano de Publicação 2007 - 2011

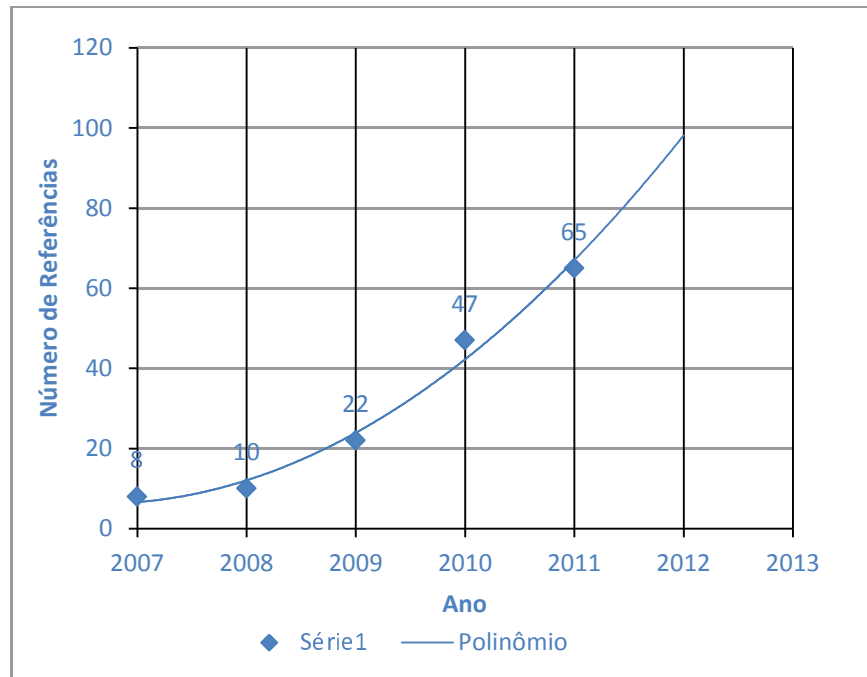


Fonte: Elaborado pelo autor.

No ano de 2011, o percentual de publicações representa 43% do total de todo o período, indicando a propagação do interesse pela temática, que havia recém se instaurado no campo educacional mais contundentemente.

O Gráfico 3 expõe a construção de uma linha de tendência na qual podemos perceber que o aumento de publicações é relativamente considerável, sendo derivadas apenas de pesquisas Estrito Sensu. Seguindo a lógica expressa pela série polinomial, abaixo representada, pode-se esperar que o número de publicações em 2012 seja superior ao dos anos anteriores, considerando a configuração atual de interesse pela temática apresentada nesses cinco anos de evolução cronológica e a continuidade dessa forma de política educacional.

Gráfico 3 – Linha de Tendência por Número de Produções Científicas 2005 - 2011

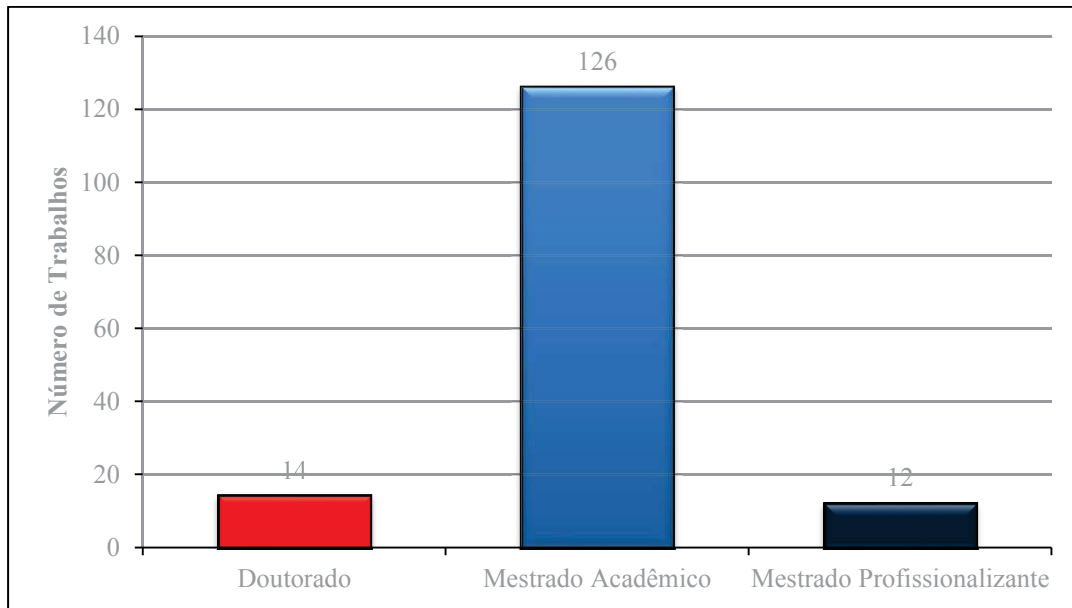


Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro fator que corrobora para o aumento em torno da produção científica voltada à análise de políticas educacionais, em forma de Avaliação em Larga Escala, é o programa de incentivo ao ensino e pesquisa na Pós Graduação, Observatório da Educação, Decreto N° 5.803 de 2006, estipulado pela parceria entre INEP e CAPES. O submetimento ao Programa de Fomento vincula-se à necessidade de utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP, como objeto de estudo nas linhas de pesquisa na Pós Graduação, contribuindo, portanto, para o crescente interesse na área.

De acordo com o Gráfico 4, as publicações compõem um total considerável, distribuído em 14 (9%) doutorados, 126 (83%) mestrados acadêmicos e 12 mestrados profissionalizantes. Desse modo, empreendendo ao mestrado a maior fatia das fontes documentais realizadas no período, ao serem somados Mestrado Acadêmico e Mestrado profissionalizante, de modo que totalizam 139 referências, as quais equivalem a 91% do montante de publicações.

Gráfico 4 – Número de Produções Científicas por Fonte Documental 2007 - 2011



Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela evolução cronológica de distribuição de publicações, apresentada na Tabela 3, a seguir, é provável, considerando o período de 2 anos para elaboração das dissertações e de 4 anos para elaboração das teses, que a divulgação dos 8 mestrados publicados em 2007 tenham sido gestados a partir de 2005, os outros 8 publicados em 2008 tenham sido gestados a partir de 2006, e, por conseguinte, os 2 doutorados publicados em 2008 gerados a partir de 2005, período no qual se estabelece a primeira edição da Prova Brasil, como já explicitado anteriormente, e que implica nessa periodização de publicações e obviamente num maior volume de trabalhos referidos a mestrados.

Tabela 3 – Número de Produções Científicas por Ano de Publicação e Fonte Documental
2007 - 2011

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pelo autor.

O número de dissertações é muito superior ao número de teses publicadas, fato muito comum a diversas áreas do conhecimento, devido até mesmo a concepções agregadas ao doutorado enquanto contribuição conceitual para o avanço do conhecimento. No período indicado, constam 14 doutorados, sendo que 10 deles foram publicados nos dois últimos anos 2010 e 2011, para um total de 92 mestrados acadêmicos dentro do mesmo período. Nos mestrados profissionais observa-se também o interesse pela temática, sendo publicados entre 2009 e 2011, 12 trabalhos no total.

A distribuição de produções por dependência administrativa Federal, Estadual e Particular, corresponde a 69 referências por Dependência Administrativa Federal, 37 referências por Dependência Administrativa Estadual e 46 referências à dependência Administrativa Privada, conforme Tabela 4.

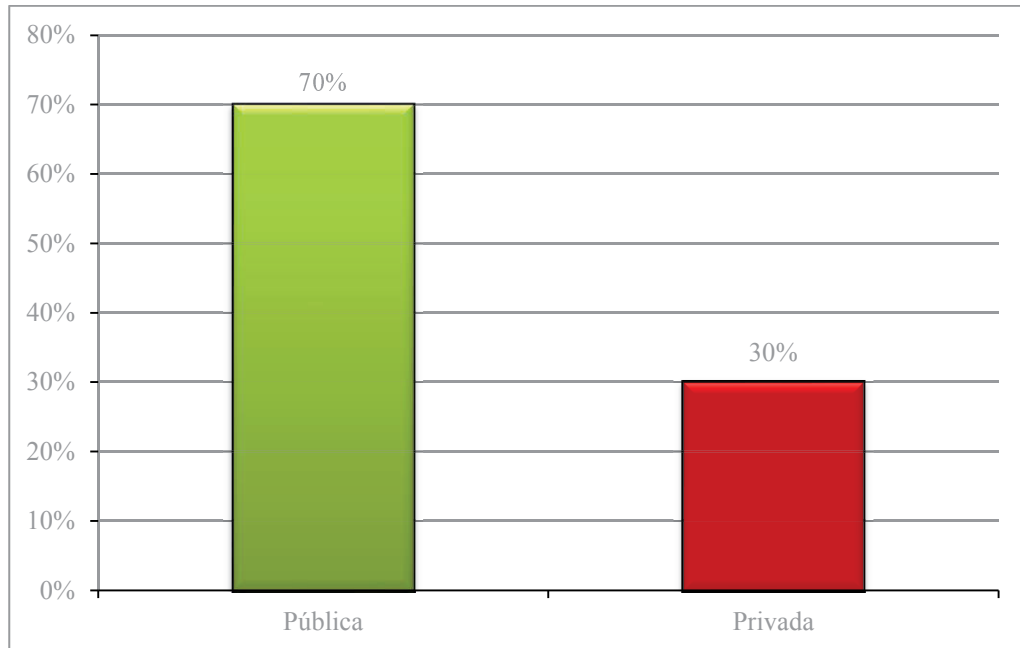
Tabela 4 – Número de Produções Científicas por Dependência Administrativa 2007 - 2011

| <i>Dependência</i> | <i>Número de trabalhos</i> |
|--------------------|----------------------------|
| Estadual | 37 |
| Federal | 69 |
| Privada | 46 |
| <i>Total geral</i> | <i>152</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 5 - Percentual de Produções Científicas por Dependência Administrativa demonstra que a instância pública – Federal e Estadual – engloba 70% (106) das produções, em contrapartida evidencia que 30% (46) pertencem a instituições particulares.

Gráfico 5 – Percentual de Produções Científicas por Dependência Administrativa 2007 - 2011



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tal aspecto é refletido sobre as produções científicas que abarcam o maior número de trabalhos tanto envolvendo Doutorado quanto Mestrado Acadêmico na Dependência Pública, caracterizando um total de 106 trabalhos, do total geral de 152. Com exceção da modalidade de Mestrado Profissionalizante, a qual figura como superior na Dependência Privada. Portanto, conforme Tabela 5, de um total de 12 produções científicas correspondentes aos mestrados profissionalizantes, 7 deles destacam-se na Dependência Privada.

Tabela 5 – Número de Produções Científicas por Dependência Administrativa e Fonte Documental 2007 – 2011

| <i>Dependência</i> | <i>Doutorado</i> | <i>Mestrado Acadêmico</i> | <i>Profissionalizante Mestrado</i> | <i>Total</i> |
|--------------------|------------------|---------------------------|------------------------------------|--------------|
| Pública | 9 | 92 | 5 | 106 |
| Privada | 5 | 34 | 7 | 46 |
| <i>Total</i> | <i>14</i> | <i>126</i> | <i>12</i> | <i>152</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando a distribuição de referências por Instituição de Ensino Superior, IES, temos um total de 152 produções científicas distribuídas entre 65 instituições de Ensino no país, para o período delimitado de 2007 a 2011, de acordo com Tabela 6. O número de trabalhos varia de uma a no máximo 8 produções por IES.

Tabela 6 – Quantidade de IES por Número de Produções Científicas 2007 - 2011

| <i>Número de Trabalhos</i> | <i>Quantidade de IES</i> | <i>Quantidade de IES Acumulada</i> |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| 8 | 3 | 3 |
| 7 | 3 | 6 |
| 6 | 1 | 7 |
| 4 | 5 | 12 |
| 3 | 11 | 23 |
| 2 | 6 | 29 |
| 1 | 36 | 65 |
| <i>Total</i> | <i>65</i> | - |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao considerar o número de trabalhos produzidos em ordem crescente, 8,7, 6 e 4, percebe-se que eles são distribuídos entre apenas 12 IES, as quais concentram mais de 47% da produção. Dentre as 65 instituições, 36 delas apresentaram apenas uma produção na área, correspondendo cada qual a menos de 1% do montante de produções, demonstrando certa dispersão de produções. No entanto, há um interesse geral distribuído dentre diversas IES no país pela temática de Avaliação em Larga Escala.

Pela análise quantitativa dos resumos pode-se, portanto, perceber que a Avaliação em Larga Escala torna-se um assunto de maior difusão no meio acadêmico. Logo a discussão proposta no presente estudo, referente à análise das interpretações efetuadas pelas pesquisas científicas sobre os indicadores de qualidade da educação, é de fundamental relevância.

Desse modo, como representação estatística, verifica-se que 19% (12 IES) das instituições concentram 47% (71 trabalhos) da produção científica na área, sendo os demais 53% das produções distribuídas entre os restantes 81% de instituições de ensino voltadas a Pós Graduação. Tal descentralização das publicações demonstra um interesse geral nas diferentes regiões do país frente à temática. A repercussão de uma política formadora de indicadores voltados à mensuração da qualidade da educação e, portanto, do desempenho dos alunos das redes de ensino brasileiras, implicou no interesse da produção de pesquisas em diversas áreas do conhecimento

De acordo com a Tabela 7 - Distribuição de Produções Científicas Segundo Área de Conhecimento das Ciências Humanas 2007 – 2011, 98 trabalhos correspondem à Grande Área das Ciências Humanas, o equivalente a 64% do total de publicações, distribuídas em cinco Áreas de conhecimento de conhecimento, tais como Ciência Política, Educação, Geografia, Psicologia e Sociologia.

Tabela 7 – Distribuição de Produções Científicas Segundo Área de Conhecimento das Ciências Humanas 2007 - 2011

| <i>Ciências Humanas</i> | |
|--|----------------------------|
| <i>Áreas de Conhecimento(2º Nível)</i> | <i>Número de Trabalhos</i> |
| Ciência Política | 2 |
| Educação | 90 |
| Geografia | 3 |
| Psicologia | 2 |
| Sociologia | 1 |
| <i>Total</i> | <i>98</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Olhando de um quadro mais geral, sendo o montante total de trabalhos constituído por 152 produções, e 98 correspondentes à Área das Ciências Humanas, tem-se somente um total de 54 trabalhos distribuídos em outras áreas. Esses trabalhos representam um número significativo, já que esse tipo de temática é dirigida geralmente à dimensão educacional. Portanto, a análise da distribuição das publicações demonstra também constatações já evidenciadas pela literatura sobre a atuação de outras áreas do conhecimento inferindo sobre o campo educacional. Tal fato é de passível compreensão, visto que alguns pressupostos da Avaliação em Larga Escala, pelo fato de seu subsídio à formulação política e à orientação de recursos financeiros e administrativos destinados à educação resultarem no interesse de outras áreas de atuação do conhecimento, para além da área das Ciências Humanas.

Tabela 8 – Distribuição de Produções Científicas por Grande Área de Conhecimento
2007 - 2011

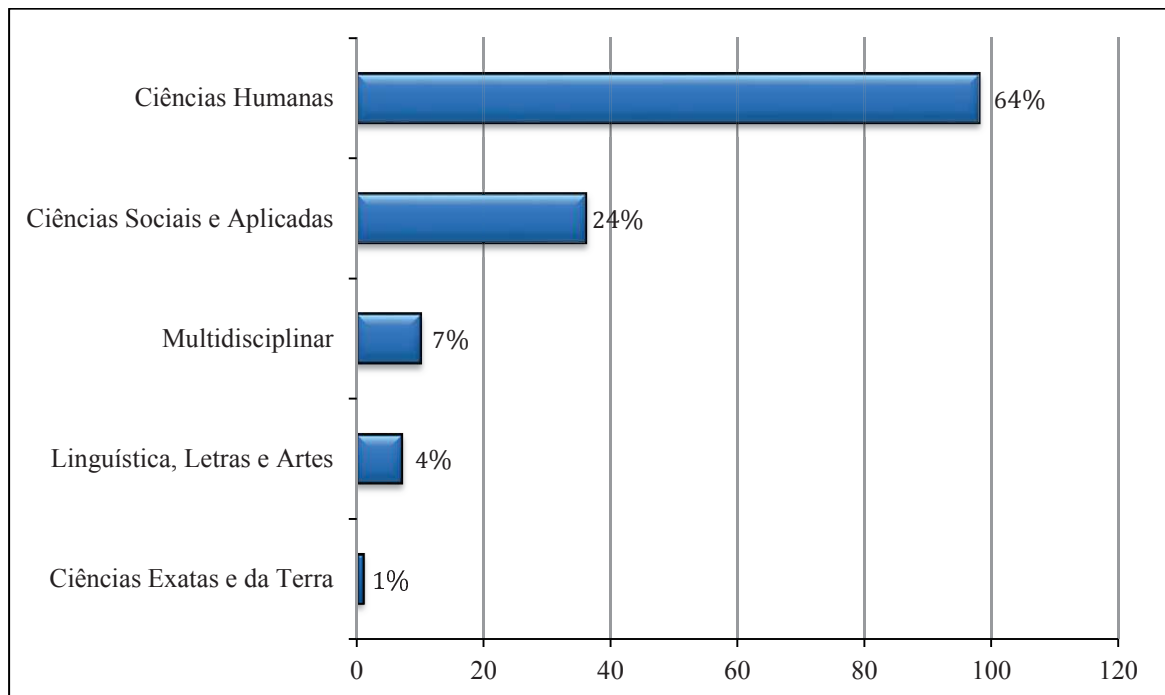
| <i>Grande Área de Conhecimento</i> | <i>Número de Trabalhos</i> |
|------------------------------------|----------------------------|
| Ciências Exatas e da Terra | 1 |
| Ciências Humanas | 98 |
| Ciências Sociais e Aplicadas | 36 |
| Linguística, Letras e Artes | 7 |
| Multidisciplinar | 10 |
| Total | 152 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O mapeamento quantitativo dos resumos permitiu a visualização de como ocorre a estruturação da temática no período de 2005 a 2011. A distribuição das produções é assim detalhada com um intuito de apresentar a diversidade do interesse dos distintos campos de conhecimentos relativos à temática de Avaliação em Larga Escala, interesse o qual se expandiu significativamente em um curto período de tempo, 2007 a 2011.

De acordo com o Gráfico 6 – Percentual de Produções Científicas por Grande Área de Conhecimento, nota-se que a temática foi abordada por cinco Grandes Áreas de conhecimento, das nove áreas existentes categorizadas pela Capes, são elas: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais e Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar.

Gráfico 6 – Percentual de Produções Científicas por Grande Área de Conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor.

As Ciências Sociais e Aplicadas é a segunda Grande Área que se destaca, detendo aproximadamente 24 % das produções, assim sendo as demais áreas, somadas, deteriam apenas 12% das produções.

Desse modo, a primeira Grande Área de conhecimentos com maior número de produções refere às Ciências Humanas e a segunda com maior volume de produções é respectiva das Ciências Sociais e Aplicadas.

Tabela 9 – Distribuição de Produções Científicas Segundo Área das Ciências Sociais e Aplicadas

| <i>Ciências Sociais e Aplicadas</i> | |
|--|----------------------------|
| <i>Área de Conhecimento (2º Nível)</i> | <i>Numero de trabalhos</i> |
| Administração/Ciências Contábeis e Turismo | 11 |
| Economia | 17 |
| Planejamento Urbano e Regional/Demografia | 4 |
| Serviço Social | 4 |
| <i>Total de trabalhos</i> | 36 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

É fundamental ressaltar que a caracterização da disposição dos trabalhos, a qual implica na incidência de escolha das áreas de conhecimentos a serem estudadas na presente pesquisa, ocorre em função do volume das produções por área. Nesse sentido, na Tabela 9 pode-se analisar uma maior distribuição de trabalhos nas Áreas da Administração e da Economia, juntas englobam 28 produções e na Tabela 7, a Área de Conhecimento da Educação engloba 90 produções acadêmicas.

A sistematização da revisão bibliográfica forneceu elementos contundentes para que a análise das produções acadêmicas na área da Avaliação em Larga Escala fosse relativa à Área de Conhecimento da Educação, vinculada às Ciências Humanas e às Áreas de Conhecimento da Administração e Economia/Ciências Sociais e Aplicadas.

Assim sendo, a discussão acerca das características expressas na revisão bibliográfica apresentou-se como contundente no auxílio do desenho do objeto deste estudo.

4 INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PESQUISA CIENTÍFICA

Neste capítulo procurou-se evidenciar os modos pelos quais a pesquisa científica se apropria das informações produzidas pela Avaliação em Larga Escala na Educação Básica e o estudo analítico efetuado sobre as produções científicas permitiu caracterizar como as pesquisas consideram os indicadores Prova Brasil e IDEB. A pesquisa científica apropria-se dos indicadores de diferentes modos, com formas diferentes de interesse, cada forma de interesse produz propriedades específicas, as quais serão detalhadas a seguir e classificadas por grupos de interesse sobre a temática.

Nesse sentido, evidenciou a composição dos seguintes Focos de Interesses sobre a temática de avaliação presentes nas produções científicas, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Foco de Interesse das Produções Científicas Envolvendo Avaliação em Larga Escala

| Focos de Interesse |
|---|
| ✓ Variáveis, fatores e elementos |
| ✓ Apropriação das políticas avaliativas |
| ✓ Argumento ou critério que denota qualidade |
| ✓ Análise situacional |
| ✓ Documentos conceituais/instrumentais da ALE |
| ✓ Análise da política |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O exame da produção científica permitiu a estruturação organizada, classificada e orientada por Foco de interesse, o que resultou na distribuição, portanto, em 6 grupos, os quais serão apresentados ao que se segue.

4.1 Variáveis, Fatores e Elementos

As pesquisas deste grupo envolvem a testagem de variáveis, fatores ou elementos que possam afetar de alguma forma o desempenho dos alunos observado pelos indicadores Prova Brasil e IDEB. São inúmeras as pesquisas que caracterizam variáveis, fatores ou outros elementos elencados a partir do contexto dos sistemas de ensino e colocados em contra ponto à possível existência de relações, ou espécies de correlações e impactos que possam se estabelecer com os indicadores.

Logo, neste subcapítulo, segue-se com a apresentação das produções acadêmicas que têm por finalidade investigar relações expressas pelos indicadores de qualidade da educação, em composição a possíveis aspectos que possam interferir sobre o resultado das Avaliações em Larga Escala.

A capacidade de observar aspectos da realidade que afetam o desempenho dos alunos das escolas brasileiras é significativamente relevante, tendo em vista que a construção de indicadores de qualidade da educação, como a Prova Brasil e o IDEB, potencializou essa possibilidade. Tal possibilidade de leitura e análise de aspectos da realidade educacional concretizada através das políticas de Avaliação em Larga Escala podem indicar preceitos e direcionamentos sobre a educação, o que caracteriza o grande interesse das investigações científicas por este tipo de informação.

Prosseguindo a apresentação dessas pesquisas, tem-se o estudo de Alves (2007) – Administração – o qual consiste em verificar como o desempenho dos alunos é afetado por condições de oferta dos sistemas de ensino e pela origem sócio-econômica. Através da elaboração e da articulação de um indicador de origem sócio-econômica, com o desempenho observado na Prova Brasil, o estudo indicou não haver um padrão de influência vinculado diretamente ao desempenho, mas caracterizou a evidência de que escolas bem estruturadas apresentam melhores avaliações e que professores experientes contribuem para o desempenho positivo, também salientou a presença de fatores intangíveis os quais carecem de maiores análises para que se possa melhor compreender os resultados dos desempenhos das unidades escolares.

Através de um índice articulado aos dados da Prova Brasil e do Censo Escolar, o estudo de Ferreira (2008) – Economia – demonstra que o background sócio-econômico pouco influencia nas desigualdades apresentadas nas notas dos alunos. As contribuições brutas e

marginais indicam a escola como uma possível variante nas desigualdades. Porém salienta o município como uma variável mais expressiva. Ao propor verificar elementos que exemplifiquem as desigualdades de desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas pela Prova Brasil, no Estado de São Paulo, ressalta que as variáveis quando analisadas em grupo indicam mais expressivamente as desigualdades nas notas. Variáveis como infra-estrutura exemplificariam 18% das diferenciações nas notas de Português e 20% nas diferenciações das notas em matemática.

Ao comparar-se as análises efetuadas nas pesquisas de Alves (2007) e Ferreira (2008), verifica-se que confluem ao indicar a influência da variável infra-estrutura sobre o desempenho dos alunos, no entanto os resultados divergem ao considerar variáveis de cunho sócio-econômico. Já a pesquisa de Gomes (2009) – Planejamento Urbano e Regional – ao investigar características que exemplifiquem o baixo desempenho da rede de Campos Goytacazes, no Rio de Janeiro, atingido na Prova Brasil 2005 e na avaliação externa efetuada pelo próprio município, conclui haver resultados que implicam em elementos contraditórios envolvendo infraestrutura, distorção série-idade e desempenho.

A partir das análises dos resultados dessas pesquisas demonstram-se evidências de que dados impactantes num contexto não significam correlação estabelecida noutro contexto. Nesse sentido, as generalizações de resultados das pesquisas sobre Avaliação em Larga Escala podem implicar em considerações errôneas. A atuação de ações setorizadas, como preveem os planos de ações e intervenção das políticas avaliativas, é condizente. Portanto, a de se considerar um dos aspectos positivos das práticas gerenciais, qual seja a previsão de estratégias e ações desencadeadas a partir da análise situacional regionalizada, ou setorizada a partir das unidades escolares dos indicadores.

No caso do estudo de Bogutchi (2010) – Tratamento da Informação Espacial – o município é tomado como uma unidade geográfica e dessa forma correlacionado aos resultados dos desempenhos dos alunos na Prova Brasil e Saeb. Ao agrupar regiões por proximidades sociais e econômicas, o autor constata a necessidade de utilização de indicadores econômicos como ferramentas de análises, no entanto reflete que a utilização desses indicadores, unicamente, não é suficiente para formular a interpretação de questões educacionais.

Os estudos de Alves (2007), Ferreira (2008), Gomes (2009) e Bogutchi (2010) expressam algumas das complexidades e delimitações existentes na análise de

variáveis/fatores/elementos que possam atuar sobre o desempenho dos alunos. Ao operar com condicionantes de pesquisa, tais como fatores testados perante indicadores de qualidade da educação, é importante considerar o indicador apenas como um elemento de representação do real para interpretação e orientação de ações. O IDEB é considerado um indicador sintético “é a combinação de diversas variáveis que sintetizam um conceito abstrato complexo, em um único valor, para facilitar a comparação entre localidades e grupos distintos” (SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DO ESTADO DO PARANÁ (SESI PR); OBSERVATÓRIO REGIONAL BASE DE INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE (ORBIS), 2010, p. 11), logo não representa um número expressamente preciso como condicionante representativo perfeito de uma realidade, mas sim representa dimensões dessa realidade, pois carece de exemplificações dos conceitos que quantifica do real.

A pesquisa científica que opera sobre a análise de informações produzidas por indicadores de qualidade da educação enfrentará questões referentes às delimitações impostas pela estrutura do indicador. As diversas espécies de relações relativas à testagem de indicadores, elementos ou aspectos que possam representar o impacto têm por possibilidades assumir como prováveis hipóteses para os resultados as seguintes opções: interferência nula, positiva ou negativa, dentre outras, sobre o desempenho dos alunos.

Conforme Jannuzzi (2002, p. 56):

A “reificação” da medida em detrimento do conceito tem outro desdobramento muito preocupante sobre o campo da formulação de políticas, que é o de reforçar a tendência de encará-la como isenta de valores ideológicos ou políticos, como se na sua construção não intervissem orientações teóricas e opções metodológicas dos seus proponentes.

As pesquisas muitas vezes acabam por problematizar as possíveis condições, justificativas que levaram aos resultados encontrados. Nesse sentido, algumas pesquisas delineiam-se com intenções além das pretendidas apenas na análise de fatores que influenciam o desempenho, dirigem-se a outras questões como, por exemplo, questões ideológicas contidas na estrutura da política. O estudo qualitativo construído por de Chirinéia (2010) – Educação – pontua a existência de contradições expressas na formulação da política avaliativa, ao constatar a presença de fatores intervenientes sobre qualidade da educação, tais como nível sócio-econômico e cultural dos alunos, tamanho físico da escola e processos de gestão. Lima (2011) – Educação – investigou a relação entre características dos municípios e

das redes escolares sobre desempenho dos alunos, constatando que municípios com IDEB mais alto apresentam condições mais favoráveis; e em geral os municípios mais pobres apresentam maiores variações de desempenho. Caracterizou problemas na constituição das políticas de Avaliação em Larga Escala que dificultam a coordenação dos sistemas de ensino em princípios democráticos.

A pesquisa de Jacobsen (2010) – Educação – investiga como fatores associados ao trabalho pedagógico direcionado pela matriz curricular das Avaliações em Larga Escala impactam nas proficiências relatadas nas escolas paranaenses. Identifica resultados positivos no desempenho escolar em algumas escolas que optaram por este caminho direcionado, bem como demonstra a influência que o trabalho pedagógico orientado pela matriz curricular da política avaliativa atinge. O estudo de Batista (2010) – Linguística Aplicada – identifica possíveis relações entre práticas de leitura e escrita e a predominância de concepções do Modelo Ideológico de Letramento, adotadas pelas agências de letramento, municípios, órgãos governamentais e comunidade escolar, que contribuíram para o aumento do IDEB de uma escola pública no município de Matão, São Paulo em 2005. Constata, ainda, que a convergência ideológica entre classe dominada e classe dominante adotada pelos sistemas de ensino confluiu para o um bom resultado no indicador.

Nesses dois últimos estudos, há evidências de modificações das práticas escolares voltadas para obtenção de melhores resultados nos indicadores de qualidade da educação.

O estudo de Lima da Costa (2011) – Educação – ao investigar o aumento da jornada escolar de uma escola situada no Ceará apresenta resultados positivos, considerando que a política de aumento da jornada escolar impactou sobre o desempenho dos alunos, como também auxiliou na redução de taxas de evasão e reprovação.

O estudo de Jesus Amorim (2011) – Economia – perante a articulação da relação entre ambiente econômico e aprendizagem indica a ocorrência de determinações entre imobildade social e educação e pobreza, consequência causal da falta de rendimento no IDEB. A ausência de educação de qualidade e a presença de pobreza são empreendidas como vetores preponderantes para aprendizagem e são expressas no indicador IDEB.

As duas pesquisas a seguir salientam, dentre outros aspectos, a importância do clima escolar como fator influenciador do desempenho escolar. O estudo de Chiappa (2010) – Educação – ao procurar compreender quais fatores escolares estariam contribuindo para o

aumento dos resultados das Avaliações em Larga Escala, conclui que o ambiente escolar com clima favorável pode constituir-se um elemento indicativo do sucesso institucional. No entanto, a autora salienta que a escola de qualidade não é aquela que pratica valores pedagógicos idealizados pelo arbitrário dominante. Mesquita (2009) – Educação – verifica como fatores intra-escolares incidem sobre o desempenho dos alunos e evidencia a influência do efeito institucional sobre os resultados escolares, caracterizado pela grande presença de fatores organizacionais e de gestão que se desencadeiam sobre o clima escolar e, assim sendo, sobre o desempenho dos alunos. A autora salienta ainda a necessidade da construção de práticas voltadas à descentralização dos recursos, ao desenvolvimento da autonomia pedagógica e administrativa das escolas, à profissionalização da gestão, dentre outros aspectos.

Alguns estudos recaem sobre a análise das práticas exercidas pelos profissionais da educação. O estudo de Samia (2009) – Educação – identifica quais aspectos gerados a partir de práticas exercidas pelas redes municipais de ensino poderiam contribuir para os sucessos nos desempenhos expressos pelo IDEB. A autora sintetiza que aspectos como perfil do professor e foco na aprendizagem e cultura colaborativa corroboram para tal.

A pesquisa de Filho (2010) – Educação – discute sobre como Tecnologias de Informação e Comunicação contribuem para o sucesso escolar, de municípios cearenses, expresso pelo indicador IDEB. O autor argumenta a falta de habilidade dos profissionais como um dos aspectos que provocam a falta de impacto sobre os desempenhos dos alunos.

Morandi (2010) – Educação – apresenta como a relação entre habilidade do professor, seu capital humano e suas práticas didáticas desencadeiam-se sobre o desempenho na Prova Brasil 2007. O estudo embasa-se metodologicamente na construção e obtenção da habilidade dos profissionais através de questionários de Teoria de Resposta ao item. Tendo o instrumento de coleta, questionário, expressado reduzido grau de dificuldade, por consequência implicado como bom recurso discriminante para professores com baixa habilidade e gerado menor poder discriminante para outras faixas de habilidades mais altas. “Tais resultados por sua vez implicaram em baixa correlação dos escores de habilidade identificados tanto com o perfil do professor quanto com o desempenho escolar dos alunos” (MORANDI, 2010, p. 8).

O Estudo de Nobre (2009) – Economia – segue vertente semelhante ao procurar pontuar características do professor tais como experiência profissional, grau de instrução e dedicação profissional, as quais se desencadeiam sobre o desempenho dos alunos na Prova

Brasil 2007, mas, diferentemente dos estudos anteriores, identifica uma relação positiva entre rendimento do aluno e experiência do professor.

As pesquisas a seguir, de Junior (2007) – Educação – e Correa (2007) – Educação – são caracterizadas pela implementação de programas que possivelmente possam ter atuado sobre os resultados da qualidade do ensino caracterizada pelo desempenho dos alunos na Prova Brasil. A pesquisa de Junior (2007) baseia-se na análise de possíveis contribuições do Programa Criança Petrobrás na Maré, Rio de Janeiro, sobre o desempenho dos alunos na Prova Brasil 2005, através do aumento do capital cultural e escolar. Como resultados, o autor indica que o programa influenciou na melhora nas avaliações pedagógicas. Correa (2007) efetua uma análise do Programa Escola Viva, Comunidade Ativa, Minas Gerais, buscando identificar relações entre a redução da violência, um dos objetivos do programa, e a melhora no desempenho escolar dos alunos. Como resultados positivos apresenta um aumento menos significativo da violência nas escolas integrantes do programa do que nas demais, caracterizado pela redução da violência investida contra o patrimônio. Considera, contudo, a ausência de impacto das ações orientadas pelo programa sobre o desempenho dos alunos, observado pelas Avaliações em Larga Escala. Observa-se nessas duas pesquisas a apreciação de programas sobre as avaliações pedagógicas e sobre a redução da violência, no entanto em nenhum dos casos verificou-se alterações positivas expressas nos indicadores de qualidade.

É interessante pontuar a determinação das pesquisas em indicar variáveis, elementos ou aspectos que possam contribuir com a qualidade da educação, embora nem sempre os resultados sejam conclusivos em relação aos indicadores de qualidade expressos sob a forma de Prova Brasil e IDEB.

O estudo de Gama (2009) – Economia – também aborda a questão da violência, verificando como se estabelecem as relações entre violência no ambiente escolar e proficiência, no município de São Paulo. O autor demonstra por análise econométrica, elencando seis categorias de crime, que alunos situados em regiões mais violentas apresentam menor desempenho na Prova Brasil em três das seis categorias de crime e “que a violência afeta mais os alunos da cauda superior da distribuição de notas.” (GAMA, 2009, p. 9).

O estudo de Luz (2008) – Demografia – verifica o impacto da repetência escolar sobre o desempenho do aluno repetente, salientando “que o ganho em proficiência tido pelos alunos que repetem é pequeno e inferior àquele tido pelos seus colegas promovidos nas mesmas condições” (LUZ, 2008, p. 12). Já Carvalho (2009) – Economia – analisa o impacto de

políticas de não retenção sobre o desempenho dos alunos, identificando efeito nulo destas políticas tanto sobre o efetivo desempenho dos alunos quanto sobre dispersão das proficiências.

O estudo de Faria (2009) – Educação – ao discutir sobre possíveis influências das políticas de financiamento da educação sobre o desempenho educacional observado pelo IDEB, comprova a inexistência de relação direta entre tais fatores, pontuando a necessidade de se exercerem medidas redistributivas, favoráveis a municípios com menor capacidade de atendimento.

Na mesma linha de investigação sobre o financiamento da educação, o estudo de Amaral (2011) – Economia – investiga qual é o impacto do gasto público sobre o desempenho e constata uma relação moderadamente positiva, entre gasto público por aluno e desempenho na Prova Brasil, expressa através da redistribuição de recursos.

Para também avaliar o gasto público em educação, a pesquisa de Pereira da Silva (2011) – Economia - correlaciona o indicador de desempenho, Prova Brasil 2009, e indicadores de despesa, demonstrando no contexto investigado um impacto negativo entre gasto público e proficiência dos alunos, considerando “que os municípios que realizaram maior despesa resultaram em pior qualidade do gasto, não conseguindo retornar a despesa realizada em desempenho, o que revela a ineficácia desses municípios” (PEREIRA DA SILVA, 2011, p. 7).

De acordo com as pesquisas desses últimos três autores, Faria (2009), Amaral (2011) e Pereira da Silva (2011), fica evidente a divergência entre os resultados envolvendo variáveis de mesma linhagem, referindo financiamento da educação. Nas duas primeiras pesquisas nota-se uma espécie de convergência envolvendo financiamento em educação, indicando pelo menos minimamente a existência de correlação entre proporção de financiamento e impacto sobre o desempenho dos alunos, já na terceira pesquisa o resultado é discrepante, indicando uma inversão, já que redes com maior proporção de financiamento obtiveram piores resultados. Através destes exemplos fica evidente outra questão presente nesse grupo de pesquisas, que envolvem a análise de impactos sobre os indicadores de qualidade da educação, que é a discrepância entre resultados envolvendo variáveis de mesma linhagem. Portanto, nem sempre ocorrerá a convergência de dados envolvendo e caracterizando interveniência sobre os indicadores de qualidade da educação.

Os resultados da pesquisa científica são delimitados empiricamente pelo contexto da realidade investigada. As variáveis não representam um fator referente a qualquer contexto, elas emergem de um lócus específico e que, por conseguinte, trazem consigo toda uma subjetividade condicionada pelo universo ao qual se inserem. Os resultados são condicionantes expressos daquela realidade e não de outra. Ao se considerar um âmbito de variáveis, donde emergem seus questionamentos, deriva daí referentes de dimensões distintas. A observação empírica da pesquisa científica tentará explicitar analiticamente as práticas ocorridas dentro daquele contexto e não dentro de outro contexto e a discrepância entre observações delimitadas por um âmbito do território relativo a impacto sobre os indicadores, pode não ser caracterizada em outro âmbito.

Ainda nesta linha, Santos Filho (2010) – Administração – discute influências entre os índices IDH e IDEB na tentativa de compreender como se dá a designação de gastos públicos em diversas áreas de atuação governamental, como educação, cultura, saúde etc. Entretanto quando consideradas as correlações do índice IDEB, o autor as caracteriza como insatisfatórias, não se ajustando ao modelo estatístico delineado. A pesquisa de Fabrino (2011) – Administração – constrói um indicador sintético com objetivo de analisar correlações entre gasto público e resultados educacionais, identificando a existência de uma relação entre as variáveis vinculadas a tal indicador, a presença de correlação entre dispêndio orçamentário e resultado educacional.

Rocha (2011) – Economia – identificou relações contidas entre dois programas de descentralização do gasto público em educação e a variação do desempenho dos alunos na Prova Brasil, 2005 e 2007, em São Paulo, concluindo a existência de um impacto positivo sobre desempenho dos alunos dado em função da renda per capita provinda do Programa de Transparência de Renda Financeira; e quanto ao outro programa, Dinheiro Direto na Escola, este não obteve representatividade de impacto, expressando até mesmo, em alguns casos, efeito nulo.

Os estudos a seguir caracterizam-se pela relação entre dimensões da política e desempenho dos alunos. Gorges (2009) atua sobre o âmbito da produção dos textos políticos, Zampiri (2009) e Lizo (2010) sobre a consecução de ações da política ou de programas governamentais e Melo (2010) sobre a atuação da política enquanto corrupção.

Gorges (2009) – Educação – investiga como a legislação educacional relativa ao período de 1998 a 2008 pode incidir sobre a qualidade da educação. O trabalho é efetuado a

partir da análise de conteúdo das leis, elencando dimensões técnico-pedagógicas e de administração/gestão. Consta que algumas destas dimensões implicam diretamente na qualidade do ensino, elevando os índices de Santa Catarina em termos de evolução de matrícula, investimentos em educação e IDEB. Zampiri (2009) – Educação – considera como as ações governamentais implicam nos resultados do IDEB de 2005 e 2007 das unidades escolares pertencentes ao município de Curitiba, apresentando que resultados mais homogêneos de desempenhos provêm de oferta de atendimento prioritária para o ensino fundamental. Em contrapartida, redes sem atendimento prioritário apresentam resultados heterogêneos mais distanciados. Lizo (2010) – Economia – indaga como o programa governamental Bolsa Família intervém sobre o desempenho dos alunos na Prova Brasil, como concluinte diagnostica um impacto negativo e a heterogeneidade nas notas dos alunos.

Melo (2010) – Ciência Política – verifica como a corrupção impacta sobre o desempenho dos alunos, diagnostica que 63,6% de 556 municípios investigados apresentavam corrupção, conforme informações da Controladoria Geral da União em áreas sociais. Conclui que há impacto significativo, mas negativo naqueles municípios com maior corrupção sobre os indicadores educacionais, implicando inclusive em maiores taxas de reprovação, abandono e, por conseguinte, em baixas notas no IDEB, devido às carências que se perpetuam pela falta de insumos educacionais.

Outros estudos assemelham-se ao investigar outras dimensões da política, como é o caso de Dittrich (2010) – Educação – quando procurou verificar flagrantes de ações políticas que pudessem potencializar a melhoria do IDEB no município de Curitiba. O autor identificou “a visualização de seis flagrantes da ação política educacional do município constituídas de características para gerar impacto na melhoria do IDEB do município [...]” (DITTRICH, 2010, p. 10).

A pesquisa de França (2011) – Desenvolvimento Econômico – também decorre da investigação de processos de atuação da política ao identificar possíveis interações entre variáveis políticas, tais como nível de competição eleitoral para cargos no executivo e legislativo e fragmentação partidária sobre a gestão do sistema de ensino no que tange à eficácia e eficiência, concluindo que não há uniformidade nessas interações. No entanto salienta que o volume de investimentos do Fundef reflete sobre a eficiência, mas não implica sobre os fatores de eficácia.

Incidindo sobre questões relativas à municipalização, o estudo de Espósito (2010) – Educação – verifica como os processos de municipalização tomados na forma de ações formuladas pela política educacional do município de Martinópolis, atuam sobre a qualidade da educação, Prova Brasil. O estudo enfatiza pouca melhora nos indicadores educacionais, dessa forma não refletindo sobre a qualidade da educação dentro do período analisado. O estudo de Oliveira (2010) – Educação – investiga como políticas públicas contribuem com os indicadores de qualidade da educação dos municípios fluminenses no Rio de Janeiro. Efetuando análise sócio-demográfica entre diferentes indicadores, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, Índice de Desenvolvimento Infantil e Coeficiente de Gini, taxa de aprovação, desempenho escolar, IDEB, além de informações sobre a situação educacional dos municípios, expressa através do Plano de Ações Articuladas. Consta que políticas relacionadas à aplicação de recursos, formação continuada e condições físicas das escolas atribuem efeito sensível e sistemático sobre o desempenho dos alunos.

As duas pesquisas a seguir, dentre outros aspectos, investigam o impacto dos Conselhos Escolares. Alves (2010) – Educação – procurou identificar como os Conselhos Escolares poderiam ter contribuído com a gestão da educação de forma a impactar no IDEB, através de contribuições democráticas. Comprova que a gestão democrática fica restringida em favor da gestão focada na obtenção de resultados, caracterizada pela faceta gerencial. O fortalecimento dos conselhos escolares é também outra prática relegada a segundo plano e que, portanto, não intervém sobre os indicadores de qualidade. Dessa forma, a gestão baseada na democracia republicana não implica na melhora dos escores do índice IDEB. “No entanto, práticas de gestão direcionadas para a busca de resultados foram encontradas em todos os casos e podem ter contribuído para a melhoria [...]” (ALVES, 2010, p. 8).

Reis Fernandes (2010) – Educação – investiga como fatores institucionais e intra-institucionais atuam sobre a proficiência dos alunos, constatando que o Conselho Escolar, a formação de grupos de profissionais e a ênfase na atuação do gestor não se apresentaram como variáveis contundentes, caracterizando-se, portanto, como não impactantes. No entanto, a autora salienta que variáveis como infraestrutura, função da escola e liderança do diretor apresentaram-se como satisfatórias e impactam sobre variação das notas dos alunos na Prova Brasil, 2005 e 2007.

Outro aspecto inerente à dimensão educacional é o da formação dos profissionais da educação, investigado nos estudos de Silva (2011), Fernandes Vieira (2011) e Rocha (2010).

O estudo de Silva (2011) – Educação – demonstra fatores tais como formação permanentemente qualificada e focada na aprendizagem e objetivos e metas educacionais claras aos professores podem representar-se como fatores determinantes na aprendizagem sobre o ensino de matemática, de acordo com o IDEB de 2005 a 2009, no município de Sobral, no Ceará. Em contraponto, Fernandes Vieira (2011) – Educação – investiga como políticas de formação de gestores se relacionam aos resultados no IDEB, nos municípios de Martinópolis e São Gonçalo, Ceará e verifica a inexistência dessa relação, já que nos casos investigados a política de formação restringiu-se a competências técnicas e instrumentais. A pesquisa de Rocha (2010) – Educação – assume, como um de seus objetivos, identificar se há relação entre o programa de formação continuada desenvolvido em municípios do Estado do Mato Grosso do Sul, Prazeres da Leitura com os resultados do IDEB, não sendo possível ao estudo a identificação de tal relação devido a não adesão dos municípios constituintes ao programa.

Pereira (2010) – Administração – investigou como modelos de gestão contribuem para a aprendizagem e para com a melhora do desempenho dos alunos, em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, no IDEB. Ao tomar a escola como um sistema cultural, contrapondo-se a um modelo racionalista, conclui que alguns fatores “explicam, em parte, os bons resultados da escola: a abertura à participação da comunidade, a autonomia pedagógica, o apoio das direções e, principalmente o aluno como valor maior” (PEREIRA, 2010, p. 8).

Paulo da Rosa (2011) – Educação – analisa modelos de gestão escolar que convergem para os bons resultados de qualidade do ensino e embasa-se na análise de quatro escolas brasileiras com bons resultados no IDEB e quatro escolas coreanas com bons resultados em avaliações internacionais. O autor constata a presença de modelos totalmente distintos de gestão, mas que de alguma forma intervêm sobre os resultados dos indicadores, por conseguinte propõe um modelo de gestão a servir de referencial.

A pesquisa de Medeiros (2011) – Administração – ao utilizar os dados das Avaliações em Larga Escala para dar suporte ao critério de escolha de campo empírico, de escolas DE São Paulo, teve por objetivo analisar as práticas exercidas pelos gestores de escolas com melhor desempenho relativo. O estudo menciona identificar boas práticas que poderiam ser diferenciais sobre o desempenho dos alunos, contribuindo para a construção de políticas e programas de capacitação de gestão.

A dissertação de Franklin (2011) – Educação – procura identificar características que possam ter contribuído para o bom resultado do IDEB de 2005, do município de Trajano de Moraes, Rio de Janeiro. Destaca como possível influência positiva características tais como a efetiva colaboração entre as esferas municipal e estadual e, ainda, a existência de um centro de formação de professores em nível médio vinculada a uma escola de tempo integral caracterizada como centro de aplicação.

A pesquisa de Oliveira (2011) – Serviço Social – demonstra que várias ações realizadas pela rede municipal de ensino de Riachão, na Bahia, influenciaram no aumento gradativo os IDEB. Dentre as ações encontram-se valorização dos profissionais, aumentos de salários, melhoramentos na formação permanente, capacitação dos profissionais, manutenção e reestruturação das instalações escolares e aumento do comprometimento dos professores com o ensino.

O estudo de Paz (2011) – Educação – segue com encaminhamentos semelhantes quanto à análise dos resultados obtidos, de desempenho educacional, pelo município de Santa Fé do Sul. Busca investigar como aspectos envolvendo gestão, projetos, implementações pedagógicas, curriculares e infraestrutura podem ter contribuído para o desempenho. Por fim, pontua a força das ações locais de ressignificação de práticas como potencializadora da qualidade do ensino.

Salvador (2010) – Economia – argumenta como a similaridade entre raça do professor e aluno pode contribuir para o aumento da nota da Prova Brasil, 2007. Mostra também que igualdade de gênero não implica no mesmo. Nova (2010) – Economia – apresenta um estudo complementar o qual confirma os argumentos de Salvador (2010) e acrescenta, ao verificar o efeito médio de identificação racial, que “a identificação racial entre as minorias raciais, agora, se mostrou não significativa, e o ganho substancial por parte da identificação se deu apenas no fenótipo racial branco” (NOVA, 2010, p. 5).

O estudo de Cavalcante (2011) – Planejamento Urbano e Regional – é relevante na área da análise de variáveis que atuam sobre o desempenho dos alunos observado pelas avaliações em larga escala. O estudo apresenta uma análise sistemática identificando uma grande gama de variáveis que impactam no desempenho dos alunos em função da Prova Brasil 2007. A autora menciona reforçar hipóteses já confirmadas na literatura sobre determinadas variáveis e aponta a interferência de novas variáveis sobre o desempenho.

Roland (2011) – Economia – verifica o impacto da saúde sobre o desempenho dos alunos na Prova Brasil 2005 e 2007 por microrregião, indicando que há impacto positivo, porém reduzido de alguns indicadores, e que surtos de dengue apresentam impacto negativo sobre o desempenho, mas sensivelmente vinculado “à escolha de variáveis de algoritmos de estimação” (ROLAND, 211, p. 5).

O estudo de Rossetto (2011) – Educação – indaga dentre outras questões como desempenho e infraestrutura são afetados em função do índice de exclusão/inclusão social. Nesse sentido, constatou que alunos de escolas socialmente mais incluídas são mais adaptados a padrões escolares que os menos favorecidos, os quais obtêm menores escores de desempenho nas Avaliações em Larga Escala.

A pesquisa de Schneider (2010) – Educação - teve como objetivo elaborar e discutir a eficiência de um indicador baseado nas condições materiais e estruturais da escola e articulado aos dados do Censo escolar e da Prova Brasil, verificando se esse indicador tem condições de prover relação positiva com o IDEB. Indiretamente o estudo conflui para o resultado de outra pesquisa que caracteriza a interveniência da variável infraestrutura sobre o desempenho dos alunos, no momento em que investiga a credibilidade do indicador cotejado.

Biancardi (2010) – Meio Ambiente e Agrárias – critica a estrutura metodológica da Avaliação em Larga Escala ao considerar apenas a análise de fluxo e retenção para a formulação IDEB. Dessa forma, propondo a inclusão de indicadores locais na construção do indicador, constata a influência relevante de diversas variáveis de categoria local que atuam sobre o IDEB, sendo 24 delas de âmbito local (geográfico), 15 delas da unidade escolar e 8 referentes a classe social.

O estudo de Mello (2010) teve por objetivo verificar a presença de relações entre a atuação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul na forma de desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão sobre os municípios com bons resultados no IDEB. O autor constata haver a existência de nexos entre a atividade da instituição de ensino superior direcionada a educação básica e o bom resultado de desempenho dos municípios.

Já Almeida (2011) – Educação em Ciências e Matemática – incide sua análise de relações entre os resultados do IDEB e as representações Sociais do Ensino de Matemática, através de pesquisa com 80 professores de escolas com menor IDEB e 80 com maior IDEB. A autora constata a presença de um ensino tradicionalista, mas mais voltado à vida e à ênfase no

contexto social naquelas escolas com que obtiveram maior IDEB. Logo, indiretamente pode-se verificar uma relação positiva entre um ensino contextualizado pela realidade sócio-cultural do aluno e desempenho quantificado pelo IDEB.

O estudo de Simplicio (2011) verifica a influência de práticas de nove professores vinculados ao curso de pedagogia da terra e na constituição de seus próprios processos formativos ao exercerem a práxis no Movimento de Trabalhadores Rurais Sem terra, do Assentamento 25 de Maio. O autor identificou uma melhora significativa no processo formativo dos educadores. Dentre os achados de pesquisa também apresentou uma série de elementos positivos conquistados pela comunidade integrante do assentamento, como a melhora dos resultados do IDEB das escolas vinculadas ao assentamento, cuja obtenção foi de 93% de aprovação no Enem, além da ampliação do nível de escolaridade, dentre outros aspectos.

Todos os exemplos apresentados neste grupo numeroso de pesquisas que investigam impactos sobre os indicadores de qualidade da educação servem para demonstrar como os sistemas de ensino brasileiros estão sendo de certo modo radiografados. Jannuzzi (2002), ao referir-se à utilização de indicadores sociais, caracteriza: “Se bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social [...]” (JANNUZZI, 2002, p. 53).

Seguindo enfoques diferenciados de análises sobre práticas educativas, estruturas curriculares, modos de gestão, atuações da política, condições sociais dos sistemas de ensino etc., a pesquisa científica está contribuindo para o avanço do conhecimento na área de políticas de Avaliação em Larga Escala. Os elementos apresentados nessas pesquisas podem auxiliar num entendimento dos problemas da educação que incidem diretamente sobre o desempenho dos alunos. A identificação de aspectos que incidam sobre a aprendizagem dos alunos em função da política de avaliação indicada é, portanto, densa, visto o numeroso sequenciamento de pesquisas que investigam impacto de aspectos da realidade educacional sobre o desempenho dos alunos já nos primeiros anos da implementação da Prova Brasil e do IDEB.

A diversidade das variáveis investigadas nas pesquisas é relevante, demonstrando diferentes aspectos que atuam sobre os resultados dos alunos obtido nas Avaliações em Larga Escala. A partir dos dados apresentados até o presente momento, pode-se notar os novos direcionamentos e as modificações que a Avaliação em Larga Escala tem provocado.

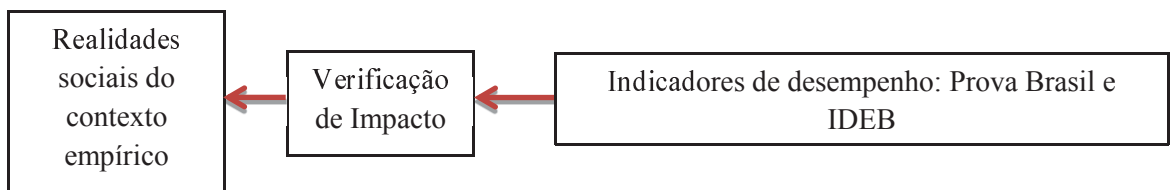
As quatro pesquisas a seguir demonstram outro tipo de singularidade na investigação científica dirigida à compreensão dos indicadores. A singularidade está na constituição do processo inverso das demais produções científicas, as quais verificam como diversas variáveis podem impactar sobre os indicadores. Essas pesquisas diferem nesse quesito, pois caracterizam o indicador como sendo a variável impactante.

Pesquisas que verificam o impacto sobre os Indicadores:



A partir da seleção das variáveis, geralmente elencadas a partir das características contidas nas localidades investigadas, verifica-se o impacto sobre os Indicadores.

Pesquisas que tomam o Indicador como variável impactante:



Através da análise dos resultados dos indicadores, resultados obtidos pelas unidades escolares, verifica-se o impacto proporcionado sobre os aspectos referentes às realidades sociais investigadas, nas presentes pesquisas científicas apontadas ao que se segue.

Por exemplo, a pesquisa de Jammal (2008) – Educação – investiga como o processo de democratização seria afetado por um grupo de três variáveis co-dependentes: resultados de desempenho, financiamento e condições de qualidade da educação. O autor caracteriza que a principal restrição à democratização se dá em função do modelo de gestão adotado e identifica a existência da relação de dependência entre as variáveis quando analisadas em conjunto.

Nesse mesmo sentido, Pieri (2011) – Economia – opera com indicador IDEB verificando como o indicador impacta sobre a probabilidade de reeleição de prefeitos. Demonstra impacto positivo sobre a reeleição de prefeitos, probabilidade que é aumentada quando considerados municípios com menor renda ou maior população de crianças.

O estudo de Santos (2010) – Sociais e Humanidades – teve por objetivo verificar se o Indicador IDEB impacta sobre o contexto das escolas do DF. A partir de uma análise envolvendo 73 instituições de ensino, o autor relata a existência de práticas que favoreceram a elevação dos resultados do indicador e que o mesmo passou a impactar sobre o contexto escolar das escolas no DF.

Gewehr (2010) – Educação – ao discutir sobre como a Avaliação em Larga Escala impacta sobre a qualidade do ensino, incidindo sobre a prática pedagógica no município de Pato Branco, indica que profissionais da educação detêm uma visão fragmentada de tais políticas e identifica outra característica muito importante: “que a divulgação dos dados do IDEB resulta em um impacto na organização e na estrutura da escola, atingindo a organização do trabalho pedagógico” (GEWEHR, 2010, p. 8).

Podemos perceber como o indicador IDEB começa a modificar as relações educacionais existentes e afetar outros âmbitos.

4.1.1 Interpretações

Considera-se o esforço realizado pela pesquisa científica ao contribuir para o avanço no entendimento das questões relativas à Avaliação em Larga Escala, quando observa variáveis/fatores ou elementos que confluem para o desempenho dos alunos, compreendendo dentro de um universo conceituado, metodologicamente embasado, os significantes que atuam sobre a qualidade da educação.

Contudo, ao enumerar tantos trabalhos envolvendo a produção de informações impactantes sobre o desempenho educacional, a pesquisa científica está de alguma forma contribuindo para a propagação das políticas de Avaliação em Larga Escala. No momento em que a pesquisa produz tão significativamente uma série de informações concernentes a aspectos que influenciam a qualidade do ensino, ministrado pelos sistemas brasileiros, indiretamente contribui para o reforço de mecanismos normativos de Avaliação em Larga Escala.

Tal forma de atuação da pesquisa científica não ocorre, porém em confluência com mecanismos de regulação normativa consonantes ao exercício das políticas educacionais. Primeiramente é crucial compreender que mesmo que a pesquisa científica siga um ethos, distinto conceitualmente dos preceitos da política avaliativa, não se pode negar que ela dá

visibilidade ao mecanismo de avaliação da educação básica. No momento em que se apropria dele, toma-o como elemento, um critério de leitura do real, produz uma gama de dados e indica a influência de variáveis de impacto sobre o desempenho. A pesquisa científica de alguma forma parametriza e usufrui do resultado desempenho dos sistemas de ensino efetivamente formalizado dentro dos conceitos ideológicos da política avaliativa, que se constituem na forma dos indicadores Prova Brasil e IDEB.

Contudo, a configuração entre a pesquisa científica na esfera da Avaliação em Larga Escala, ao contribuir para a propagação dos indicadores, não se dá de forma ingênua, pois em contrapartida a visibilidade propiciada aos indicadores ocorre num ethos diferenciado e produz mecanismos para reflexão crítica do real, fora dos parâmetros pré-determinados pela política avaliativa. Tal prática afasta a pesquisa científica no campo da Avaliação em Larga Escala da possibilidade de constituir-se num simples veículo de propagação de mecanismos de regulação por resultados. A pesquisa em políticas educacionais é uma esfera de análise, de reflexão da política educacional.

- A Regulação

Quanto ao papel da pesquisa científica nesse cenário de implementação de políticas de Avaliação em Larga Escala, estaria, portanto mais voltado à contribuição com práticas distintas de um quadro educacional apenas normativo. É fato que as investigações expõem os projetos de ação que estão sendo caracterizados nos sistemas de ensino, mas não por sujeição à política educacional. A atuação da pesquisa científica é distinta do quadro normativo que envolve a educação básica. Seu papel enquanto contribuição à sociedade envolve a leitura das representações do real. No caso em questão denota as formas de atuação da política dirigida à educação básica, evidenciando as formas de gestão geridas pelos sistemas de ensino.

Ressalta-se que mesmo que a pesquisa científica contribua com a propagação dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica, quando apodera-se do mesmo para efetuar leituras do real, o faz dentro de um ethos distinto de um quadro normativo de regulação institucional. Por exemplo, ao discutir os valores presentes na investigação sobre política, Ozga (2000) caracteriza três formas possíveis de contribuição da pesquisa científica:

- Desafiar as concepções tomadas como certas ou dominantes, as quais estão na base das políticas. Examinar como e quando certas políticas aumentam a desigualdade e têm impacto negativo em determinados grupos. - Explorar como as injustiças e desigualdades se produzem, se reproduzem e se mantêm. - Propiciar alguma clarificação sobre as injustiças e desigualdades que possam apresentar-se aos educacionalistas que se empenham nas mudanças e ajudar a desafiar algumas afirmações de senso comum relativas à atração e à racionalidade das lógicas oficiais de resultados e indicadores (OZGA, 2000, p. 94).

Quanto ao caráter da regulação normativa, no que diz respeito à educação básica, ela está diretamente vinculada às ações que envolvem os processos de organização e coordenação dos sistemas de ensino, assim é vista como uma regulação de controle no que se refere à orientação das instâncias superiores sobre a apreciação do provimento das unidades escolares.

Nesse sentido, os processos contemplados pelas políticas avaliativas são enquadrados como processos vinculados à regulação normativa, assumindo características de controle por resultados e exercendo pressão sobre as unidades escolares, por meio de autoridade legítima. Portanto, indicadores de qualidade da educação como a Prova Brasil e o IDEB representam um quadro direto de regulação por resultados dentro de um sistema normativo.

Contudo, mesmo no âmbito dos sistemas de ensino, não há apenas a atuação de processos de regulação por controle, tendo em vista que outros processos exercidos dentro dos sistemas contribuem para distanciar-se da orientação de uma gestão voltada à obtenção de resultados, para além de uma racionalidade apenas organizacional, tais como os processos multi-regulatórios.

A contribuição da pesquisa científica estaria mais voltada ao avanço do conhecimento sobre a Avaliação em Larga Escala, para além daquele expresso pela ótica abarcada pelos textos oficiais. A contribuição da pesquisa enquanto leitura do real, dos indicadores de qualidade, estaria produzindo uma série de informações disponíveis aos profissionais da educação para além dos parâmetros institucionalmente regulados, como aquelas citados por Ozga (2000), anteriormente, quanto a interpretações que podem vir a desafiar as visões de senso comum que se fazem mais atrativas das lógicas oficiais.

A pesquisa científica poderia contribuir de certa forma com os processos de regulação autônoma, exercidos dentro dos sistemas de ensino, pois a regulação para além da normativa é compreendida como um mecanismo de ajuste e reajuste entre os interesses que estão em jogo

e é provocada pela diversidade de estratégias e ações exercidas perante a interpretação de regras pré-estabelecidas, Barroso (2005).

Processos de regulação autônoma são consequência da necessidade de interpretação dos parâmetros pré-estabelecidos. A produção de textos com olhar diferenciado sobre os indicadores de qualidade da educação que ultrapassam o parâmetro normativo, portanto, poderiam auxiliar na interpretação das diferentes questões que envolvem as políticas avaliativas. A pesquisa científica estaria contribuindo, nesse sentido, com uma série de dados orientativos às gestões dos sistemas de ensino.

- A gestão educacional

Levando em consideração a contribuição desse grupo de pesquisas sobre correlações entre variáveis, fatores e elementos e os processos de gestão dos sistemas de ensino, entende-se que a simples disponibilização dos dados, em nível de produções científicas, obviamente não afeta diretamente o beneficiamento dos processos de gestão educacional. Como também não traz efeito direto sobre uma gestão educacional que se quer democrática. Não se trata de subestimar os efeitos da pesquisa científica sobre a esfera da gestão, mas também não se trata de superestimar o papel da pesquisa científica. Ao menos pode-se aceitar que a disponibilização de informações produzidas pela pesquisa científica introduz a possibilidade de maior atuação dos processos de regulação autônoma, no momento em que houver o interesse dos profissionais da educação por toda essa literatura de suporte no entendimento das questões educacionais dirigidas à avaliação, pois a grande enumeração de trabalhos nesta esfera traz inúmeros elementos no auxílio da análise das gestões educacionais. Nesse sentido, o efeito direto de uma gestão educacional com princípios democráticos é resultado de uma série de fatores que requerem a atuação reflexiva dos profissionais da educação.

No entanto, a atuação da própria política de Avaliação em Larga Escala minimiza e descaracteriza a atuação reflexiva dos processos educacionais pelos profissionais da educação. Ozga (2000) salienta que nos:

[...] anos 90, os governos de todo o mundo colocaram a ênfase no aspecto econômico, ao mesmo tempo que descuraram os aspectos sociais e políticos. O que acontece é que os professores, mais uma vez, tornaram-se o centro de interesse das políticas. Os professores, através de reformas passaram a estar menos empenhados e menos participantes na tentativa de preservação da sua capacidade de exercerem práticas sociais, para além das capacidades e disposições necessárias ao trabalho em si mesmo (OZGA, 2000, p. 78).

A política educacional prioriza a participação dos profissionais da educação na tomada de decisões e na formulação de ações com a finalidade de obtenção de melhores resultados de desempenho escolar. Entretanto, não valoriza outras formas de atuação que possam auxiliar na compreensão das diferentes lógicas que atuam sobre o âmbito educacional. A implementação e o desenvolvimento de políticas educativas carecem da promoção de mecanismos de apropriação, requerem o interesse dos agentes envolvidos para que possam ser executadas, mas não carecem de apropriação reflexiva e mobilizadora.

Nesta nova versão de profissionalismo docente, que percorre as escolas, as faculdades e as universidades, não há lugar para o prático, crítico e independente que tem, pelo menos, alguma relação com a investigação em educação que examine questões políticas, incluindo as questões políticas que digam respeito à profissão docente (OZGA, 2000, p. 78).

As contribuições da pesquisa científica podem ser relevantes para a caracterização de apropriações mobilizadoras para o entendimento dos embasadores da política avaliativa. Portanto, nesse grupo de pesquisas sobre variáveis/elementos e fatores intervenientes sobre o desempenho escolar, a contribuição para a gestão educacional é considerável, podendo facilitar o entendimento dos processos de gestão educacional, para a clarificação das concepções que envolvem as políticas, do entendimento dos processos de (re)produção das desigualdades e da compreensão das lógicas oficiais contidas nas políticas de Avaliação em Larga Escala. Obviamente, essa possibilidade de contribuição da pesquisa em Avaliação em Larga Escala na Educação Básica se dá frente a seguinte perspectiva: para que possa haver uma contribuição, ela é dependente da atuação e do interesse dos profissionais que atuam num locus específico, relativo a cada unidade escolar.

4.2 Apropriação da Política Avaliativa: profissionais da educação

Neste subcapítulo apresentam-se estudos que caracterizam a apropriação do conhecimento condizente às políticas educacionais de Avaliações em Larga Escala pelos

profissionais da educação. Os estudos demonstram como ocorre e quais problemas estão presentes quando são considerados os ajustamentos dos profissionais da educação em função desses mecanismos políticos.

Com intuito de verificar os conteúdos expressos pelas pesquisas no que diz respeito especificamente à apropriação do conhecimento, segue-se a disposição dos estudos.

O estudo de Souza (2010) – Educação – ao investigar como os professores da rede pública de Juiz de Fora, Minas Gerais, se apropriam das habilidades, competências em Língua Portuguesa, verificou se a assimilação da cultura avaliativa ocasionaria em impacto sobre a prática pedagógica e constatou o desconhecimento dos profissionais da educação sobre os referenciais da matriz avaliativa.

O estudo de Santana (2011) – Educação – ao focar a questão da apropriação de conhecimentos derivados da Prova Brasil na atuação da formação continuada de professores em Dourados, MS, como meio para melhorar da qualidade da educação, salienta o fato de não haver discussões desenvolvidas, na formação continuada, voltadas a essa prática de apropriação.

Vejamos Ricaldes (2011) – Educação – ao discutir como as representações de qualidade de ensino empreendidas pelos professores de Matemática nas escolas públicas de Cácere, Mato Grosso, atuam na qualidade de educação expressa pela Prova Brasil e, por conseguinte, se é refletida sobre o processo de ensino. O autor caracteriza que a apropriação dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala pelos profissionais se dá através do discurso de assimilação de qualidade de Educação por meio de Cidadania, ora Ativa ora Passiva, contudo evidência a prevalência da Cidadania Passiva.

O estudo de Escobar (2010) – Educação – ao considerar a viabilidade do Censo Escolar e da Avaliação em Larga Escala, dentre outros aspectos, em doze escolas do Recife, salienta a presença de um grupo de profissionais atuante no comprometimento de aspectos pedagógicos e de gestão. Ressalta que o grupo compreende com clareza os significados da política avaliativa e pondera que o indicador IDEB reflete a autonomia da escola. Argumenta que a materialização das políticas avaliativas carece da compreensão dos agentes envolvidos. Porém os processos autônomos estão condicionados à existência de lacunas entre a criação e a execução das políticas, prejudicando a apropriação mais consistente, consequência negativa que recaí sob a redução do efeito de democratização da qualidade do ensino.

O processo de apropriação das Avaliações em Larga Escala é complexificado na medida em que, além dos fatores que atuam sobre os indivíduos, atores sociais da educação apresentem-se ainda como percalços condicionantes na execução da política. Tendo em vista que formas de apropriação⁵ ocorrem sob variadas perspectivas, em consonância com a atuação humana, a qual é diversificada pela realidade, cada indivíduo absorve e ressignifica ações em diferentes âmbitos a partir de suas experiências. É comum encontrar práticas de apropriação mais incisivas em alguns contextos e em outros nem tanto. Portanto, uma apropriação mais incisiva, coerente com uma prática de atuação crítica e reflexiva, é mais condizente com uma ação dirigida ao contexto pedagógico e menos voltada à absorção incondicional de mecanismos reguladores, de caráter normativo.

Matos Oliveira (2011) – Educação – investiga como ocorre a apropriação dos resultados das avaliações em larga escala pela Secretaria de Educação do Distrito Federal no gerenciamento da gestão educacional, enquanto processo de regulação do ensino local; analisa como os gestores concebem a política de Avaliação em Larga Escala e como as redes de ensino são mobilizadas em relação ao planejamento e execução de ações políticas. O autor mostra que a ideia de regulação, por meio de pressões das instâncias superiores sobre as unidades escolares, é prevalente. Contudo, descreve que os resultados das avaliações não estão compreendidos entre os indicadores da gestão e que, quando pressionadas, as equipes promovem mecanismos de reorientação da ação docente, dirigidos à padronização do trabalho pedagógico. Destaca a Prova Brasil como estrutura deficiente na promoção de uma maior apropriação e como promotora de competitividade, remodeladora da prática docente por meio da padronização do ensino, fixando-se na obtenção de resultados e na regulação pelo controle.

Silva Vieira (2011) – Educação – discute como a política de avaliação e sua ligação com os Parâmetros Curriculares Nacionais atuam sobre o currículo escolar em alguns municípios de Alagoas, sob a faceta de controle e normalização do ensino público. Indica haver modificações na ação docente em forma de estratégias de obtenção e apropriação de conhecimentos correspondentes às matrizes estruturais das avaliações, implicando em remodelações das práticas dentro desses moldes em detrimento da redução da autonomia docente.

⁵ A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra (LEONTIEV, 1978, p. 95).

Algumas pesquisas apresentam uma forma diferenciada de apropriação que se dá por parte dos sistemas de ensino ao optarem pela absorção dos mecanismos de avaliação como um modelo a ser seguido, como é o caso dos estudos de Oliveira (2011) e Ferrarotto (2011). Diversos sistemas de ensino estão criando suas próprias avaliações, ora como forma de adequação à política avaliativa, ora como modo de obter uma melhora *performance* da qualidade de ensino.

Domingues de Oliveira (2011) – Educação – verificou como mecanismos de avaliação incidem sobre a formação continuada de professores em Florianópolis. Ela indica a importância da apreciação da gestão municipal sobre os resultados obtidos pela rede nos indicadores educacionais e a intenção de trabalhá-los na formação continuada. A autora apresenta uma supervalorização de tais indicadores pela gestão do município de forma a implicar em sua absorção como ferramenta de avaliação na forma de micro política avaliativa, criada e institucionalizada pela instância municipal, Prova Floripa.

No município de Amparo, São Paulo, a absorção das políticas avaliativas implicou na institucionalização do Sistema Municipal de Avaliação, como demonstra o estudo de Ferrarotto (2011) – Educação – o qual investigou a implementação da política avaliativa municipal e suas implicações em nível organizacional. O autor relata a presença de uma apropriação incisiva da rede, de modo que algumas escolas passaram a criar suas próprias avaliações internas como meio de controle do rendimento escolar. A matriz curricular da Prova Brasil serve de embasamento/instrumento orientativo das atividades docentes.

O estudo de Ovando (2011) – Educação – ao investigar como se dá a apropriação em dez sistemas municipais de ensino no Mato Grosso do Sul sobre a temática da avaliação traz como resultados a existência da presença de uma apropriação ativa, no entanto reprodutora e restrita das avaliações em larga escala, direcionando a atuação das gestões à obtenção dos resultados, ao monitoramento do desempenho dos alunos, visando garantir e proteger a autonomia municipal. Também caracteriza a ênfase da apropriação da política avaliativa, nos municípios investigados, voltada à indicação de iniciativas de implementação de sistemas locais de avaliação.

Tais estudos expõem uma prática cada vez mais comum, a da criação de sistemas de avaliações locais, geralmente fundamentadas na mesma lógica estrutural da Prova Brasil. Dentre os motivos que podem ter provocado essas iniciativas, figuram o constrangimento indireto que as Avaliações em Larga Escala propiciam em termos de adequação às normas e as possíveis pressões pela obtenção de metas a serem atingidas com prazos determinados etc.

A apropriação apoderada sob tal faceta nem sempre é necessariamente voltada à reflexão pedagógica, entretanto ao optarem por esse caminho, os sistemas de ensino podem estar produzindo a ressignificação dos preceitos normativos, para além da obtenção do desempenho e do atendimento de metas determinadas pela instância superior, superando as visões mais restritas em prol de uma forma mais interativa, voltada à melhoria da qualidade de ensino sem abandonar os princípios democráticos de educação já conquistados.

Silva Santos (2011) ao discutir sobre as representações apresentadas pelos educadores, sobre o agir docente que está prescrito nos documentos oficiais, envolvendo os tópicos e descritores da Prova Brasil, descreve que a leitura e interpretação dos materiais orientativos de instância superior não ocorre, pois a ausência de tempo para interpretação desses materiais impede sua apropriação. Como consequência, apresenta a dificuldade de obtenção de um agir cognitivo, como esperado na prescrição dos documentos oficiais, prevalecendo, portanto, o agir comunicativo. O autor caracteriza a presença de mecanismos de resistência às prescrições oficiais por parte dos profissionais.

Fernandes (2010) ao investigar, dentre outros aspectos, se escolas e professores de educação básica do município de Juara, Mato Grosso, refletem sobre a Avaliação em Larga Escala constata ocorrer reflexão sobre a política. O autor indica que os profissionais da educação preferem deter-se à prática voltada ao entendimento de uma educação libertadora, não referendada unicamente pela apreensão de resultados de desempenho, pois entendem que IDEB é um instrumento avaliativo que não dá conta de medir todos os elementos que envolvem o processo de aprendizagem.

Rodrigues de Souza (2009) analisa a percepção dos professores da rede pública de Brasília, ao discutir sobre os processos de desenvolvimento de accountability nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Lula. A autora caracteriza a existência de lacunas nos processos de divulgação das avaliações, o que conseqüentemente acarreta em distorções tanto nos processos de implementação e aplicação quanto nos processos de apropriação de tais políticas por parte dos profissionais da educação.

Juchum (2009) revela que os discursos docentes estão em acordo com as concepções dos materiais oficiais quando investiga os conceitos subjacentes de leitura expressos pela Prova Brasil, mas também identifica o desconhecimento dos docentes sobre as competências e habilidades avaliadas pela prova.

Vieira (2010) – Ensino de Ciências e Matemática – discute quais são as abordagens didáticas dirigidas ao conceito de ângulo apresentadas em livros didáticos e pelos professores de matemática e investiga o quanto tal conceito aproxima-se daquele recomendado em documentos oficiais (descritores da matriz de referência da Prova Brasil). O que se vê nessa última pesquisa é a contemplação dos instrumentos conceituais da Avaliação em Larga Escala como meio precursor do debate articulador da aprendizagem de ângulo, no ensino da matemática, questionando o quanto a prática docente está em consonância com as concepções desse ensino entendidas pela instância oficial, caracterizando por fim a predominância oposta a essa prática. É interessante que o estudo prime pela apropriação dos moldes oficiais que influa sobre a práxis educativa, transpondo uma afinidade com a visão oficial, considerando-a como um aspecto positivo no que compreende a conceituação da aprendizagem de ângulo na disciplina de matemática.

Partindo dessa perspectiva, pelo que vem sendo apresentado nas produções científicas acerca da Avaliação em Larga Escala, percebe-se que ao mesmo tempo em que elas discutem e expõem problemas apresentados na estruturação das políticas, também expõem aspectos que podem ser considerados positivos e importantes. Tem-se formado, portanto, um quadro muito rico de argumentos prós e contras as políticas de avaliação, capazes de compor grandes subsídios à interpretação dessas questões.

4.2.1 Interpretações

Para compreender alguns dos aspectos que envolvem a apropriação dos profissionais de educação no que se refere às políticas de avaliação da educação básica, torna-se importante refletir sobre a definição de regulação.

- Regulação e apropriação das políticas avaliativas

A regulação é um processo compósito mais voltado interação entre diferentes processos regulatórios que atuam sobre o campo da educação do que apenas o detrimento à adequação da ação normativa dos sistemas de ensino, condicionado pelas políticas educacionais, provocando mecanismos próprios de (re)ajustamento dos processos de regulação.

Os ajustamentos e reajustamentos a que esses processos de regulação dão lugar, não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim, dos interesses estratégicos e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes (BARROSO, 2004, p. 25).

Tal noção está além da delimitação de regulação institucional, pois compreende que a atuação dos indivíduos contempla firme papel na desenvoltura dos sistemas educativos, diferentemente de uma atuação consensual passiva. No entanto, o resultado dessas regulações se dá, como já articulado anteriormente, em acordo com a atuação e o interesse dos profissionais no locus específico de cada unidade escolar, propiciando a multiplicidade de resultados. Essa multiplicidade dos processos de regulação nos sistemas de ensino pode ser percebida nos resultados encontrados nas pesquisas, quando abordam a apropriação dos profissionais da educação sobre a política de Avaliação em Larga Escala.

Os resultados dos processos de apropriação exercidos pelos profissionais da educação e dimensionados nos resumos das pesquisas desse grupo situam variações nas características de apropriação. O levantamento e a análise dos resumos das produções científicas permitiu identificar alguns dos tipos de apropriação que podem ocorrer nos sistemas de ensino ocasionados durante os processos de implementação e execução das políticas de Avaliação em Larga Escala:

- Desconhecimento das estruturas, das concepções teóricas e metodológicas das Avaliações em Larga Escala, não provocando mudanças nos processos administrativos e pedagógicos das instituições de ensino, apenas no que se refere ao atendimento solicitado em conformidade com as normatizações.
- Presença de apropriação das estruturas, das concepções teóricas e metodológicas das Avaliações em Larga Escala, provocando mudanças mais profundas nos processos administrativos e pedagógicos das instituições de ensino, por meio da apropriação orientada dentro dos moldes oficiais (por exemplo, instituição de sistemas locais de avaliação).
- Presença de apropriação das estruturas, das concepções teóricas e metodológicas das Avaliações em Larga Escala, proporcionada por meio de processos de assimilação passiva da política envolvendo uma forma restrita de atendimento as normatizações.

- Presença de apropriação das estruturas, das concepções teóricas e metodológicas das Avaliações em Larga Escala, provocando mudanças mais profundas nos processos administrativos e pedagógicos das instituições de ensino ou não, por meio de interpretação crítico-reflexiva dos profissionais. Exercício do direito de atendimento apenas dos processos solicitados pela instância normativa, por imposição, ou por escolha de quais intervenientes contidos na expressão dessa política são mais preponderantes e interessantes para que possam contribuir para com os processos educativos.

- Presença de outras formas mistas de apropriação das estruturas, das concepções teóricas e metodológicas das Avaliações em Larga Escala que provocam o atendimento às normatizações, podendo ou não provocar mudanças mais profundas nos processos administrativos e pedagógicos. Possíveis desdobramentos das formas mistas de apropriação: a apropriação que assume em determinados momentos caráter ativo, noutros passivo; ativa versus reprodutora; ou ainda apresenta presença de apropriação somente de alguns aspectos das avaliações, etc.

Como pode-se observar, nem todas as formas de apropriação da política educacional ocorrem por meio de uma atuação reflexiva por parte dos profissionais da educação. Entretanto, não se pode esquecer que em muitas das pesquisas apresentadas neste trabalho foram mencionados aspectos que podem prejudicar os diferentes modos de apropriação, em função de problemas presentes na composição da própria política.

Quanto às possíveis formas de apropriação, percebe-se que não existe uma uniformidade nos resultados das relações presentes nos processos de apropriação dos mecanismos constitutivos das avaliações, em decorrência das posições tomadas pelo grupo de profissionais em cada localidade. O atendimento à normatização não postula que os professores conheçam detalhadamente as concepções e as estruturas da Prova Brasil, ou mesmo que instituem avaliações locais de desempenho, ou que orientem os alunos através de testes simulados etc.

Portanto, não há previsões de como podem ocorrer os processos de apropriação em cada um dos sistemas de ensino, os resultados da apropriação são condicionados pelas atuações das interações entre os agentes locais. O que é concebível, quando há o entendimento de que os processos de apropriação envolvendo políticas educativas têm decorrência intrínseca para com os múltiplos processos de regulação que atuam sobre os sistemas de ensino.

Sendo que:

A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo composto que resulta mais da regulação das regulações, do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre ação dos “regulados” (BARROSO, 2005, p. 733-734).

Os processos de apropriação não dependem, portanto, exclusivamente da ação normatizadora da política, nem dependem exclusivamente da atuação das gestões dos sistemas de ensino, mas dos interesses, das características, das ações e das interpretações que estão sendo discutidas em cada sistema de ensino ou unidade escolar.

Conforme Barroso (2005, p. 734-735), a regulação do sistema educativo pode ser entendida como um sistema de regulações, processos multi-regulatórios, e, dessa forma, o resultado desses processos que influem sobre os âmbitos escolares, em função do confronto e (re)ajustamento entre os interesses de cada indivíduo (regulação autônoma) e grupo (regulação social), não resulta num processo uniforme, mas sim composto.

Assim sendo, ocorrerá a improbabilidade de unicidade entre os resultados de pesquisa envolvendo as práticas de apropriação sobre as políticas avaliativas, no momento em que compreendermos que cada sistema de ensino é dotado de características particulares.

- Processos de gestão educacional

A gestão educacional que se quer democrática objetiva processos de participação com atribuições crítico-reflexivas, reconhecimento e entendimento politizado, para além das atribuições concernentes à regulamentação da ação docente.

O atendimento às normas situa-se apenas como uma das múltiplas faces da gestão educacional. Focar os processos educativos na centralização da gestão educacional orientada por fatores tecnocráticos seria delimitar e reduzir a expressividade dos processos dinâmicos que ocorrem no seio de cada unidade escolar. Nos sistemas de ensino atuam uma série de processos em consequência das ações de seus interlocutores, das estratégias e dos interesses que estão em jogo, logo o conhecimento envolvendo a gestão educacional é politizado.

De acordo com SOUZA (2008):

Não parece possível pensar a gestão sem se pensar a política, uma vez que a natureza política da gestão educacional se expressa nas relações mais imediatas e cotidianas, nas quais a disputa e/ou socialização do poder está centralmente localizado (p. 59).

Os efeitos dessas ações dependem da atuação do grupo de profissionais da educação e toda política requer a presença dos processos de apropriação para sua consecução. Da reflexão das condições sobre apropriação dos sistemas de ensino, referentes à implementação e à execução das políticas, pode-se levantar os seguintes questões referentes à ação dos profissionais da educação:

- Sob o ponto de vista normativo que envolve o provimento gerencial dos sistemas de ensino, as ações dos profissionais seriam orientadas pelo conhecimento das fundamentações teórico-metodológicos, relativas às Avaliações em Larga Escala: conhecer o técnico/conceitual (conhecimento das matrizes referências, conteúdos curriculares etc.), situar-se sobre os processos de implementação e execução das políticas, verificar quais ações são cabíveis (dentro dos limites pré-estabelecidos pela prática gerencial e da descentralização da autonomia docente) aos sistemas de ensino, informar-se dos resultados das Avaliações em Larga Escala, efetuar a leitura dos desempenhos dos alunos e, por meio de processos de participação, mover ações estratégicas buscando resultados efetivos. Essa forma de atuação da gestão educacional estaria sendo mais aproximada de processos de apropriação ativa das políticas avaliativas, no entanto seria uma apropriação reprodutora e sistemática das concepções avaliativas, sem reflexividade crítica.

- Sob o ponto de vista democrático, as ações da gestão educacional estariam voltadas também à obtenção desse conhecimento técnico e orientativo, citado anteriormente, dentro do ponto de vista normativo e que, portanto, se faz necessário. No entanto, o conhecimento relativo às concepções teórico-metodológicas, ideologias que regem as Avaliações em Larga Escala, seus processos de implementação e execução estariam orientados por práticas crítico-reflexivas. Reconhecimento de pontos positivos e negativos da aplicação da política que interagem sobre a gestão dos sistemas de ensino, sobre a prática pedagógica etc.

Para que as políticas sejam aplicadas tanto do ponto de vista normativo quanto do ponto de vista democrático, exige-se nos dois casos o reajustamento de processos multi-

regulatórios, que resultam do confronto entre processos orientativos de regulação normativa, regulação autônoma (capacidade dos indivíduos de agirem de acordo com a interpretação as regras), processos de regulação coletiva e tantos outros processos que atingem os sistemas de ensino. Portanto, desses processos de regulação entre os diferentes interesses que estão em jogo serão definidos os resultados das estratégias tomadas pelos sistemas de ensino.

- Gestão democrática

Quanto à questão da gestão democrática, discutida pelos estudos com foco em apropriação, apresenta-se a seguinte peculiaridade: os estudos manifestam questões relativas à dificuldade da gestão educacional em se manter democrática perante os mecanismos presentes na estruturação da política avaliativa.

É importante entender que quando não ocorre apropriação, ou ela se dá de forma reprodutora, ou é ainda associada a percalços presentes na implementação da própria política, isso acarreta na consecução de atividades de provimento dos sistemas de forma afastada de fins democráticos. Porém a afirmação da presença de ações desprovidas de aspectos democráticos, frente aos processos de Avaliação em Larga Escala, não é uma afirmação da inexistência desses aspectos democráticos nas gestões educacionais em outros contextos da sua atuação. Logo, não significa que nos diversos sistemas de ensino brasileiros não haja ações envolvendo características democráticas voltadas a outras dimensões da gestão educacional, apenas na dimensão caracterizada pela implementação e execução da política avaliativa apresenta-se a dificuldade de se estabelecer em princípios democráticos.

4.3 Argumento ou Critério que Denota Qualidade do Ensino

Neste subcapítulo apresentam-se as pesquisas que consideram os resultados dos indicadores educacionais como argumento e/ou critério que denota a qualidade da educação.

O aproveitamento de dados produzidos pelos indicadores de qualidade da educação na pesquisa científica é justificável, considerando seu poder de representação de aspectos da realidade escolar. Este aspecto auxilia investigadores a optarem e discernirem sobre objetivos e intenções de pesquisa, possibilitando uma análise mais precisa e voltada à determinação das especificidades de cada investigação.

Diversas pesquisas já apresentadas anteriormente neste estudo utilizavam-se do recurso para escolha do campo empírico de acordo com critérios elaborados a partir da análise dos indicadores de qualidade Prova Brasil e IDEB. Isso ocorre em tais pesquisas em função dos eixos temáticos diretamente vinculados a incidentes sobre possíveis impactos de variáveis no desempenho dos alunos, o que resulta na consequente necessidade da investigação prioritária sobre escolas as quais haviam sido avaliadas pela Prova Brasil, para que fosse possível analisar as relações entre o resultado do desempenho dos alunos nas Avaliações em Larga Escala e decorrentes interveniência de fatores contextuais presentes nos âmbitos investigados.

Diferentemente, neste capítulo trata-se daquelas pesquisas que apenas servem-se dos indicadores como justificativa/argumento de qualidade da educação, tomados para outros fins que não aqueles destinados ao impacto dos resultados da avaliação, ou ainda considerando os resultados dos indicadores como critério de escolha do campo empírico de pesquisa. A seguir apresenta-se os estudos, pontuando apenas os aspectos confluentes a essa perspectiva.

O estudo de Albuquerque (2008) – Educação – discute a necessidade de aprimoramentos das políticas de formação continuada, argumentando que inúmeras escolas não atingiram os padrões mínimos de rendimento escolar esperado pelo MEC no IDEB, tendo utilizado como suporte de escolha de campo empírico uma escola com maior resultado e outra com pior resultado tanto na Prova Brasil quanto no IDEB.

A pesquisa de Magnabosco de Oliveira (2011) – Educação – atua sobre cinco escolas com melhores desempenhos no IDEB quando discute sobre ações intencionais dos professores em relação à aprendizagem. Vasconcelos (2011) – Artes Visuais – caracteriza sua reflexão através de um estudo sobre o ensino de Artes Visuais, elencando duas escolas com bons resultados, em Juazeiro, para construção de sua investigação, a qual incide nas concepções de prática pedagógica exercidas pelos profissionais. Souza Santos (2011) – Serviço Social – analisa mudanças administrativo/pedagógicas afetas pelo Ensino Fundamental de 9 anos; e utiliza como campo empírico de pesquisa duas escolas escolhidas a partir de seus bons desempenho no IDEB.

Já Soares (2011) – Serviço Social – ao analisar relações entre pobreza e educação, indicando que as condições de pobreza dos indivíduos podem prejudicar seu sucesso escolar, para escolha do campo empírico utiliza-se dos resultados de três escolas no IDEB. Moreira (2011) – Educação – investiga a aplicação do gasto público em educação em dez municípios

no estado do Ceará, os quais apresentam maior evolução no IDEB em 2005 a 2007. Moura (2009) – Educação – utiliza a escolha do campo empírico baseado no melhor e pior desempenho de seis escolas de Ourinho. O autor investiga como a Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro pode ter ou não contribuído para o insucesso dos alunos nas avaliações em larga escala. Ele conclui que o insucesso não pode ser atribuído a tais fatores, visto que os professores detêm construções não construtivistas. Rodrigues (2011) – Educação – investiga uma escola do Rio de Janeiro com resultado acima da média na Prova Brasil quanto a práticas utilizadas pelos docentes na gestão da sala de aula em prol de um ambiente significativo para a aprendizagem.

Brandão (2010) – Educação – investiga práticas escolares e fatores que possam ter contribuído para com a eficácia e efetividade dos processos de ensino. Para tanto, analisa duas escolas da região metropolitana de São Paulo. O autor indica que os bons resultados dos sistemas de ensino serviram apenas como um parâmetro referencial, um elemento condicionante e dependente das intenções de pesquisa, auxiliador na escolha do campo empírico.

Aguiar (2009) – Educação – centra-se no princípio de atuação da rede municipal de Oliveira em Pernambuco, verificando como as políticas educacionais podem conduzir a fundamentos democráticos a serem exercidos pelos sistemas de ensino orientados em três aspectos, quais sejam autonomia, participação e práticas democráticas. O estudo utiliza-se de características apresentadas pelo IDEB para evidenciar alguns aspectos das escolas envolvidas no estudo enquanto qualidade de educação implicada por possíveis relações com as características de atuação na comunidade.

A partir dessas inúmeras pesquisas percebe-se que o indicador é considerado pelo seu poder de representação de qualidade da educação, tomado como elemento de verdade, para finalidades vinculadas à obtenção de campos empíricos de pesquisa mais proveitosos ou de argumento em função de atributo das condições de desempenho dos sistemas de ensino. Seguem-se alguns trechos que apresentam especificamente considerações dos estudos sobre estas atribuições.

[...] escola apontada pela Prova Brasil 2005 como entre as dez escolas brasileiras com o pior índice de rendimento discente, nas habilidades de ler, escrever e interpretar” (CABRAL, 2010, p. 9) – Educação.

[...] como formar leitores competentes principalmente quando índices oficiais, a exemplo dos divulgados pelo IDEB, revelam o baixo desempenho dos alunos em relação à leitura (GURJÃO, 2009, p. 9) – Linguística.

Dados mais recentes da Prova Brasil, 2005 [...] têm reafirmado a grave situação da escola brasileira” (SOUZA, 2007, p. 11) – Educação.

Questões sobre a qualidade da educação têm sido amplamente discutidas por muitos setores da sociedade.[...] Diante dessa problemática, à qual se associam dados provenientes de avaliações de desempenho do IDEB [...]. (CARON, 2009, p. 5) – Educação.

[...] testes de larga escala, como a Prova Brasil, que serve de base para a composição do IDEB, como também o Pisa, trazem indícios de que nosso país ainda precisa de muita pesquisa e investimentos na área educacional, pois a garantia da aprendizagem ainda não é regra na escola. (CELLA, 2010, p. 7) - Educação.

O indicador torna-se, portanto, um fator a expressar “a melhor qualidade” a “pior qualidade”, a melhor e pior escola, e/ou sistema educacional, através das informações em prol da contextualização inclinada pela pretensão de valoração do âmbito educacional em função de sua qualidade de educação.

Um grupo de pesquisas que atende a essas contextualizações de qualidade é formado por estudos que incidem sobre a área da Matemática, sendo a Matemática uma das duas disciplinas avaliadas pela Prova Brasil, que pode, conseqüentemente, expressar diretamente a qualidade da aprendizagem, desse ensino em questão, a qual é concebida dentro dos moldes oficiais. Como é o caso do estudo de Barreto (2011) – Educação – que ressalta dificuldades inerentes ao ensino da matemática e expressas pelos indicadores de qualidade, utiliza como campo empírico duas escolas do norte paranaense em função da maior e da menor nota no IDEB, ao analisar o domínio dos alunos de 3º anos sobre conteúdos concernentes ao sistema de numeração decimal.

Bini (2008) – Educação em Ciências e Matemática – enfatiza a existência de resultados preocupantes, enquanto Shitsuka (2010) - Educação em Ciências e Matemática – menciona lacunas na aprendizagem relativas aos conteúdos de funções. E ainda o estudo de Leite (2007) – Ciências da Computação – apresenta as dificuldades no processo de aquisição de conhecimentos matemáticos, os quais podem ser expressos pelo Saeb e Prova Brasil;

quadro que se agrava ao considerar crianças e jovens surdos. Na área do ensino de Português o mesmo procede. Kratochvil (2010) – Linguística – enfatiza que há fragilidades em competência leitora, as quais podem ser expressas em exames externos.

Já outras pesquisas, além de determinarem a escolha do campo empírico, a partir dos dados das avaliações, também delimitam os sujeitos de pesquisa por meio dessa prática, como no caso do estudo de Brito (2009) – Educação – o qual investiga características do clima escolar a partir da análise do trabalho de 20 professores que se opõem às avaliações. Sua escolha embasou-se nos posicionamentos dos sujeitos de pesquisa referentes à política.

Desse modo, diversas pesquisas utilizam os indicadores Prova Brasil e IDEB, exatamente pelas propriedades que assumem como elementos indicativos da realidade educacional, principalmente pela atribuição de valoração de qualidade. O atributo dos indicadores pelo seu poder de representação dá ênfase à sua empregabilidade na pesquisa científica, como argumentos e/ou justificativas que expressam a qualidade da educação ou ainda como recurso metodológico estruturador da escolha do critério de campo empírico de pesquisa.

4.4 Análise Situacional: condições dos sistemas de ensino

As pesquisas deste subcapítulo, dentre outras características, têm por intenção considerar através dos dados produzidos pelos indicadores de qualidade a situação dos sistemas de ensino. O que ocorre nesse grupo é uma consideração mais aprofundada envolvendo a análise dos dados dos indicadores, parametrizando as condições dos sistemas, não somente como no grupo anterior de pesquisa, quando os dados representavam apenas argumentos breves de qualidade. Portanto, nas pesquisas apresentadas a seguir tem-se uma análise situacional articulada por meio dos dados produzidos pelos indicadores sobre as condições dos sistemas de ensino.

Segundo o estudo de Caxias Costa (2011) – Geografia – indicadores como IDEB, mesmo contendo aspectos questionáveis relativos às suas concepções, auxiliam no entendimento de disparidades educacionais nos sistemas de ensino baiano e mineiro. O autor discute como algumas dessas disparidades podem ser percebidas quanto ao fluxo escolar positivo que, no entanto, é afetado pela redução de taxas de fecundidade que operam como diminutos do número de matrículas, principalmente no caso do estado da Bahia. Os resultados

de qualidade apresentaram a dispersão dos desempenhos entre municípios investigados, conotando o aumento de desigualdades educacionais entre os dois estados.

Rosa (2011) – Educação – aborda uma série de problemas de uma escola da rede de ensino de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, tais como baixo rendimento escolar, distorção série/idade, turmas numerosas, distanciamento escola/família, dentre outras questões, ao analisar as ações da escola em função dos resultados expressos pela política.

Já a pesquisa de Nascimento (2010) – Administração – realiza uma análise situacional através de um olhar às características demográficas, a partir do qual menciona reforçar as conclusões similares de outros estudos na área sobre a relação entre características demográficas e desempenho nas escolas. Investiga em nove escolas, elencadas a partir da média do IDEB, em 2005 e 2007, como relações parentais entre pais/responsáveis/alunos e seus posicionamentos influem sobre a crença na qualidade da educação.

As pesquisas de Caxias da Costa (2011), de Rosa (2011) e de Nascimento (2010) continham dentre suas pretensões a análise dos indicadores situada como um objetivo, ocasionando uma análise articulada entre objetivos a serem compreendidos e a condição dos sistemas pormenorizada através dos dados das Avaliações em Larga Escala.

Outra forma de apreciação envolvendo dados produzidos da Avaliação em Larga Escala alude aos microdados para a composição de perfis situacionais. A pesquisa de Corrêa (2010) – Educação – debruça-se sobre os microdados da Prova Brasil de 2007, para investigar relações de poder e gênero presentes nos cargos de direção e vice-direção da rede de Curitiba, confirmando a presença de teto de vidro na ascensão dos cargos entre mulheres e homens na rede investigada. O autor usufrui dos dados como um meio de atingir os objetivos a fim de compor perfis mais minuciosos dos sistemas de ensinos.

Noutros momentos, as pesquisas mencionam situar as condições educacionais brevemente, possuem objetivo distinto ao caracterizar a análise dos dados das avaliações e que, portanto, não apresentaram os resultados e as consequências dessa interpretação situacional, nos resumos.

Também são analisados dados do INEP em análise comparado dados do Brasil e RS [...] (MOSER, 2008, p. 9) - Ensino de Ciências e Matemática.

[...] foram considerados dados dos alunos relativos a Prova Brasil [...] (REIS, 2011, p. 5) - Ensino de Ciências e Matemática.

[...] pontuação das escolas públicas de poços das caldas (PEREIRA DE OLIVEIRA, 2011, p. 7) – Educação.

Os dados da avaliação são utilizados para situar as condições pormenorizadas dos sistemas de ensino, o que nessas pesquisas pode ocorrer em acordo com objetivos investigados. Noutros momentos as pesquisas consideram as informações produzidas pela Avaliação em Larga Escala apenas como indicativos mais básicos diferenciados do objeto principal investigativo sem maiores especificações das finalidades as quais pretendem a partir dessas análises situacionais.

A possibilidade de produção substancial de dados sobre âmbito educacional brasileiro é sim uma característica positiva das Avaliações em Larga Escala e a testagem de seus instrumentos é algo relevante. A necessidade da produção de dados generalizados sobre a educação brasileira depende de grandes recursos, nesse sentido há de se concordar que os indicadores de desempenho têm sido de fundamental contribuição à investigação.

4.5 Documentos Conceituais/Instrumentais da Avaliação

Outra modalidade de compreensão dos indicadores de qualidade condiz a pesquisas que detêm um interesse pelos documentos conceituais e instrumentais relativos às Avaliações em Larga Escala. Algumas pesquisas empregam os materiais produzidos pela política avaliativa para estruturação de sua investigação como um recurso orientador. Caracteriza-se, portanto, a apropriação por parte da pesquisa científica dos materiais constituintes da Prova Brasil como um elemento instrumental, diferentemente da apropriação caracterizada anteriormente, a qual envolve o estudo de conhecimentos relativos à Avaliação em Larga Escala por parte dos profissionais da educação.

Segue-se a descrição das pesquisas. Pereira Costa (2011) – Educação – com o objetivo de verificar como se concretiza a compreensão de textos escritos para os alunos das séries iniciais, embasados nos descritores da Prova Brasil, admite que ocorre uma oscilação na aquisição/aplicação desse conhecimento de acordo com o procedimento, tipologia e gênero adotados em testes de múltipla escolha e testes cloze, evidenciando uma maior aproximação

dos alunos em relação à primeira ferramenta, em relação aos testes tipo cloze. É interessante ressaltar que a pesquisa apresentou interesse pelos materiais da Avaliação em Larga Escala, como um documento componente da estrutura metodológica de pesquisa, no sentido de embasamento conceitual de concepções de leitura.

O objetivo desse grupo de investigações, expresso nos resumos, não compreende uma análise sobre as concepções da política avaliativa, não envolve a tessitura de referenciais teóricos em torno deste assunto, nem ao menos caracteriza uma breve problematização ou contextualização de um ensino dentro do quadro político atual de avaliação. Seu interesse dá-se pela ênfase a objetivos distintos desse fim, considera os documentos conceituais da avaliação como um parâmetro orientador, como um modelo de representação a ser discutido perante as características contextuais dos campos de pesquisa investigados, como no caso citado anteriormente envolvendo concepções de leitura, dentro da percepção oficial.

Arruda (2011) – Administração – ao pesquisar o desenvolvimento do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Uberaba, utilizou-se das características constantes nos documentos da Prova Brasil para parametrizar os padrões de qualidade desse sistema municipal de avaliação, considerando-o como válido e em consonância com os padrões oficiais presentes na Avaliação em Larga Escala. Considerando que esse último estudo envolve a análise de um sistema de avaliação municipal, nota-se que o autor utiliza-se dos conceitos teórico-metodológicos da Avaliação em Larga Escala para estruturar sua interpretação sobre o sistema municipal, a partir dos documentos constantes da avaliação como um elemento de composição da metodologia da pesquisa.

Documentos oficiais, tais como matrizes de referências, descritores, simulados, dentre outros instrumentos, passam a ser utilizados pelos pesquisadores como recursos estruturadores de suas pesquisas, atendendo a seus fins específicos. Contudo, essas pesquisas não dispõem ao menos nos resumos a propensão de uma leitura crítica desses instrumentos, o que prevalece é a sua consideração como um elemento de comparação condicionado às estruturas das investigações. Diferentemente de outros estudos, que caracterizam o debate dos conceitos agregados a esses instrumentos como não isentos ou distintos da ideologia que os orienta. Portanto, o que se percebe são indícios de que a cultura avaliativa também influi de alguma forma, direta ou indiretamente, sobre os contextos de pesquisa por meio da apropriação de seus elementos constitutivos por parte das produções científicas, *Estrito Sensu*.

Porto (2011) ao analisar habilidades de compreensão leitora de alunos em duas turmas de uma escola da rede municipal do Recife considerou como recurso metodológico a aplicação de atividades envolvendo 15 itens integrantes da Prova Brasil envolvendo estas habilidades. Os resultados indicaram que não há progressão dos desempenhos das turmas ao final do período, não sendo superiores àqueles obtidos no início do ano letivo, além do que uma turma apresentou desempenho constantemente inferior em relação à outra. A autora ressalta que a influência do contexto histórico de aprendizado do aluno e o grande nível de oscilação da complexidade dos itens da Prova Brasil podem ter contribuído para tal fato.

Nessa pesquisa, é interessante ressaltar que ela apresenta um design próximo às demais desse grupo, objetivo distinto daquele que refere a análise de questões relativas às problematizações sobre Avaliação em Larga Escala, e serve-se de documentos oficiais da avaliação como recurso metodológico, contudo, ao considerar os elementos conceituais da avaliação como um dispositivo metodológico orientador, apresenta nas evidências de seu estudo algumas questões que presumem a necessidade de serem geradas novas investigações em torno da concepção que embasa tais documentos, já que enfatiza a necessidade de urgência de “uma análise rigorosa do nível de complexidade dos itens que, a cada edição da Prova Brasil, avaliam as mesmas habilidades de leitura” (PORTO, 2011, p. 5).

Santos Melo (2010) – Educação – utiliza um simulado da Prova Brasil como recurso metodológico para investigar como se dá a prática pedagógica de dois professores de Matemática do IV ciclo. O estudo caracteriza a forma de atuação dos professores, mas indica haver resultados muito próximos em termos de desempenho nas duas turmas, o que não permite uma análise aprofundada do quanto as práticas pedagógicas dos professores podem ter contribuído para os ótimos desempenhos dos alunos no simulado.

Tanto na pesquisa de Santos Melo (2010) quanto na pesquisa de Porto (2011) apresenta-se a seguinte característica, referente aos materiais da avaliação considerados como recursos metodológicos estabelecidos como parâmetros para análise de desempenho dos alunos: as duas pesquisas enfatizam a análise dos contextos investigados a partir da visão oficial de desempenho. Portanto, nestes casos, a pesquisa científica toma para si esses dispositivos como elementos articuladores de sua análise da realidade, condicionada pela visão oficial, sem lhes atribuir, pelo menos inicialmente, uma leitura das condições conceituais que os norteiam. A pesquisa de Arruda (2011) dá sequência a uma estrutura

semelhante ao tomar como balizador as características da Prova Brasil, como dispositivo de comparação que validasse a qualidade de um sistema municipal de avaliação.

Logo, ao menos nos resumos não são expressos interesses pelo debate teórico conceitual dentro desse quadro de referência da política avaliativa, os documentos oficiais nessas pesquisas são considerados e tem apenas por finalidade compor os elementos integradores de sua estrutura metodológica. Portanto, o que está envolvido é a apropriação da pesquisa científica de materiais conceituais (vínculo oficial) da Avaliação em Larga Escala,

4.6 Análise da Política Educacional

As produções acadêmicas desse grupo de pesquisa têm como característica mais saliente o debate sobre questões condizentes a concepção, estruturação e formulação das políticas de Avaliação em Larga Escala, análises de aplicação dos recursos públicos direcionados a educação, dos planos e programas de suporte, ou até mesmo da análise de processos mais minuciosos da política avaliativa, a aplicação dos exames da avaliação da Prova Brasil.

4.6.1 Aplicação de Recursos Públicos/Financiamentos

As pesquisas a seguir utilizam o indicador como ferramenta para análise da alocação de recursos públicos voltados a educação.

Pereira Amorim (2007) apresenta que o Fundef contribui para o aprimoramento dos indicadores de fluxo e cobertura educacional e o Fundeb efetua a tentativa de superar e resolver os problemas que envolvem a melhoria da qualidade da Educação, com a criação do IDEB, ao investigar em forma de análise comparada a estrutura de alocação de recursos vinculados a esses dois órgãos.

Vieira (2009) – Administração – investiga a eficiência da aplicação de recursos públicos em políticas sociais, educação e saúde, em 102 municípios de Alagoas, a partir da avaliação da performance do aproveitamento do recurso, utilizando-se dos indicadores educacionais de desempenho como parâmetro de qualidade para aferir o gasto público em educação. Dessa forma, a pesquisa demonstrou a eficiência na alocação dos recursos por parte de alguns municípios, “porém em relação as variáveis qualitativas, indicadores do IDEB e

mortalidade infantil, verificou-se quantitativo elevado de municípios com ineficiência na aplicação dos recursos” (VIEIRA, 2009, p. 6).

A pesquisa de Cássia Santana (2011) – Educação, a qual investigou se processos de gestão escolar seriam modificados em duas escolas de Viçosa, em função da adesão e da aplicação de recursos vinculadas ao PDDE, indicou a restrição dos processos de gestão, caracterizados em uma escola apenas pela participação passiva, restrita a reuniões e execução de tarefas; e na outra escola pela participação ativa e colegiada. Quanto à aplicação de recursos, é atribuída geralmente a aquisição de materiais e equipamentos ligados à área didático-pedagógica ou destinados à manutenção física do prédio. Referente aos processos de gestão, não foram identificados novos processos de planejamento estratégicos que possam ter sido estabelecidos em função do PDDE de forma eficaz, tornando o Plano ineficiente em termos de influência direta sobre os resultados do desempenho no IDEB.

Financiamento e indicadores estão para si como uma relação de análise de eficiência do gasto público em educação. O indicador atua como constante que afere não somente o resultado da qualidade, mas também a eficácia dos recursos públicos disponibilizados à educação, o quanto a alocação de recursos implica efetivamente na melhora do ensino público.

4.6.2 Planos e Programas

Uma linha de ação sobre os indicadores IDEB e Prova Brasil ocorre sobre estruturas promovidas para o assistimento da política governamental e os estudos vinculados a essa perspectiva constituem-se sobre a discussão desse assistimento, a atuação dos planos, programas suas configurações e implicações. As pesquisas levantam em geral o debate de aspectos que poderiam ser melhorados, sobre questões relativas sobre planos e programas de suporte em contraponto ao seu alcance no meio educacional.

Miranda Silva (2010) – Educação – ao analisar como o Planejamento Estratégico Gerencial conduzido pelo PDE - Escola aplica-se sobre a gestão educacional em seis escolas municipais, de Juiz de Fora, com baixo desempenho no IDEB, identifica a necessidade de maior apropriação e de maior liderança por parte dos gestores dessa nova prática de gestão estratégica.

Crisóstomo (2007) ao verificar o processo de implantação do PDE em uma Escola de Teresina constata que o programa apresenta contradições no entendimento de participação e autonomia escolar, compreende a autogestão como um processo verticalizado por parâmetros externos, de tal forma que dificulta a internalização dos atores locais.

As pesquisas de Miranda Silva (2010) e Crisóstomo (2007) trazem novamente a questão da apropriação como uma dificuldade inerente à aplicação das políticas educacionais, reforçando a presença de lacunas existentes, já evidenciadas noutras pesquisas, enquanto processos de implementação das Avaliações em Larga Escala e processos de apropriação frente às políticas.

Conforme Jannuzzi:

[...] a implementação das políticas está sujeita ao papel crucial desempenhado pelos agentes encarregados de colocá-la em ação, que podem potencializar ou criar barreiras adicionais à sua efetivação. Como tem mostrado a experiência histórica, a resistência às mudanças - legítima ou não - pelos agentes implementadores e os embates corporativos ou político-partidários entre as diferentes esferas de poder público são elementos que não podem ser desprezados no processo de formulação e implementação de políticas públicas no Brasil (2002, p. 70).

O posicionamento dos profissionais da educação sobre os processos de Avaliação em Larga Escala é influenciador dos resultados, das consequências e da implementação dos programas de suporte. Os profissionais da educação têm forte papel nos reflexos que as políticas podem estar assumindo perante os sistemas de ensino. Relembrando que algumas evidências demonstram que a prevalência de problemas na construção da política avaliativa pode implicar em dificuldades de apropriação por parte dos profissionais da educação e que, portanto, podem subsequentemente apresentar dificuldades na execução dos planos e programas de assitimento. Nesse sentido, a gestão educacional estaria intrincada pelos contextos de implementação e execução da política, entre orientações normativas, textos prescritivos, estratégias delimitadas pelos planos de ações e, por fim, pela atuação do conjunto de profissionais da educação.

Os estudos de Amorin (2011) e Solano (2011) demonstram características performáticas por parte da gestão educacional. “A performatividade é um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação” (BALL, 1998, p.

127). Características performáticas estão diretamente vinculadas às consequências da estrutura gerencial que se aplica sobre a educação. Portanto, é consequência de uma dimensão mais agressiva das políticas, de uma forma de apropriação das instruções normativas, talvez considerada até nociva, pois “a performividade requer das instituições do setor público tanto atenção às mudanças simbólicas e às manipulações quanto ela exige das mudanças reais” (BALL, 2004, p. 1117).

No caso da pesquisa de Amorin (2011) – Educação – a qual investiga concepções de qualidade da educação ocasionadas pelo Plano de Ações Articuladas e vinculadas ao PDE geradas sobre o sistema escolar dos municípios de Dourados e Ponta Porã. A análise indicou a orientação de ações das Secretarias municipais de Educação, voltadas à obtenção de financiamentos em função da adesão ao conceito de qualidade oficial, dissociando-os da possibilidade de construção de um conceito de qualidade próprio. A pesquisa demonstra indiretamente que a assimilação desses processos regulatórios implicou numa mudança contextual da prática pedagógica voltada a novas estruturações em função das orientações prescritivas oficiais, evidenciando a absorção de ações da gestão dos sistemas de ensino, caracterizadas por comportamentos performáticos, no momento em que se entende que a performatividade é também um “controle de contexto, [e] está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de autonomia econômica para as instituições” (BALL, 2002, p. 545).

Outra pesquisa que segue caracterizando ações das gestões dos sistemas de ensino perante a adequação às políticas de avaliação é a de Camini (2009) – Educação, quando investiga a adesão dos entes federados ao Plano de Desenvolvimento da Educação Básica e seus desdobramentos, sob a forma de Plano de Metas Compromisso e Plano de Ações Articuladas. A autora discute a adesão dos entes federados ao PDE caracterizada pela gestão compartilhada e pela descentralização convergente. Indica a coexistências de várias formas de gestão adotadas na implantação do plano, hibridizadas pelo misto entre forma gerencial e democrática.

No que corresponde ao estudo de Solano (2011) – Educação – o autor investiga como estratégias de gestão conduzidas pelo Plano de Desenvolvimento da Escola modificam a estrutura organizacional das unidades escolares, visto que o Plano de Desenvolvimento da Escola é um recurso operacional de suporte, para a organização e o atendimento a escolas, dispondo também de oferta de recursos financeiros com intenção subsidiar a elas meios de

atingirem as metas propostas pela política educacional. O estudo configura-se a partir da análise empírica em duas escolas, da rede de Juiz de Fora, com baixo IDEB e que, portanto, foram inclusas no PDE. Como resultado o autor apresenta a modificação da gestão escolar em função da presença de elementos neoliberais presentes no PDE Escola. O plano reforça a cultura avaliativa e vincula a alocação necessária de recursos e a qualidade à elevação dos indicadores.

Pinheiro (2011) analisa a percepção dos gestores de 11 municípios do Alagoas sobre o Curso Par Formação, destinados às escolas com média abaixo do esperado no IDEB. Salienta inconsistências e contradições presentes no curso de formação, apesar de ela ter sido considerada relevante, na medida em que auxilia os gestores a refletir sobre as questões que envolvem a baixa qualidade da educação.

Há pesquisas que caracterizam outros aspectos que podem ser expressos na análise dos planos de suporte. Mainardi (2011) – Educação – analisa a existência da absorção de ideologias de perspectiva Freiriana, ligadas à democracia, a ética e à autonomia, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação Básica durante o governo Lula. Os resultados indicam a convergência das influências do pensamento de Paulo Freire na constituição das políticas do PDE nesse período.

O estudo de Moraes Souza (2010) – Educação – discute sobre os diagnósticos produzidos pelo PAR referentes a 141 municípios do Mato Grosso que aderiram voluntariamente ao programa. Indica que a aplicação do programa evidenciou a realidade educacional precária de muitos municípios e apontou a maior aproximação do Estado e dos municípios através do regime de colaboração. O autor enfatiza a presença de uma maior efetividade do regime de colaboração entre os entes e o Ministério da Educação via regime de colaboração

4.6.3 Outros Conteúdos e Processos da Política

As pesquisas desse grupo apresentam outros aspectos que podem ser pautados na análise da política, distinguindo-se daqueles que envolvem financiamento, planos e programas.

Por exemplo, o estudo de Condé (2008) – Psicologia – que discute sobre a validade e fidedignidade das Avaliações em Larga Escala, enquanto formulação/estruturação da Prova

Brasil, baseado no tipo de Teoria de Resposta ao Item, indica que os resultados encontrados apresentam “um bom grau de validade” (CONDÉ, 2008, p. 13). No entanto, o autor considera haver uma pequena perda em relação a outros testes do mesmo tipo, representando certa necessidade de reestruturação do exame no quesito que corresponde em tal perda. O estudo de Fuza (2010) – Letras – constata que o princípio de leitura exposto pelo documento oficial referente ao tópico 1 (um) da matriz de referência da disciplina de Português, intitulado como Procedimentos de Leitura da Prova Brasil, é condizente com uma concepção de leitura caracterizada pela interação, e aplicado de forma processual.

Já o estudo de Rodrigues (2011) – Psicologia – reflete sobre a esfera da formação docente e o distanciamento em relação à prática profissional. O autor investiga a representação atribuída aos professores contida na dimensão da produção dos textos oficiais. Demonstra que a visão prevalecente é a do professor como um empreendedor, tendo como consequências “[...] uma desqualificação da análise coletiva das demandas do cotidiano, gerando a redução do trabalho do professor como execução de tarefas e transmissão de saberes” (RODRIGUES, 2011, p. 6).

Santos (2009) – Educação – em sua pesquisa discute sobre a confiabilidade do indicador IDEB e sobre o papel do professor enquanto parcela de responsabilização na estruturação da qualidade de ensino. Através do estabelecimento e da análise de 107 indicadores, a autora enfatiza haver a existência de diversos fatores que influem na qualidade do ensino, não sendo exclusivamente e unicamente o professor a variável, preponderante que atua sobre a qualidade.

Damasio (2011) – Administração – analisa a institucionalização do Inep enquanto processo histórico e trajetória dependente; caracteriza dentre outros aspectos a criação da Teoria de Resposta ao Item, a construção do Sistema Nacional de avaliação, e argumenta que o governo oposicionista salientou essa forma de política educacional, estabelecendo o Inep na condição de retroalimentador do ciclo da política.

A pesquisa de Godoy (2011) – Educação – opera com o conceito de IDEB entendido como tecnologia política de governança, constituído como um estatuto de dispositivo informal de controle. O autor discute o processo de institucionalização dessa política e indica a promoção da inter-setorialidade das políticas e o provimento da educação orientado por práticas de regulatórias e performáticas.

Outros aspectos negativos do questionamento das Avaliações em Larga Escala podem ser percebidos nas pesquisas apresentadas a seguir, na esfera da educação especial. O estudo de Corradi (2011) – Educação – ao investigar como se dá o processo de avaliação do desempenho de alunos surdos nas Avaliações em Larga Escala constata a ausência de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais durante o processo de aplicação da Prova Brasil, fato que conflui diretamente para o baixo desempenho dos alunos. O estudo de Monteiro (2010) – Educação – o qual investiga os processos de aplicação da Prova Brasil, no que assiste às pessoas com deficiência, segue na mesma linha ao argumentar a necessidade de um atendimento individualizado dos alunos correspondente à questão de direito, evidenciando haver uma grande distância entre a possibilidade e a efetividade desses direitos.

Nesses dois casos confirma-se a carência de mecanismos e/ou didáticas que considerem o atendimento necessário a ser dado a alunos da Educação Especial no momento de aplicação da Prova Brasil. Outro aspecto enfatizado e muito relevante é à avaliação do desempenho de alunos de inclusão, no que corresponde à concepção de avaliação inerente à política de construção de indicadores de qualidade de educação, a qual é apresentada no estudo de Cardoso (2011) – Educação – quando investiga a articulação entre avaliação educacional e Educação Especial. A autora questiona o método não processual de análise de desempenho aplicado aos alunos da educação inclusiva apontando a carência de critérios processuais, de continuidade e flexibilidade necessários ao amparo da Educação Especial.

Considera-se o atendimento à Educação Especial como um elemento não contemplado a priori pelas políticas educacionais de avaliação. “Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente” (JANNUZZI, 2005, p. 137). Indicadores sintéticos têm por princípios estruturar-se através de balizamentos estatisticamente embasados e pré-definidos, tendo prioridades de investigar certas realidades e não outras. A Educação Especial, logo, não é uma dessas realidades contempladas, como evidenciado por estas três pesquisas.

São pesquisas que refletem sobre questões que estão em jogo enquanto política de Avaliação em Larga Escala. A expressão da política avaliativa apresenta limitantes.

Em primeiro lugar, os diagnósticos, por mais abrangentes que sejam, são retratos parciais e enviesados da realidade, espelham aquilo que a visão de mundo e a formação teórica dos técnicos de planejamento permitem ver ou priorizam enxergar. Assim, as soluções visualizadas e as especificações dos programas estão determinadas, *a priori*, pelas limitações do diagnóstico e, em última instância, pelas limitações dos conhecimentos científicos trazidos pelas diferentes disciplinas acerca dos fenômenos sociais, inerentemente complexos. Além disso, a defasagem entre o planejamento e a ação pode tornar inadequadas as iniciativas formuladas, em virtude de mudanças do contexto social e de novos desafios, não antevistos no planejamento (JANNUZZI, 2002, p. 70).

Indicativos das estruturas mais elementares que integram a política educacional auxiliam na compreensão dos próprios limites que imperam sobre ela, permite perceber que o indicador é apenas um elemento indicativo da realidade e não um ponto final sobre a mesma, que não engloba todas as características constantes dos processos educacionais. Efetivamente elenca aspectos os quais quer mensurar, eliminando outros.

5 CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Com efeito, as ideias de que o pensamento se ocupa em determinado momento não são mônadas, isoladas, incomunicáveis, mas formam um universo de representações, estruturado em função de conceitos, categorias, e se ordenam em conexões lógicas, de que resulta a possibilidade de formalização dos raciocínios (PINTO, 1979, p. 307).

A pesquisa dirigida a temática da Avaliação em Larga Escala apresenta conexões estruturadas dentro de uma lógica específica. Essa estruturação apresenta características próprias definidas em função do foco de interesse de cada estudo. Os focos de interesse, no caso em questão, envolvem os seguintes grupos: Variáveis, fatores e elementos, Apropriação das políticas avaliativas, Argumento ou critério que denota qualidade, Análise situacional, Documentos conceituais/instrumentais da avaliação e Análise da política. Esses grupos de interesse das produções científicas possuem particularidades ou o que se pode nominar como design de pesquisa específico.

Neste capítulo apresentam-se as propriedades que representam os diferentes designs da pesquisa quando se referenda a investigação em políticas de Avaliação em Larga Escala. As características que representam cada grupo de pesquisa são expostas no Quadro 3 - Foco de Interesse das Produções Científicas Acerca da Avaliação em Larga Escala, sendo abordadas algumas questões teórico-metodológicas que envolvem a caracterização das produções científicas investigadas.

Para determinar a forma como cada grupo de pesquisa científica considera, interpreta e usufrui de informações a respeito da Avaliação em Larga Escala, foram analisadas questões acerca das propriedades expressas nos objetivos de pesquisa, na escolha do campo empírico, nas questões metodológicas e nos elementos conclusivos das produções científicas.

A temática Avaliação em Larga Escala pode ser apresentada como integrante constante nos objetivos principais, noutras vezes é abordada dentre dos objetivos secundários, e em outros momentos é definida como um problema de pesquisa. Na análise dos objetivos de pesquisa dispostos no Quadro 3, optou-se por defini-los unicamente como objetivos para a aplicação de forma textual mais adequada. Para evitar alusões, o presente estudo optou por tomar o detalhamento desse tópico apenas como objetivo de pesquisa, entendendo que “de fato, ou os objetivos coincidem com o problema, ou com objetivos pretende-se chamar a

atenção para a relevância da pesquisa, para a aplicabilidade dos resultados” (LUNA, 2003, p. 36). Como em alguns casos o desenho de pesquisa relativo à estrutura do objetivo não é totalmente delineada na exposição dos resumos, tal enfoque é, portanto, tomado apenas como um estilo textual, sem querer infringir a estrutura considerada pelas pesquisas analisadas, pois ainda conforme Luna (2003, p. 36) compreende-se que os objetivos de pesquisa não podem ser confundidos com problemas de pesquisa.

Na análise envolvendo o critério de pesquisa observou-se a indicação da caracterização das pesquisas quanto à escolha de campo empírico, baseada nos resultados de desempenho das Avaliações em Larga Escala. Na análise das questões metodológicas e dos elementos conclusivos, apresenta-se a forma como a metodologia estrutura-se em função de atender as relações estabelecidas entre os objetivos concernentes a questão da Avaliação em Larga Escala e suas implicações, como também o quanto sua influência nas conclusões.

Observou-se que há ocorrências na estruturação dos desenhos de pesquisa, entre objetivos, metodologia e resultados, determinando que um objetivo implique em certos resultados, e não em outros, obviamente de acordo com o que foi problematizado em cada produção científica. Por exemplo, ao verificar dados sobre o impacto de variáveis específicas sobre o desempenho dos alunos, espera-se que sejam articulados e discriminados dentre as conclusões os indicativos da possível existência desse impacto. Dessa forma, ao delinear o objeto de estudo os resultados de pesquisa em função dos objetivos podem apresentar elementos de contribuição sobre a temática da avaliação e sobre os processos de gestão. No entanto, quando o objetivo de pesquisa não é focado na observação de problemas relativos à Avaliação em Larga Escala, por exemplo, apenas usufrui das informações dos indicadores para compor o critério de escolha do campo empírico, poderá não ocorrer contribuições no sentido esperado.

Portanto, esperou-se que em todos os resumos (126 produções científicas) houvesse a correlação expressa entre objetivos e resultados de pesquisa, para que tal condição fosse realmente comprovada. Para além da estruturação metodológica, considerou-se a análise de conteúdo dos resumos de pesquisa e posteriormente verificou-se que tais relações realmente seriam consolidadas, sem demais distorções.

Nesse sentido, examinar as propriedades expressas pelos diferentes designs de pesquisa auxilia no entendimento de como as investigações podem contribuir para o avanço

do conhecimento a respeito das políticas de avaliação e também para a produção de informações que possam ser utilizadas pela gestão educacional.

O Quadro 3 foi disposto em duas partes, de modo que apresenta primeiramente as características definidas como Designs das Pesquisas, verificando através da análise de conteúdo os aspectos expostos pelos autores nos resumos; na segunda parte são apresentadas características definidas como Atribuições da Pesquisa Científica. Na interpretação das Atribuições da Pesquisa Científica pretendeu-se salientar como a pesquisa científica pode contribuir para o avanço do conhecimento vinculado à Avaliação em Larga Escala⁶.

⁶ As possíveis Atribuições da Pesquisa Científica foram observadas através de análise de conteúdo dos resumos em comparação à análise estrutural de cada grupo de interesse (Foco de Interesse dos estudos).

Quadro 3 – Foco de Interesse das Produções Científicas Acerca da Avaliação em Larga Escala

| | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|---|
| | | | | | | |
| Grupo 1 - Variáveis, Fatores e Elementos | <p>1.1 – Impacto sobre os Indicadores: Objetivo envolvendo diretamente problematizações acerca das análises de variáveis, fatores ou elementos que possam causar impacto sobre os Indicadores, Prova Brasil e IDEB.</p> | <p>Critério de pesquisa diretamente vinculado a âmbitos avaliados pelos indicadores.</p> | <p>Dispõe de métodos que possam auxiliar na obtenção do objetivo de pesquisa acerca do impacto que os indicadores sofrem em função das possíveis variáveis, fatores e elementos.</p> | <p>Envolvem os resultados das condições de existência do impacto sobre os Indicadores.</p> | <p>Pode contribuir para a propagação e disseminação da ALE, mas dentro de uma visão diferenciada da oficial.</p> | <p>Produção de informações para análises dos contextos educativos: tanto para com o avanço do conhecimento na área das políticas de ALE, quanto para gestão dos sistemas de ensino.</p> |
| | <p>1.2 - Impacto dos Indicadores sobre variáveis contextuais: Objetivo envolvendo problematizações acerca das análises de impacto das políticas de ALE, na forma de indicadores Prova Brasil e IDEB sobre os âmbitos investigados.</p> | <p>Critério de pesquisa diretamente vinculado a âmbitos avaliados pelos indicadores.</p> | <p>Dispõe de métodos que possam auxiliar na obtenção do objetivo de pesquisa acerca do impacto que os indicadores podem provocar.</p> | <p>Envolvem resultados das condições de existência do impacto da política de ALE sobre os contextos investigados.</p> | <p>Pode contribuir para a propagação e disseminação da ALE, mas dentro de uma visão diferenciada da oficial.</p> | <p>Produção de informações para análises dos contextos educativos: tanto para com o avanço do conhecimento na área das políticas de ALE, quanto para gestão dos sistemas de ensino.</p> |
| Grupo 2 - Apropriação das Políticas Avaliativas | <p>2.1 – Apropriação: Objetivo envolvendo diretamente problematizações acerca da apropriação das políticas educacionais por parte dos profissionais que atuam nos sistemas de ensino brasileiros.</p> | <p>Critério de pesquisa diretamente vinculado a âmbitos avaliados pelos indicadores.</p> | <p>Dispõe de métodos predominantemente qualitativos para obtenção de informações acerca a apropriação das políticas de ALE.</p> | <p>Envolvem os resultados das condições de existência da apropriação de conhecimentos relativos a ALE.</p> | <p>Pode contribuir para a propagação e disseminação da ALE, mas dentro de uma visão diferenciada da oficial.</p> | <p>Produção de informações para análises dos contextos educativos: tanto para com o avanço do conhecimento na área das políticas de ALE, quanto para gestão dos sistemas de ensino.</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|
| | | | | | | |
| Grupo 3 - Argumento ou critério que denota Qualidade | 3.1 - Argumento de qualidade: Objetivo distinto de questões que envolvem a problematização dos contextos investigados a partir das influências da ALE. | As pesquisas em geral não citam a escolha do campo empírico a partir dos dados disponibilizados pela ALE, Prova Brasil e IDEB. Não há registros nos resumos, com apenas uma exceção. | Metodologia centra-se produção de recursos para obtenção dos objetivos sem envolver questões relativas a ALE. | Não envolvem nos resultados de pesquisa condições acerca dos âmbitos investigados a partir da análise dos dados as ALE. | Pode contribuir para a propagação e disseminação da ALE. Não efetua significativamente a reflexão sobre a política. Usufrui dos resultados para representar as condições de qualidade dentro do parâmetro oficial | Usufrui das informações da ALE apenas para fins de pesquisa. Pode não ocorrer contribuição para o avanço do conhecimento em relação as políticas de ALE e processos de gestão educacional . |
| | 3.2 - Critério de escolha de campo empírico de pesquisa: Objetivo distinto de questões que envolvem a problematização dos contextos investigados a partir das influências da ALE. | Situam o campo empírico de pesquisa a partir das análises dos resultados das ALE, apenas como recurso metodológico de escolha direcionado por âmbitos mais propensos. | O critério de escolha do campo empírico embasado na ALE representa uma característica metodológica que pode contribuir para atingir os objetivos de pesquisa. | Não envolvem nos resultados de pesquisa condições acerca dos âmbitos investigados a partir da análise dos dados as ALE. | Pode contribuir para a propagação e disseminação da ALE. Não efetua significativamente a reflexão sobre a política. Usufrui dos resultados para representar as condições de qualidade dentro do parâmetro oficial. | Usufrui das informações da ALE apenas para fins de pesquisa. Pode não ocorrer contribuição para o avanço do conhecimento em relação as políticas de ALE e processos de gestão educacional . |
| Grupo 4 - Análise Situacional | 4.1 – Análise Situacional Aprofundada: Objetivo envolvendo problematizações aprofundadas do âmbito investigado a partir dos dados fornecidos pela ALE. | Critério de pesquisa diretamente vinculado a âmbitos avaliados pelos indicadores. | Enfoca da estrutura metodológica a produção de informações a partir do cruzamento de dados contextuais locais e informações da ALE. | Resultados encontrados envolvem a descrição da realidade educacional efetuada a partir da análise dos resultados da ALE. | Pode contribuir para a propagação e disseminação da ALE. Não efetua significativamente a reflexão sobre a política. Usufrui dos resultados para representar as condições de qualidade dentro do parâmetro oficial | Produção de informações para análises dos contextos educativos: tanto para com o avanço do conhecimento na área das políticas de ALE, quanto para gestão dos sistemas de ensino. |
| | 4.2 – Análise Situacional Superficial: Objetivo distinto, não envolve a problematização do âmbito investigado a partir dos dados fornecidos pela ALE. | Critério de pesquisa diretamente vinculado a âmbitos avaliados pelos indicadores. | A estrutura metodológica pondera que haverá consideração dos dados da ALE relativo aos contextos investigados. | Não envolvem nos resultados de pesquisa condições acerca dos âmbitos investigados a partir da análise dos dados as ALE. | Pode contribuir para a propagação e disseminação da ALE. Não efetua significativamente a reflexão sobre a política. Usufrui dos resultados para representar as condições de qualidade dentro do parâmetro oficial | Produz informações a gestão dos sistemas de ensino, no entanto pode não caracterizar o avanço do conhecimento acerca das políticas de ALE. Pode não produzir informações para a gestão educacional significativamente. |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|
| Grupo 5 - Documentos Conceituais/ Instrumentais da ALE | 5.1 - Utilização de Documentos Conceituais da ALE: Objetivo distinto, não voltado diretamente a problematização de questões da política de ALE. | Pesquisas não citam a escolha do campo empírico a partir dos dados disponibilizados pela ALE, Prova Brasil e IDEB. O campo empírico de pesquisa não carece estar situado por âmbitos avaliados pela ALE. | Utiliza os materiais da ALE como um recurso metodológico conceitual, estabelecido como um parâmetro oficial para análise dos contextos investigados. | Apresenta evidência da proximidade das questões pautadas nos objetivos em relação a visão oficial exposta nos materiais da ALE. | Apropriação da pesquisa científica de documentos e conceitos produzidos dentro da visão oficial da ALE. Contribui para propagação da ALE. | Não contribui significativamente para a produção de informações para análises dos contextos educativos relativo ao avanço do conhecimento na área das políticas de ALE, ou para a produção de informações sobre gestão dos sistemas de ensino. |
| Grupo 6 - Análise da Política | 6.1 – Aplicação de Recursos Públicos/ Financiamentos: Objetivo envolvendo problematizações acerca da aplicação de recursos públicos, financiamentos articulando-se a questões da política de ALE. | Critério de pesquisa diretamente vinculado a âmbitos avaliados pelos indicadores. | Dispõe de métodos que auxiliem na obtenção dos aspectos pautados nos objetivos e auferindo informações relacionadas com a ALE. | Traz elementos envolvendo a distribuição dos recursos financeiros articulando-se a informações sobre os indicadores de desempenho. | Pode contribuir para a propagação e disseminação da ALE, mas dentro de uma visão diferenciada da oficial. | Produção de informações para análises dos contextos educativos: tanto para com o avanço do conhecimento na área das políticas de ALE, quanto para gestão dos sistemas de ensino. |
| | 6.2 – Planos e Programas: Objetivo envolvendo problematizações acerca de Planos e Programas que fornecem suporte as políticas de ALE. | Critério de pesquisa diretamente vinculado a âmbitos avaliados pelos indicadores. | Dispõe de métodos que auxiliem na obtenção dos aspectos pautados nos objetivos e questões relacionadas com a ALE. | Traz elementos sobre questões envolvendo concepções estruturadoras das políticas, a implementação e execução dos programas vinculados a ALE. | Pode contribuir para a propagação e disseminação da ALE, mas dentro de uma visão diferenciada da oficial. | Produção de informações para análises dos contextos educativos: tanto para com o avanço do conhecimento na área das políticas de ALE, quanto para gestão dos sistemas de ensino. |
| | 6.3 - Outros conteúdos e processos da política: Objetivos envolvendo outros conteúdos e processos da política de ALE. | Critério de pesquisa diretamente vinculado a âmbitos avaliados pelos indicadores. | Dispõe de métodos que auxiliem na obtenção de informações acerca dos aspectos pautados nos objetivos e questões relacionadas a ALE. | Traz elementos acerca da análise dos conteúdos e processos da política de ALE demonstrando positivos e negativos da mesma. | Pode contribuir para a propagação e disseminação da ALE, mas dentro de uma visão diferenciada da oficial. | Produção de informações para análises dos contextos educativos: tanto para com o avanço do conhecimento na área das políticas de ALE, quanto para gestão dos sistemas de ensino. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresenta-se a seguir a análise interpretativa das informações produzidas pela presente pesquisa, dispostas no Quadro 3, indicando como as pesquisas consideram os indicadores de qualidade da Educação. A análise dos designs de pesquisa permitiu demonstrar que nem todas as formas de consideração dos indicadores de qualidade da educação, pela investigação científica em nível de Estrito Sensu, Mestrado e Doutorado, podem contribuir significativamente para o avanço do conhecimento nesta esfera.

Grupo 1 - Variáveis, Fatores e Elementos

A seguir serão expostas algumas das características desse grupo específico de pesquisas, quanto a seus designs.

Os estudos envolvendo impacto sobre os indicadores⁷ em sua grande maioria possuem objetivos centrados na análise de possíveis variáveis relacionadas aos dados de desempenho dos alunos das unidades, ou redes escolares brasileiras, como descrito no item 1.1 do Quadro 3. Dessa forma, o critério de escolha do campo empírico nessas pesquisas está diretamente vinculado aos âmbitos avaliados pela Prova Brasil para que, através da construção de uma metodologia adequada, possam ser elencados dados de desempenho e comparados para fins de análise das possíveis variações. Portanto, irão envolver os resultados das problematizações acerca da possível existência ou não do impacto, ou da existência ou não de correlações entre variáveis, fatores ou elementos e o desempenho dos alunos.

A análise das consequências desse tipo de pesquisa sobre os processos de avaliação e gestão propiciou compreender que as investigações podem contribuir para a propagação de mecanismos de avaliação, pois apresentam inúmeros dados que podem colaborar com a leitura de fatores influenciadores dos resultados dos indicadores de desempenho, Prova Brasil e IDEB. As pesquisas que detêm essas propriedades, também apresentam inúmeras questões, para além da existência das correlações de variáveis/elementos e fatores intervenientes ao desempenho, trazem em diversos casos discussões sobre condições sociais, culturais e econômicas afetas aos sistemas de ensino, ou ainda discussões sobre as consequências das políticas de avaliação no âmbito da educação.

⁷ Impacto sobre os Indicadores: as interpretações deste grupo de pesquisas envolvem as relações entre variáveis/fatores e elementos que de alguma forma estabelecem interveniência sobre os resultados de desempenho. As pesquisas utilizam-se de diversas terminologias: estabelecimentos de relações, de contribuições, de correlações, de impactos, de intervenientes, confluências etc. para com o desempenho. Optou-se por dimensionar textualmente estas esferas de relações por *impacto*, compreende-se que os estudos específicos de impactos detêm fórmulas e características próprias. A opção efetuada tem a intenção apenas de simplificar a formulação textual sem agredir, portanto as estruturas metodológicas envolvidas nos estudos de impacto.

Tais pesquisas produzem informações muito úteis para o planejamento dos sistemas de ensino e das políticas orçamentárias destinadas à educação, logo é inegável que uma produção tão massiva não auxilie mesmo que indiretamente a propagação de políticas de avaliação, mas como já referido o faz através de uma visão desvinculada do parâmetro oficial.

O outro grupo de interesse envolve pesquisas que verificam o impacto das políticas de avaliação e é apresentado no item 1.2 do Quadro. Tais estudos demonstram uma nova face das Avaliações em Larga Escala, suas características são muito próximas das demais pesquisas que envolvem impacto de variáveis, contudo ocorre o inverso, pois verificam o impacto dos Indicadores sobre outros contextos. A metodologia centra-se na obtenção de subsídios a atender a verificação do impacto do IDEB e da Prova Brasil nos âmbitos investigados e as conclusões abordam expressamente as discussões das condições de existência do impacto dos indicadores sobre aspectos apresentados na realidade investigada. Nesse sentido, evidenciou-se o fortalecimento da política avaliativa, a qual passou a ser a variável interveniente sobre outros contextos.

Grupo 2 - Apropriação das Políticas Avaliativas

As pesquisas envolvendo a temática de apropriação desenvolvem-se no contexto em que há produção de dados de desempenho dos alunos, portanto o critério de escolha do campo empírico é diretamente vinculado a escolas as quais tenham sido avaliadas pela Prova Brasil.

O critério de escolha do campo empírico de pesquisa é, portanto, diretamente vinculado aos contextos avaliados, mesmo que em alguns casos tais informações não tenham sido apresentadas nos resumos. Na grande maioria, diversos sistemas de ensino no Brasil foram avaliados, como pode-se verificar nas amostragens das escolas envolvidas pela política de avaliação, envolvem tanto alunos de 5º Ano quanto alunos de 9º Ano, sendo que “participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo” (INEP⁸).

O que comprova a possibilidade de encontrar dados de desempenho publicados pelo IDEB de inúmeras unidades escolares; e nesse grupo de pesquisas apresenta-se uma particularidade, a necessidade de que o campo empírico seja condicionalmente vinculado aos âmbitos avaliados. Tal fato é decorrência da proposição dos objetivos de pesquisa, pois este

⁸ INEP. SAEB. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 3 de dez. 2014.

grupo as pesquisas situa o objetivo na possível verificação da existência apropriação de conhecimentos acerca da política avaliativa por parte dos profissionais da educação.

Os designs da pesquisa com foco em apropriação item 2.1 do Quadro são determinados por uma metodologia que envolve a apreciação do quanto e de que forma os profissionais da educação apropriam-se dos dados das avaliações. Os métodos de investigação são predominantemente qualitativos, as conclusões apresentam argumentos acerca das condições de existência da apropriação, demonstram as diferentes formas de apropriação, motivos pelos quais a apropriação ocorreu ou deixou de ocorrer, problemas envolvendo a implementação da política e até mesmo evidenciam a alteração da atuação dos sistemas de ensino em função de adequação as políticas avaliativas.

Como consequência esses estudos podem contribuir para a propagação e disseminação de mecanismos de Avaliação em Larga Escala, observados de forma autônoma e independente pela pesquisa científica, ou seja, apreendem visões diferenciadas do padrão. Caracterizam-se como pesquisas de cunho não dependente da política, não são pesquisas encomendadas pela instância oficial.

Entretanto, observou-se vertentes teóricas dentro do campo de investigação em políticas de Avaliação em Larga Escala nas quais a visão esperada pondera a possível apropriação dentro dos mecanismos oficiais, havendo inclusive pesquisas que primem especificamente pela ótica da apropriação e do exercício de práticas dentro da visão oficial. Em geral nestas pesquisas os objetivos são condicionados a estas perspectivas.

Quanto mais a pesquisa científica aprofundar-se na problematização no debate reflexivo acerca das políticas de avaliação, apresentar tanto os aspectos positivos quanto os negativos da avaliação, distanciar-se da absorção das concepções da política avaliativa sem reflexão criticizada ela poderá contribuir significativamente para com o avanço do conhecimento.

As formas de interpretação, “Focos de Interesse”, dos indicadores de qualidade da educação Prova Brasil e IDEB pela pesquisa científica assume determinadas consequências, como vem sendo argumentado. A ciência não é de todo neutra, logo a produção de informações via pesquisa científica não é de todo modo neutra, a de se levar em conta que o “homem é que decide os usos em acordo com as circunstâncias históricas do momento” (GIARDINA, 2000, p. 350). O que se quer dizer com isto: que mesmo que a investigação em

políticas educacionais tenha o intuito de problematizar as condições que regem os sistemas de ensino por meio de políticas de Avaliação em Larga Escala, a estruturação dos usos destas informações acerca dos sistemas de ensino pelas pesquisas científicas podem aludir maior propagação destes mecanismos, mesmo apresentando-se dentro de um quadro autônomo da pesquisa científica, é dependente do maior ou menor grau de reflexão apresentado nas problematizações.

Por fim as pesquisas envolvendo apropriação podem contribuir para produção de informações que podem ser utilizadas pelas gestões dos sistemas de ensino de forma muito significativa, assumindo forte papel na produção de conhecimentos passíveis de serem utilizados pela gestão educacional, principalmente no que indica apoderamento da apropriação ou as consequências da sua ausência por parte profissionais da educação.

Grupo 3 - Argumento ou Critério que Denota Qualidade

Nas pesquisas que consideram os indicadores pelo seu potencial de representar a qualidade da educação, há aquelas que os tomam como argumento que denota qualidade item 3.1.

Ao situar na pesquisa científica a qualidade da educação apenas como um elemento, que representa um argumento de pesquisa, uma justificativa das particularidades do ensino praticado, do bom ou do péssimo desempenho dos alunos, os objetivos não envolvem uma análise situacional das condições dos sistemas de ensino. O objetivo não tem por foco o direcionamento de caracterizações sobre as políticas de Avaliação em Larga Escala, é distinto dessa temática, aborda outros interesses. A leitura das informações sobre Avaliação em Larga Escala tem por intuito apenas situar a condição de qualidade dos sistemas de ensino, por meio de aspectos gerais.

Dessa forma o objetivo não pondera a questão da análise da política educacional, o critério de pesquisa não é necessariamente vinculado a sistemas de ensino avaliados pela Prova Brasil. Tais pesquisas enfatizam a qualidade da educação de forma geral e, portanto, elementos conclusivos não apontam ponderações sobre as particularidades, ou especificidades aprofundadas das condições de qualidade expressas pelas Avaliações em Larga Escala.

Dentro desse quadro estrutural, os estudos podem contribuir para a propagação dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala, ao considerem os indicadores como um elemento com o potencial de representar a qualidade dos sistemas de ensino. O que se entende por

propagação de mecanismos de Avaliação em Larga Escala? Entende-se que as informações acerca da Avaliação em Larga Escala representam um recurso versátil que carece de interpretações e que deve ser tomado com determinados cuidados.

Para Jannuzzi:

A disponibilidade de um sistema amplo de indicadores sociais relevantes, válidos e confiáveis certamente potencializa as chances de sucesso do processo de formulação e implementação de políticas públicas, na medida em que permite, em tese, diagnósticos sociais, monitoramento de ações e avaliações de resultados mais abrangentes e tecnicamente mais bem respaldados. Contudo, não se deve superestimar o papel e a função dos sistemas de indicadores sociais neste processo, como se a formulação e a implementação de políticas públicas dependessem exclusiva ou prioritariamente da qualidade dos insumos informacionais. Na realidade, esse processo de planejamento no setor público ou em qualquer outra esfera está longe de ser uma atividade técnica estritamente objetiva e neutra, conduzida por tecnocratas iluminados e insuspeitos (JANNUZZI, 2002, p. 69).

Nesse sentido, a pesquisa científica trabalha com dados que retêm uma determinada concepção ou visão de educação. O grupo específico de pesquisas, que toma os dados dos indicadores como argumento que denota qualidade, ao menos em seus resumos, não aborda estruturalmente a apreciação de questões teóricas ou metodológicas que dispõem sobre a concepção da política que representa a qualidade da educação dentro do âmbito por elas investigado.

Logo, a questão da propagação dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala apresenta ao menos dois vieses: o primeiro envolve a possibilidade de usufruir de dados mais concretos sobre a qualidade do ensino brasileiro; o segundo envolve a questão da análise das concepções desta política, pois “os diagnósticos, por mais abrangentes que sejam, são retratos parciais e enviesados da realidade, espelham aquilo que a visão de mundo e a formação teórica dos técnicos de planejamento permitem ver ou priorizam enxergar” (JANNUZZI, 2002, p. 70).

Talvez fosse importante, ao tomar o indicador como um elemento que representa qualidade da educação, ao menos nesse grupo de pesquisas, efetuar um breve debate acerca da esfera da política avaliativa na educação básica. Usufruir dos dados das Avaliações em Larga Escala como argumento de qualidade da educação embasado nos indicadores, é, portanto, uma forma de utilização constituída apenas para fins de pesquisa. Considerar os dados por seu aspecto positivo na produção de informações sobre os sistemas de ensino, não enfatiza

uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais, nem para a gestão educacional.

Quanto às pesquisas que consideram a escolha do campo empírico através dos dados produzidos pelos indicadores, item 3.2 do Quadro, elas também não tem por objetivo problematizações acerca da Avaliação em Larga Escala; o critério de escolha é situado apenas em função do desempenho dos sistemas de ensino, por ser um âmbito mais propenso à obtenção dos objetivos propostos.

Da mesma forma que aquelas pesquisas que consideram os dados dos indicadores como argumento de qualidade, as pesquisas que envolvem a escolha do campo empírico também contribuem para a propagação dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala, não implicando em caracterização para o avanço do conhecimento acerca das políticas de Avaliação em Larga Escala e para a produção de elementos que contribuam para a gestão educacional. São pesquisas que apenas usufruem das informações disponibilizadas pela Avaliação em Larga Escala.

Grupo 4 - Análise Situacional

Estes estudos são dispostos em dois casos, identificados a partir de diferenciações entre os objetivos. No primeiro caso o objetivo envolve a caracterização das condições dos sistemas de ensino a partir dos dados da Avaliação em Larga Escala dispostos no item 4.1, e no segundo caso os objetivos não incidem sobre esse enfoque, item 4.2, pois visam a outras questões.

Tanto as pesquisas com objetivo diretamente vinculado à análise situacional quanto aquelas com objetivo distinto caracterizam-se por produzir a propagação de mecanismos de Avaliação em Larga Escala, claro, como já considerado, dentro de uma visão diferenciada da oficial.

Por que contribuem para a propagação dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala? Efetuam a leitura dos dados do desempenho produzidos dentro da visão oficial. Por que produzem uma visão diferenciada da oficial? A pesquisa científica tem a possibilidade de produzir interpretações de forma autônoma, não controlada pela diretriz política.

A pesquisa usufrui das informações produzidas dentro do quadro político de Avaliação em Larga Escala e, como justificativa para tal, entende-se que:

Não há nenhuma oposição direta entre autonomia acadêmica e instrumentalismo do Estado, tal como nenhuma investigação está afastada da política. Pelo contrário, a diferença reside nas formas contrastantes de relacionamento entre conhecimento e o poder na prática de investigação (OZGA, 2000, p. 142).

As pesquisas autônomas reservam-se o direito de compreender e entender as relações constantes da política e a comunidade científica em geral tenta, usando as palavras de Ozga (2000, p. 139), “manter-se afastada dos processos de submissão”. Ainda segunda a autora:

A investigação controlada politicamente é governada por necessidades preestabelecidas e pela linguagem dos políticos; a investigação autônoma permite aos investigadores definir as suas próprias agendas e o seu relacionamento com a política (OZGA, 2000, p. 143).

Cabe à pesquisa científica, portanto, a decisão de estabelecer as formas pelas quais quer lidar e usufruir das informações produzidas pelas Avaliações em Larga Escala.

No que tange às pesquisas que efetuam o enfoque situacional, mesmo sendo configuradas por interpretações autônomas, não demonstram ao menos nos resumos a presença de discussões teóricas significativamente analíticas sobre reflexões das concepções da política, isto é, tomam o resultado das avaliações como condição que representa a qualidade da educação, não caracterizando os pressupostos que orientam tais resultados.

Pelo que já foi exposto nesta pesquisa, percebe-se que as investigações que usufruem dos dados das avaliações estão definindo uma nova tendência: usufruir das informações produzidas pelas avaliações tomando-as como elementos indicativos da realidade. Tal perspectiva é considerada válida, pois a dificuldade em obter informações acerca dos contextos educacionais em grande escala é um aspecto relevante.

Nos dois grupos sobre análise situacional aprofundada e superficial, item 4.1 e 4.2, o critério de escolha de campo empírico de pesquisa é determinado por escolas as quais tenham sido avaliadas pela Prova Brasil, escolas que detenham dados de desempenho dos alunos, para que através dos mesmos possam ser produzidas informações acerca da situação dos sistemas de ensino. Tal condição faz com que alguns estudos nem indiquem em seus resumos a forma de escolha do campo empírico, obviamente por já ser considerada uma determinação prévia.

Quando o objetivo das pesquisas é diretamente caracterizado pela análise situacional, item 4.1, os resultados abarcam a produção de informações do contexto atreladas às informações da avaliação, gerando elementos para interpretação das realidades investigadas. No outro caso, quando o objetivo não assume a pretensão de caracterizar a análise situacional aprofundada, com centralidade, item 4.2, os resultados de pesquisa não abarcam o diagnóstico das condições dos sistemas. No último caso, as características situacionais são apresentadas apenas no enfoque metodológico, não exemplificando quais motivos levaram as pesquisas a efetuar o diagnóstico, não resultando inclusive argumentos dispostos nos elementos conclusivos. Essa propriedade é configurada desse modo, pois as investigações desse grupo possuem foco na obtenção de resultados sobre outras temáticas, distintas da Avaliação em Larga Escala; não possuem interesse em efetuar aprofundamentos sobre a análise situacional.

A diferenciação entre os dois grupos de pesquisas acerca da análise situacional dos sistemas de ensino, implica na seguinte questão: no caso da análise situacional aprofundada poderá haver a contribuição para o avanço do conhecimento relativo às políticas de avaliação, como também produzirá informações mais sólidas para a gestão dos sistemas de ensino, entretanto no outro caso da análise situacional superficial não. Não ocorre uma contribuição significativa em termos de conhecimento acerca da avaliação, exatamente por se estabelecer fora do foco de uma análise aprofundada, situa-se por ser uma análise superficial de informações produzidas pelos indicadores condicionadas por objetivos que mantêm interesse em problematizações sobre outras temáticas distintas da Avaliação em Larga Escala. Produzir informações aprofundadas sobre os dados da Avaliação não se constitui como o objetivo destas pesquisas, as informações sobre as condições dos sistemas de ensino a partir dos indicadores Prova Brasil e IDEB assumem apenas caráter complementar e não fundamental.

Grupo 5 - Documentos Conceituais/ Instrumentais da ALE

Neste grupo de pesquisas item 5.1, os documentos conceituais da Avaliação em Larga Escala, são considerados como recurso metodológico, como um parâmetro delineado pelas condições oficiais. Os objetivos não primam pelas análises ou problematizações a respeito da política, são direcionados por outros enfoques.

Por exemplo, retomando a pesquisa de Arruda (2011), a qual não enfatiza a análise de questões da Avaliação em Larga Escala, referente à Prova Brasil ou IDEB, tem por objetivo somente analisar as fases da implementação do sistema municipal de avaliação das escolas municipais de Uberaba. Na estruturação metodológica, estabelece o condicionamento de

quanto o sistema de avaliação municipal é válido, em comparação às determinações expressas nos documentos oficiais para a Avaliação em Larga Escala, Prova Brasil e IDEB. Logo, utiliza as características presentes nos documentos da política avaliativa para estabelecer as constatações de pesquisa e atingir os objetivos, justificando o quanto o objeto do estudo se aproxima do parâmetro conceitual pré-determinado, a Avaliação em Larga Escala.

Outras pesquisas embasam-se de forma semelhante, obviamente mantendo outros objetivos, mas utilizando-se dos documentos oficiais (simulados baseados na Prova Brasil, atividades embasadas em itens da Prova Brasil, testes de múltipla escolha embasados nos descritores da Prova Brasil) da Avaliação em Larga Escala como recurso metodológico conceitual comparativo do quanto as realidades investigadas estão próximas dessas condições oficiais.

Nesse sentido, a apropriação por parte da pesquisa científica dos materiais que constituem a Avaliação em Larga Escala ocorre em função da apropriação dos pesquisadores desses documentos como artifício de investigação, o que de certa forma contribui para propagação da Avaliação em Larga Escala. Fato que pode ser até compreensível, visto que a avaliação também detém características positivas. Mas seria interessante que tais pesquisas apresentassem uma argumentação dos motivos pelos quais escolheram os documentos conceituais como recurso metodológico.

Como o objetivo de pesquisa desse grupo não é centrado em problematizações sobre a Avaliação em Larga Escala, apenas na estruturação metodológica, em seu design estabelece um parâmetro comparativo sobre proximidades entre o objeto de estudo e a visão oficial da política avaliativa, em alguns casos apresenta nas conclusões as características que definem as possíveis formas de proximidade. Pelo mesmo motivo, o critério de escolha do campo empírico de pesquisa não carece necessariamente estar situado por âmbitos avaliados pela Prova Brasil, pois o foco do estudo não infere sobre análises da *performance* do desempenho dos alunos na Avaliação em Larga Escala.

Por exemplo, revendo os autores já citados (capítulo 4), tanto Pereira Costa (2011), Porto (2011), quanto Santos Mello (2010) utilizam os documentos da Avaliação em Larga Escala de forma mais instrumental, como recurso de coleta de suas investigações de informações sobre o desempenho dos alunos. No primeiro caso, percebe-se que pode haver a contribuição, de alguma forma, para o avanço do conhecimento na área de políticas educacionais, quando dispõe que testes Tri possuem características mais aceitáveis para

obtenção de dados sobre compreensão leitora. No segundo caso, não representa um avanço significativo em relação às políticas avaliativas, mas traz uma reflexão sobre a necessidade da constituição de mais pesquisas a respeito das condições de produção dos níveis de complexidade da PB. No terceiro caso, também não implicou numa contribuição significativa nem para o avanço do conhecimento significativo em relação às políticas educacionais nem para dados que possam contribuir a gestão educacional.

Conclui-se que não ocorre, em alguns casos, uma contribuição significativa para a produção de informações para análises dos contextos educativos relativo ao avanço do conhecimento na área das políticas de Avaliação em Larga Escala, ou para a produção de informações sobre gestão dos sistemas de ensino nessa perspectiva. Todavia, tal incidência é ocasionada em função dos objetivos de pesquisa, os quais não tem a pretensão de produzir análises sobre os contextos das políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica, Prova Brasil e IDEB. Os objetivos têm a pretensão de investigar outras temáticas e produzir avanços de conhecimentos, logicamente, nessas outras temáticas.

Grupo 6 – Análise da política

O grupo com foco sobre análise da política é disposto em três subgrupos: aplicação de recursos públicos/financiamentos, planos e programas e outros conteúdos e processos da política.

O primeiro subgrupo de pesquisas, item 6.1, situa-se por objetivos envolvendo problematizações consoantes à aplicação de recursos públicos, mantendo uma relação intrínseca com as políticas de Avaliação em Larga Escala. Alguns estudos trazem consigo a ideia muito presente da eficiência da alocação dos recursos públicos, estabelecendo o indicador IDEB como um dos condicionantes que pode expressar a qualidade do investimento aplicado.

A metodologia de pesquisa centra-se na análise de questões sobre a obtenção de informações acerca da aplicabilidade dos recursos; o critério de pesquisa é diretamente vinculado a âmbitos avaliados pela Prova Brasil e expõem-se nas conclusões informações sobre as condições da *performance* da aplicação dos recursos disponibilizados aos contextos investigados.

Algumas pesquisas focam-se especificamente na análise do investimento do recurso público em nível local, unidade escolar, através do financiamento disponibilizado pelo PDDE.

Dentre os resultados encontrados, nesse subgrupo, apresentam-se as consequências positivas da possibilidade da opção da distribuição dos recursos públicos por parte da *escolha da escola*. Noutros momentos apresentam-se também aspectos negativos da política, a qual não propicia formas mais eficientes para promoção dos processos de gestão que possam suprir as novas demandas de cunho gerencial.

O segundo subgrupo, item 6.2, objetiva-se pela análise de planos e programas que fornecem o suporte às políticas de Avaliação em Larga Escala. Os resultados abarcam a discussão dos planos de suporte, demonstram evidências da visão gerencial e as influências provocadas sobre os contextos educativos. Por esse motivo, as pesquisas sobre análise da política situam-se dentre aquelas com maior potencial para contribuição de informações para gestão educacional, pois é o âmbito onde conflituam os aspectos gerenciais e democráticos, por meio das ações multi-regulatórias exercidas pelos profissionais da educação.

Para Frey (2000) o “interesse da análise de políticas públicas não se restringe meramente a aumentar o conhecimento sobre planos, programas e projetos desenvolvidos e implementados pelas políticas setoriais” (FREY, 2000, p. 214), dispõe também das interações entre os processos políticos e o conteúdo das políticas.

Nesse sentido é que se estabelece o terceiro subgrupo, item 6.3, o qual objetiva as pesquisas que investigam a análise de conteúdos e processos da política de Avaliação em Larga Escala. Os estudos trazem como elementos conclusivos questões sobre as concepções da política, consequências sofridas pelas instituições de ensino, análises sobre os procedimentos de aplicação Prova Brasil, discussões sobre as concepções curriculares da avaliação etc.

As contribuições das investigações em análise das políticas dão-se tanto no que implica no avanço do conhecimento em Avaliação em Larga Escala, quanto na melhoria dos processos de gestão educacional. No que corresponde ao conteúdo da contribuição das pesquisas sobre análise das políticas, há de se considerar que:

Os estudos de políticas públicas enfocam basicamente casos empíricos e seus resultados têm, portanto, pelo menos em um primeiro momento, apenas validade situacional. Corre-se, pois o risco de considerar padrões de ação e estruturas observados e detectados nos estudos empíricos, os quais de fato estão presentes só conjunturalmente, como características inerentes de um certo sistema político-administrativo (FREY, 2000, p. 243).

Por exemplo, nos estudos, item 6.3, sobre as ações da política de avaliação, dirigidos à ponderação de alunos pertencentes à educação inclusiva, apresentam consideravelmente resultados relevantes no momento em que demonstram as falhas na estruturação dos processos de aplicação da Prova Brasil ao não ofertarem o atendimento adequado a tais alunos. Faz-se necessário considerar que são estudos centrados na análise do processo de aplicação da Prova Brasil, estruturados por dados e constatações empíricas mediante investigações do momento do processo de avaliação “presencial”. Nem por isso tais investigações significam ou referem um menor grau de contribuição para análise das políticas, ao se situarem apenas numa das características do processo da política e constituírem-se por estudos empíricos.

Frey (2000) enfatiza que:

Todavia, vale mencionar que, à medida que cresce o número de estudos específicos realizados nos vários campos de política, aumenta não apenas o conhecimento referente às políticas específicas, mas também o conhecimento teórico referente às inter-relações entre estruturas e processos do sistema político-administrativo por um lado e os conteúdos da política estatal por outro (FREY, 2000, p. 243).

Portanto, mesmo aqueles estudos de caráter efetivamente empírico, representam, pelo acréscimo de volume, contribuição para o avanço do conhecimento acerca das políticas de Avaliação em Larga Escala.

5.1 Atribuições da Pesquisa Científica por Área de Conhecimento

Este subcapítulo do estudo tem por objetivo demonstrar o panorama de distribuição do interesse das pesquisas científicas pelos indicadores de qualidade da educação básica por área de conhecimento.

Situa-se que dos 152 trabalhos apresentados na primeira parte do estudo, após a triagem, reduziu-se a 126 trabalhos, distribuídos dentre cinco grandes áreas de conhecimento. Como era de se esperar, as duas maiores áreas detêm juntas 86% das produções científicas, sendo 62% respectivas as Ciências Humanas e 24% as Ciências Sociais e Aplicadas.

Tabela 10 – Distribuição de Produções Científicas por Grande Área de Conhecimento

| 1º Nível - Grande Área | Total Geral |
|------------------------------|-------------|
| Ciências Exatas e da Terra | 1 |
| Ciências Humanas | 79 |
| Ciências Sociais e Aplicadas | 31 |
| Linguística, Letras e Artes | 7 |
| Multidisciplinar | 8 |
| Total | 126 |

Fonte: Elaborado pelo autor

As produções estão distribuídas em 17 subáreas de conhecimento, sendo que as subáreas com maior volume de publicações correspondem à Educação, em primeiro lugar, com 73 trabalhos, à Economia, em segundo, com 15 trabalhos, e à Administração, em terceiro, com 9 trabalhos. Subsequentemente, em quarto lugar, 6 trabalhos correspondem à subárea de Ensino de Ciências e Matemática, grande área Multidisciplinar, em quinto 4 trabalhos da subárea de Serviço Social, grande área de Ciências Sociais e Aplicadas e, por fim, o restante das publicações estão distribuídas nas demais subáreas, sendo inferiores a 4 trabalhos.

Quadro 4 – Distribuição de Produções Científicas por Subárea de Conhecimento

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível – Subárea</i> | <i>Total Geral de Trabalhos por Subárea</i> |
|-------------------------------|---------------------------------|---|
| Ciências Exatas e da Terra | Ciências da Computação | 1 |
| Ciências Humanas | Ciência Política | 1 |
| | Educação | 73 |
| | Geografia | 2 |
| | Psicologia | 2 |
| | Sociologia | 1 |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | 9 |
| | Economia | 15 |
| | Planejamento Urbano e Regional | 3 |
| | Serviço Social | 4 |
| Linguística, Letras e Artes | Artes | 1 |
| | Letras | 3 |
| | Linguística | 2 |
| | Linguística Aplicada | 1 |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | 6 |
| | Meio Ambiente e Agrárias | 1 |
| | Sociais e Humanidades | 1 |
| <i>Total Geral</i> | <i>17</i> | <i>126</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme Quadro 5, totalizando 60 publicações, o grupo Variáveis Fatores e Elementos é o mais numeroso, distribuindo-se dentre quatro grandes áreas de conhecimento: 32 referentes às Ciências Humanas, 24 às Ciências Sociais e Aplicadas, apenas 1 referente à Linguística, Letras e Artes, e 3 à grande área Multidisciplinar.

Exprime-se uma especificidade nesse grupo: todas as publicações da subárea da Economia restringem-se particularmente ao grupo de pesquisas com foco em Variáveis, Fatores e Elementos, assim como não há publicações da área da Economia em outros grupos, dessa forma estabelecendo-se de modo muito homogêneo quanto às formas de consideração dos indicadores de qualidade da Educação. A subárea da Economia interessa-se predominantemente por investigações a respeito de análises de impacto, correlações entre variáveis e desempenho auferidas a partir das informações produzidas pelos indicadores de qualidade da educação Prova Brasil e IDEB.

A subárea da Administração possui um total geral de nove trabalhos, já identificados anteriormente, Quadro 4, sendo que cinco deles distribuem-se naqueles que mantêm o foco também na análise do impacto de variáveis sobre o desempenho, conforme observado no Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Variáveis, Fatores ou Elementos

| <i>1º Nível – Grande Área</i> | <i>3º Nível – Subárea</i> | <i>Grupo 1 - Variáveis, Fatores e Elementos</i> | <i>Total Geral por Grande Área</i> |
|-------------------------------|---------------------------------|---|------------------------------------|
| Ciências Exatas e da Terra | Ciências da Computação | | 0 |
| Ciências Humanas | Ciência Política | 1 | 32 |
| | Educação | 30 | |
| | Geografia | 1 | |
| | Psicologia | | |
| | Sociologia | | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | 5 | 24 |
| | Economia | 15 | |
| | Planejamento Urbano e Regional | 3 | |
| | Serviço Social | 1 | |
| Linguística, Letras e Artes | Artes | | 1 |
| | Letras | | |
| | Linguística | | |
| | Linguística Aplicada | 1 | |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | 1 | 3 |
| | Meio Ambiente e Agrárias | 1 | |
| | Sociais e Humanidades | 1 | |
| <i>Total Geral</i> | | <i>60</i> | |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 6 apresenta a distribuição de trabalhos com foco na apropriação de conhecimentos sobre a Avaliação em Larga Escala, totalizando 22 publicações, subdivididas em 3 grandes áreas, quais sejam Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar. Das quatorze publicações sobre apropriação, onze reportam-se à subárea da Educação.

É interessante apreciar que não há publicações relativas as Ciências Sociais e Aplicadas, com foco em apropriação, considerando que as publicações referentes as Ciências Sociais e Aplicadas constituem o segundo maior grupo de publicações (31 trabalhos - 24%), confirma-se novamente a questão da homogeneidade, da preferência de trabalhos sobre avaliação nesta grande área de conhecimento atribuir-se incisivamente em sua maioria com o foco sobre variáveis, fatores e elementos.

Quadro 6 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Apropriação das Políticas Avaliativas

| 1º Nível – Grande Área | 3º Nível - Subárea | Grupo 2 - Apropriação das Políticas Avaliativas |
|------------------------------|---------------------------------|---|
| Ciências Exatas e da Terra | Ciências da Computação | |
| Ciências Humanas | Ciência Política | |
| | Educação | 11 |
| | Geografia | |
| | Psicologia | |
| | Sociologia | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | |
| | Economia | |
| | Planejamento Urbano e Regional | |
| | Serviço Social | |
| Linguística, Letras e Artes | Artes | |
| | Letras | 2 |
| | Linguística | |
| | Linguística Aplicada | |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | 1 |
| | Meio Ambiente e Agrárias | |
| | Sociais e Humanidades | |
| <i>Total Geral</i> | | <i>14</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 7, apresenta o grupo de publicações envolvendo argumento ou critério que denota qualidade, totalizando 21 trabalhos distribuídos entre todas as cinco grandes áreas auferidas neste estudo. Com este foco abarca-se a única publicação correspondente a área das Ciências Exatas e da Terra.

Quadro 7 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Argumento/ Critério que Denota Qualidade

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível – Subárea</i> | <i>Grupo 3 - Argumento/ Critério que Denota Qualidade</i> |
|-------------------------------|---------------------------------|---|
| Ciências Exatas e da Terra | Ciências da Computação | 1 |
| Ciências Humanas | Ciência Política | |
| | Educação | 13 |
| | Geografia | |
| | Psicologia | |
| | Sociologia | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | |
| | Economia | |
| | Planejamento Urbano e Regional | |
| | Serviço Social | 2 |
| Linguística, Letras e Artes | Artes | 1 |
| | Letras | |
| | Linguística | 2 |
| | Linguística Aplicada | |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | 2 |
| | Meio Ambiente e Agrárias | |
| | Sociais e Humanidades | |
| <i>Total Geral</i> | | <i>21</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

As publicações com interesse sobre análise situacional correspondem a apenas 6 trabalhos, distribuídas nas subáreas da Educação, Geografia, Ensino de Ciências e Matemática e Administração de acordo com o exposto no Quadro 8.

Quadro 8 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Análise Situacional

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível - Subárea</i> | <i>Grupo 4 - Análise Situacional</i> |
|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Ciências Exatas e da Terra | Ciências da Computação | |
| Ciências Humanas | Ciência Política | |
| | Educação | 3 |
| | Geografia | 1 |
| | Psicologia | |
| | Sociologia | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | 1 |
| | Economia | |
| | Planejamento Urbano e Regional | |
| | Serviço Social | |
| Linguística, Letras e Artes | Artes | |
| | Letras | |
| | Linguística | |
| | Linguística Aplicada | |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | 2 |
| | Meio Ambiente e Agrárias | |
| | Sociais e Humanidades | |
| <i>Total Geral</i> | | 7 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Somente com quatro publicações o grupo de pesquisas com foco sobre documentos conceituais e instrumentais da Avaliação em Larga Escala, Quadro 9, distribui-se sobre duas grandes áreas: Ciências Humanas, subárea da Educação e Ciências Sociais e Aplicadas, subárea da Administração.

Quadro 9 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Documentos Conceituais / Instrumentais da Avaliação em Larga Escala

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível – Subárea</i> | <i>Grupo 5 - Documentos Conceituais e Instrumentais da ALE</i> |
|-------------------------------|---------------------------------|--|
| Ciências Exatas e da Terra | Ciências da Computação | |
| Ciências Humanas | Ciência Política | |
| | Educação | 3 |
| | Geografia | |
| | Psicologia | |
| | Sociologia | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | 1 |
| | Economia | |
| | Planejamento Urbano e Regional | |
| | Serviço Social | |
| Linguística, Letras e Artes | Artes | |
| | Letras | |
| | Linguística | |
| | Linguística Aplicada | |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | |
| | Meio Ambiente e Agrárias | |
| | Sociais e Humanidades | |
| <i>Total Geral</i> | | <i>4</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentando 20 publicações o grupo de pesquisas sobre análise da política, Quadro 10, distribui-se dentre três grandes áreas Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas e Linguística e Artes, considerando que o maior número de trabalhos corresponde a subárea da Educação com 13 trabalhos.

Quadro 10 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Análise da Política

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível – Subárea</i> | <i>Grupo 6 - Análise da Política</i> |
|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Ciências Exatas e da Terra | Ciências da Computação | |
| Ciências Humanas | Ciência Política | |
| | Educação | 13 |
| | Geografia | |
| | Psicologia | 2 |
| | Sociologia | 1 |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | 2 |
| | Economia | |
| | Planejamento Urbano e Regional | |
| | Serviço Social | 1 |
| Linguística, Letras e Artes | Artes | |
| | Letras | 1 |
| | Linguística | |
| | Linguística Aplicada | |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | |
| | Meio Ambiente e Agrárias | |
| | Sociais e Humanidades | |
| <i>Total Geral</i> | | <i>20</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 11 demonstra em ordem crescente o número de publicações por foco de interesse das pesquisas em Avaliação em Larga Escala, os dois menores grupos de trabalhos incidem sobre documentos conceituais e instrumentais da Avaliação em Larga Escala com 3%, e análise situacional com 5%. Depois expõem-se os grupos envolvendo apropriação das políticas em quarto lugar com 11% trabalhos, análise da política em terceiro lugar com 16% trabalhos.

Como intrigante tem-se o grupo com foco em argumento ou critério que denota qualidade em segundo lugar com 17% dos trabalhos. Por fim com 48% dos trabalhos apresentam-se no grupo que infere sobre variáveis, fatores e elementos.

Tabela 11 – Distribuição de Produções Científicas por Foco de Interesse

| <i>Grupos de Interesse</i> | <i>Número de Trabalhos</i> | <i>Frequência</i> |
|---|----------------------------|-------------------|
| Grupo 5 - Documentos Conceituais e Instrumentais da ALE | 4 | 3% |
| Grupo 4 - Análise Situacional | 7 | 5% |
| Grupo 2 - Apropriação das Políticas Avaliativas | 14 | 11% |
| Grupo 6 - Análise da Política | 20 | 16% |
| Grupo 3 - Argumento ou Critério que Denota Qualidade | 21 | 17% |
| Grupo 1 - Variáveis, Fatores e Elementos | 60 | 48% |
| <i>Total Geral</i> | <i>126</i> | <i>100%</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

É relevante, efetuar mensuração sobre os focos de interesses das pesquisas que investigam aspectos das Avaliações em Larga Escala, pois através da quantificação evidenciou-se algumas características muito importantes.

Por exemplo, 17 % das pesquisas consideram as informações envolvendo os indicadores de qualidade da educação como um ponto importante para a escolha de campos empíricos de pesquisa, mesmo que tais pesquisas não detenham em seus designs estruturas que careçam explicitamente que os objetivos sejam centrados em âmbitos avaliados pela Prova Brasil. Esta perspectiva de utilização dos indicadores demonstra uma nova tendência na estruturação metodológica da pesquisa científica a partir da consolidação de informações ponderadas pelas Avaliações em Larga Escala na Educação Básica. Tendência que está sendo exercida não somente pela pesquisa em Educação, mas como já reportado, Tabela 10, é estabelecida pelo menos em cinco grandes áreas de conhecimento.

Outras observações podem ser auferidas a partir da análise quantitativa da distribuição do foco de interesse das pesquisas em Avaliação em Larga Escala distribuídas por área de conhecimento. No que implica os estudos envolvendo variáveis, fatores e elementos, eles apresentam grande potencial de contribuição para o avanço do conhecimento sobre políticas de Avaliação em Larga Escala. Torna-se plausível, que o maior número de publicações com este foco seja respectivo à subárea da Educação e conforme Tabela 12, distribuem-se em função das pesquisas que verificam as interferências sobre impacto de variáveis sobre os indicadores, correspondente ao item 1.1, com 28 trabalhos, e em função do impacto dos indicadores sobre variáveis contextuais, correspondente ao item 1.2, com 2 trabalhos. A

subárea da Economia distribui-se do modo semelhante apontando 14 trabalhos no item 1.1, e apenas 1 trabalho no item 1.2.

Consideravelmente outras subáreas efetuam contribuições para o avanço do conhecimento ao discutirem questões sobre o impacto dos indicadores de qualidade da educação. É importante mencionar que mesmo as pesquisas incidentes de outros campos de conhecimento para além da Educação, cada qual ao seu modo efetuam discussões acerca das políticas de avaliação apresentam análises de impacto, de correlações, de possíveis fatores que possam intervir sobre o desempenho educacional expresso pelo IDEB.

Os estudos referentes à subárea da Economia, por exemplo, caracterizam-se por modelos estruturais muito concisos, restritos a análise das relações que possivelmente podem condicionar impacto entre variáveis contextuais e desempenho, por meios predominantemente quantitativos, distinguindo-se desta forma da grande maioria das demais áreas de conhecimento. Pedro Demo argumenta que diferentemente do campo das Ciências Humanas a Economia “fez grande esforço de absorção das técnicas de mensuração e estatística” (DEMO, 1987, p. 14).

As investigações do campo da Economia apresentam, portanto, de um modo geral resultados concisos acerca da existência das correlações, do impacto sobre o desempenho, mas indicam uma gama de informações plausíveis de serem utilizadas pelas gestões dos sistemas de ensino, centrando-se na aplicação prática das teorias, enquanto o campo da Educação contribui apresentando maior densidade teórica.

Tabela 12 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Variáveis, Fatores e Elementos: por item

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível – Subárea</i> | <i>Grupo 1 - Variáveis, Fatores e Elementos</i> | |
|-------------------------------|---------------------------------|---|---|
| | | <i>ITEM 1.1 Impacto sobre IDEB</i> | <i>ITEM 1.2 Impacto do IDEB sobre variáveis contextuais</i> |
| Ciências Humanas | Ciência Política | 1 | 2 |
| | Educação | 28 | |
| | Geografia | 1 | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | 5 | 1 |
| | Economia | 14 | |
| | Planejamento Urbano e Regional | 3 | |
| | Serviço Social | 1 | |
| Linguística, Letras e Artes | Linguística Aplicada | 1 | |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | 1 | 1 |
| | Meio Ambiente e Agrárias | 1 | |
| | Sociais e Humanidades | | |
| <i>Total Geral</i> | | 56 | 3 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

As pesquisas acerca do foco em apropriação distribuem-se em um único item 2.1, centram-se na produção de informações que podem contribuir consideravelmente para os processos de gestão educacional. Em geral na subárea de Educação predominam estudos que analisam aspectos da apropriação dos profissionais da educação a respeito dos diversos processos e conteúdos da política de avaliação. Quanto as demais subáreas de Letras e Ensino de Ciências e Matemática se estabelecem por estudos que enfatizam a análise da apropriação do conteúdo didático fundamentador da política, por exemplo, em função das concepções didáticas observadas nas matrizes de referências da Prova Brasil.

Tabela 13 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Apropriação das Políticas Avaliativas: por item

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível – Subárea</i> | <i>Grupo 2 - Apropriação das Políticas Avaliativas</i> |
|-------------------------------|---------------------------------|--|
| | | <i>ITEM 2.1 Apropriação</i> |
| Ciências Humanas | Educação | 11 |
| Linguística, Letras e Artes | Letras | 2 |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | 1 |
| <i>Total Geral</i> | | 14 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 14 apresenta as pesquisas que abarcam os dados da avaliação tanto como argumento de qualidade quanto como critério de escolha do campo empírico de pesquisa, mas em nem um dos dois casos representam indícios de contribuição densamente significativa sobre informações para a gestão educacional envolvendo a Avaliação em Larga Escala quanto para o avanço do conhecimento nessa área. Obviamente podem contribuir com elementos para a gestão referentes a outras temáticas, ou representar avanço de conhecimentos relativos a outras esferas, mas não de forma aprofundada sobre Avaliação em Larga Escala. Mas mesmo assim é relevante considerar como as informações produzidas pela avaliação podem ser utilizadas pela pesquisa científica, ou seja, é possível perceber também neste grupo de pesquisa item 3.1 e item 3.2 uma forma de interesse peculiar que representa em propagação dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala, sendo firmados pela pesquisa científica.

Normalmente, toda utilização de informações tem uma finalidade e uma consequência, na pesquisa científica não se pode negar que determinadas formas de utilização de informações produzidas pelas Avaliações em Larga Escala assumem valores conotativos, dentro do quadro histórico da constituição das políticas educacionais. “Construir ciência é em parte o cultivo de uma atitude típica diante da realidade, da atitude de dúvida, de crítica, de indagação, rodeada de cuidados para não sermos ingênuos, crédulos, apressados. Tudo é uma questão metodológica” (DEMO, 1987, p. 41).

O que indica que os indicadores de qualidade da educação mesmo sendo criticados em por serem direcionados por processos de regulação por controle, de qualquer modo assumem forte papel na representação das condições de oferta do ensino brasileiro enquanto qualidade de educação, sendo passíveis de serem utilizados e usufruídos para fins de pesquisa exclusivamente metodológicos, como é o caso na construção do critério de escolha do campo empírico de pesquisa desse grupo de pesquisas.

Tabela 14 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Argumento ou Critério que Denota Qualidade: por item

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível - Subárea</i> | <i>Grupo 3 - Argumento ou critério que denota Qualidade</i> | |
|-------------------------------|---------------------------------|---|------------------------------|
| | | <i>ITEM 3.1 Argumento</i> | <i>ITEM 3.2 Critério</i> |
| Ciências Exatas e da Terra | Ciências da Computação | 1 | |
| Ciências Humanas | Educação | 4 | 9 |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Serviço Social | | 2 |
| Linguística, Letras e Artes | Artes | | 1 |
| | Linguística | 2 | |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | 2 | |
| <i>Total Geral</i> | | 9 | 12 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

As publicações condizentes a análise situacional, Tabela 15, são distribuídas em dois itens, o primeiro envolve a análise situacional aprofundada com 4 trabalhos, item 4.1, esta forma de análise representa contribuição significativa para o avanço do conhecimento sobre políticas de avaliação, porém a segunda, item 4.2, análise situacional superficial não figura concisamente em tal intuito.

Conforme análise realizada sobre a estruturação dos designs de pesquisa a maior possibilidade de determinados estudos contribuírem para o avanço do conhecimento em avaliação e em gestão educacional se dá em incumbência e articulação entre objeto de estudo e objetivos de pesquisa. Portanto, os delineamentos dos designs de pesquisa estão diretamente vinculados a possibilidade de contribuição significativa das investigações em Avaliação em Larga Escala.

Tabela 15 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Análise Situacional: por item

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível - Subárea</i> | <i>Grupo 4 - Análise Situacional</i> | |
|-------------------------------|---------------------------------|---|---|
| | | <i>ITEM 4.1 Situacional Aprofundada</i> | <i>ITEM 4.2 Situacional Superficial</i> |
| Ciências Humanas | Educação | 2 | 1 |
| | Geografia | 1 | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | 1 | |
| Multidisciplinar | Ensino de Ciências e Matemática | | 2 |
| <i>Total Geral</i> | | 4 | 3 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

As 4 publicações com foco em documentos conceituais e instrumentais da Avaliação em Larga Escala apresentados na Tabela 16, da mesma forma que aquelas referentes ao item 4.2, não assumem expressivamente um grau de contribuição para com os processos de avaliação e gestão educacional.

Tabela 16 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Documentos Conceituais / Instrumentais: por item

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível - Subárea</i> | <i>Grupo 5 - Documentos Conceituais e Instrumentais da ALE</i> |
|-------------------------------|---------------------------|--|
| | | <i>Item 5.1 Utilização de Documentos Conceituais da ALE</i> |
| Ciências Humanas | Educação | 3 |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | 1 |
| <i>Total Geral</i> | | <i>4</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A distribuição de publicações com foco em análise da política, Tabela 17, é correspondente a 9 estudos envolvendo outros conteúdos e processos da política, com 3 envolvendo a aplicação de recursos públicos/financiamentos e 8 estudos envolvendo planos e programas. Todos eles indicam as duas possíveis formas de contribuição, inqueridas neste estudo.

Tabela 17 – Distribuição de Produções Científicas com Foco em Análise da Política: por item

| <i>1º Nível - Grande Área</i> | <i>3º Nível – Subárea</i> | <i>Grupo 6 - Análise da Política</i> | | |
|-------------------------------|---------------------------|--|--|------------------------------------|
| | | <i>ITEM 6.3 Outros conteúdos e processos da política</i> | <i>ITEM 6.1 Aplicação de Recursos Públicos/ Financiamentos</i> | <i>ITEM 6.2 Planos e Programas</i> |
| Ciências Humanas | Educação | 5 | 1 | 7 |
| | Psicologia | 2 | | |
| | Sociologia | | 1 | |
| Ciências Sociais e Aplicadas | Administração | 1 | 1 | |
| | Serviço Social | | | 1 |
| Linguística, Letras e Artes | Letras | 1 | | |
| <i>Total Geral</i> | | <i>9</i> | <i>3</i> | <i>8</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o Quadro 11, podemos perceber quais grupos de pesquisa possuem maior potencial para as duas formas de contribuição inferidas pelo estudo.

As áreas de conhecimentos que possuem maior potencial para contribuição, pelo que já foi disposto até o presente momento do estudo, pode-se afirmar que estariam estabelecidas nos grupos com foco de interesse em variáveis, fatores, e elementos; apropriação das políticas avaliativas e análise da política; em grau um pouco menos significativo de contribuição estariam as pesquisas sobre análise situacional, argumento ou critério que denota qualidade e documentos/instrumentais da avaliação, em função da estruturação dos designs de pesquisas não terem por finalidade objetivos que pautem a problematização de questões sobre a Avaliação em Larga Escala.

Quadro 11 – Número de Produções Científicas por Foco de Interesse Sobre Avaliação em Larga Escala

| <i>Grupo de Interesse</i> | <i>Design das pesquisas</i> | <i>Maior propensão de Contribuição</i> | | <i>Número de trabalhos</i> |
|---|---|---|---------------------------|----------------------------|
| | | <i>Avanço do conhecimento acerca da ALE</i> | <i>Gestão Educacional</i> | |
| Grupo 1 - Variáveis, Fatores e Elementos | 1.1 – Impacto sobre o IDEB | X | X | 56 |
| | 1.2 - Impacto do IDEB sobre variáveis contextuais | X | X | 4 |
| Grupo 2 - Apropriação das Políticas Avaliativas | 2.1 – Apropriação | X | X | 14 |
| Grupo 3 - Argumento ou critério que denota Qualidade | 3.1 - Argumento de qualidade | | | 8 |
| | 3.2 - Critério de escolha de campo empírico de pesquisa | | | 13 |
| Grupo 4 - Análise Situacional | 4.1 – Análise Situacional Aprofundada | X | X | 4 |
| | 4.2 – Análise Situacional Superficial | | X | 3 |
| Grupo 5 - Documentos Conceituais/Instrumentais da ALE | 5.1 - Utilização de Documentos Conceituais da ALE | | | 4 |
| Grupo 6 - Análise da Política | 6.2 – Aplicação de Recursos Públicos/ Financiamentos | X | X | 3 |
| | 6.3 – Planos e Programas | X | X | 8 |
| | 6.1 - Outros conteúdos e processos da política | X | X | 9 |
| <i>Total</i> | | | | <i>126</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido surge a seguinte questão: Todos os estudos relacionados a temática de Avaliação em Larga Escala podem contribuir para o avanço do conhecimento acerca própria Avaliação em Larga Escala? Conclui-se analiticamente que nem todos os estudos por incidirem sobre os descritores Prova Brasil e IDEB, representam em grau de contribuição. As pesquisas usufruem das informações disponibilizadas por eles com diferentes focos de interesse, algumas vezes para fins específicos de pesquisa sem acarretar em expressiva contribuição. Evidentemente, a grande maioria das pesquisas por centrar seus objetivos em problematizações acerca da política de avaliação efetua grau expressivo de contribuição.

Além disto, a pesquisa científica que tematiza a Avaliação em Larga Escala pode então contribuir para o avanço do conhecimento acerca da Gestão Educacional? Considerando

que em geral as informações disponibilizadas pelos estudos em avaliação são caracterizadas como uma forma contundente de expressão sobre as condições dos sistemas de ensino enquanto uma espécie de radiografia dos processos que ocorrem no âmbito educacional pode-se compreender que a maioria dos estudos representa contribuição. Em geral os estudos fornecem elementos para análise de informações plausíveis de serem considerados pela gestão educacional e produzidos a partir das leituras efetuadas sobre as políticas de Avaliação em Larga Escala. Propriedade compreensível, já que dentre os objetivos firmadores da política avaliativa está à produção de informações para o provimento dos sistemas educacionais, inclusive os textos oficiais do INEP enfatizam que as informações da avaliação “visam servir de subsídio para o diagnóstico, a reflexão e o planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica” (INEP⁹). As pesquisas científicas nesta esfera contribuem, em efeito para com este fim, mas não por estabelecerem vínculos em detrimento da instância normativa oficial.

As investigações no âmbito da política educacional mantém um vínculo com análise da política normativa, mas para o avanço do conhecimento. Para Souza (2009, p. 81) “A pesquisa tem a tarefa de auxiliar a elucidar a realidade, procurando conhecê-la, descrevê-la e analisá-la da melhor forma possível, de sorte que, de posse dessas análises estejamos todos melhor preparados para enfrentar os problemas sociais e educacionais”.

Não se pode supor, porém, ingenuamente que as informações produzidas no nível da pesquisa científica em Pós-graduação Estrito Sensu sejam totalmente ou imediatamente absorvidas pelo âmbito da gestão dos sistemas de ensino sem maiores contraposições, como já disposto. A pesquisa científica provém de um espaço e tempo de construção diferenciados da aplicação prática e direta sobre os sistemas de ensino.

De acordo com Gatti:

Os tempos dos caminhos da investigação científica e da disseminação de sínteses que, por meio e a partir dessas investigações se produzem, é bem diferente dos tempos do exercício em tempo real da docência e da gestão educacional. [...]. Enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações que lhes forem disponibilizados em outro espaço temporal (2007, p. 34-35).

⁹ INEP. Boletins com resultados da Prova Brasil 2013. Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Os tempos e espaços de produção do conhecimento e da atuação dos profissionais na educação básica podem ser distintos, mas: “A possibilidade de se investigar as políticas educativas contribui para um projeto reflexivo da identidade profissional, que tem finalidades individuais e coletivas e oferece alternativas ao conhecimento oficial” (OZGA, 2000, p. 72) e, portanto, a pesquisa científica continua no intento de compreender e produzir informações que possam servir de recurso aos profissionais da educação.

5.2 O Conteúdo da Gestão no Contexto da Avaliação em Larga Escala

Neste subcapítulo analisa-se, a partir da estrutura dos resumos, como a pesquisa científica aborda a temática de gestão quando vinculada à Avaliação em Larga Escala. A maioria das produções sobre avaliação, apesar de contribuírem para o avanço do conhecimento nesta área, através da disponibilidade de informações úteis que produzem, não discute sobre questões diretamente conectadas à gestão.

Dessa forma, as produções foram compreendidas em dois grupos; o primeiro contribui com os processos mais amplos da gestão, naquelas pesquisas que discutem sobre questões relativas ao impacto dos indicadores ou, por exemplo, sobre a apropriação, informações que podem ser utilizadas para balizar os processos de gestão educacional, sem formular argumentos voltados para a gestão. O segundo grupo implica numa forma mais expressiva de contribuição a respeito da gestão por se estabelecer sobre dois conceitos chaves: Avaliação em Larga Escala e gestão. Portanto, constatam-se ao menos duas possíveis formas de contribuição para a gestão.

Dos 126 trabalhos que tematizam sobre Avaliação em Larga Escala, apenas 16 apresentam em suas palavras-chave conteúdos relacionados à gestão, equivalendo a 12%, um percentual reduzido de produções, evidenciando a perspectiva dos elementos elucidados a partir das palavras-chave dos artigos, conforme exposto na Tabela 18, dispondo de 8 expressões associadas à palavra gestão: gestão, gestão da educação, gestão democrática, gestão do ambiente de aprendizagem, gestão escolar, gestão financeira da educação, gestores escolares e modelos de gestão.

Tabela 18 – Número de Produções Científicas Envolvendo Gestão: palavras-chave

| <i>Palavras-Chave</i> | <i>Número de trabalhos</i> |
|------------------------------------|----------------------------|
| Gestão | 4 |
| Gestão da Educação | 1 |
| Gestão Democrática | 2 |
| Gestão do Ambiente de Aprendizagem | 1 |
| Gestão Escolar | 5 |
| Gestão Financeira da Educação | 1 |
| Gestores Escolares | 1 |
| Modelos de gestão | 1 |
| <i>Total</i> | <i>16</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Expandindo-se a busca por produções científicas que abordem o conteúdo gestão, além das expressões elucidadas nas palavras-chave encontrou-se um número mais significativo de trabalhos, quando consideradas as inferências do termo dentro do conteúdo dos resumos, conforme explicitado na Tabela 19. Percebe-se 125 expressões associadas à palavra gestão. As expressões associadas à gestão referem-se a níveis e âmbitos diferenciados, tais como gestão escolar, gestão da sala de aula, gestão local, gestão municipal, gestão estadual e também atributos específicos dos processos de gestão tais como estratégias de gestão, gestão gerencialista, gestão democrática, gestão híbrida da educação, dentre outros.

Tabela 19 – Número de Incidências Relacionadas à Gestão: resumos

| <i>Temáticas de Gestão</i> | <i>Número de incidências</i> |
|---|------------------------------|
| Gestor/gestores | 33 |
| Gestão | 16 |
| Gestão educacional | 9 |
| Gestão escolar | 9 |
| Gestão democrática | 7 |
| Gestão das escolas | 6 |
| Gestão da educação | 4 |
| Gestão municipal | 4 |
| Gestão da educação básica | 3 |
| Práticas da gestão | 3 |
| Estratégias de gestão | 2 |
| Gestão baseada na escola | 2 |
| Gestão das redes | 2 |
| Gestão gerencial | 2 |
| Democratização da gestão | 1 |
| Equipes de gestão | 1 |
| Estilos de gestão | 1 |
| Gestão compartilhada | 1 |
| Gestão da educação municipal | 1 |
| Gestão da sala de aula | 1 |
| Gestão de instituições públicas | 1 |
| Gestão de programas | 1 |
| Gestão democrática da educação | 1 |
| Gestão do processo de ensino aprendizagem | 1 |
| Gestão do sistema educacional | 1 |
| Gestão do sistema público de ensino | 1 |
| Gestão dos recursos | 1 |
| Gestão estadual | 1 |
| Gestão gerencialista | 1 |
| Gestão híbrida da educação | 1 |
| Gestão local | 1 |
| Gestão pedagógica | 1 |
| Gestão pública | 1 |
| Modelos de gestão | 1 |
| Modos de gestão | 1 |
| Processos de gestão | 1 |
| Profissionalização da gestão | 1 |
| <i>Total</i> | <i>125</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tabela demonstra que a pesquisa com foco em Avaliação em Larga Escala tem efetuado esforço ao analisar os múltiplos processos que compreendem a política educacional, recaindo sobre os processos de gestão da escola pública. A pesquisa científica tem demarcado, portanto, os diferentes níveis da gestão da educação mediante os processos de Avaliação em Larga Escala.

5.2.1 Distribuição de Produções Sobre Gestão

Com base no que foi exposto e analisado a partir das inferências apresentadas nos Quadros 18 e 19, os estudos sobre Avaliação em Larga Escala associados ao termo gestão são dispostos em 40 produções científicas, 2 teses e 38 dissertações. As teses são correspondentes, uma da subárea da Educação, e uma da subárea da Economia e os demais trabalhos envolvem dissertações distribuídas entre as subáreas da Administração, Planejamento Urbano e Regional e Educação.

Tabela 20 – Distribuição de Produções Científicas Sobre Gestão

| <i>3º Nível - Subárea</i> | <i>Número de trabalhos</i> |
|--------------------------------|----------------------------|
| Educação | 31 |
| Administração | 5 |
| Economia | 2 |
| Planejamento Urbano e Regional | 1 |
| Serviço Social | 1 |
| <i>Total</i> | <i>40</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O conteúdo das produções científicas, envolvendo gestão educacional e seus processos, tem demonstrado as intencionalidades e os posicionamentos dos sistemas de ensino mediante as políticas de Avaliação em Larga Escala. A atividade envolvendo os processos de gestão da escola pública tem sofrido uma série de alterações nos últimos anos, principalmente com o estabelecimento de políticas de gestão por resultados. As pesquisas em Educação têm evidenciado as alterações que tais políticas têm produzido, delineando aos poucos uma nova reconfiguração dos processos de gestão.

Ao verificarem-se como as produções científicas abordam o conteúdo da gestão, apresentam-se dentre essas 40 produções científicas, um grupo especial de 11 trabalhos que trata de questões correspondentes aos gestores educacionais.

Nas produções científicas as discussões sobre o gestor circundam alguns polos específicos, que consideram as seguintes interfaces frente às políticas de avaliação: o gestor tomado como variável que pode impactar sobre o desempenho dos alunos; o gestor compreendido como sujeito de pesquisa, o qual contém informações imprescindíveis para representar as condições dos sistemas de ensino (por exemplo, características pedagógicas, financeiras e políticas); atuação do gestor na implementação de planos ou programas; investigação de práticas e programas de formação dirigida aos gestores; gestor como coordenador de processos promotores de apropriação da política avaliativa. Esses polos discutidos pela pesquisa científica são compreendidos como especificidades e práticas realizadas pelos gestores, no exercício de sua função, ou compreendidos como intenções ou direcionamentos que podem ser dispostos aos gestores tais como modelos de gestão, dentre outros aspectos.

As demais 29 produções sobre gestão salientam desde a caracterização dos sistemas em função da atuação das políticas até os impactos que essas políticas têm provocado sobre as instituições. As temáticas mais frequentes envolvem: a discussão da forte presença de movimentos racionais que recaem sobre planejamento educacional; a análise de planos ou programas que subsidiam a consecução das políticas; as deficiências presentes nas estratégias das políticas; as dificuldades enfrentadas pela gestão para atender as estratégias previstas; as condições do repasse de verbas; o modo sobre como a cultura avaliativa infere sobre a gestão educacional e sobre outros aspectos que envolvem os sistemas; as práticas de gestão ou ações da gestão que favoreçam a melhora dos desempenhos; os modelos de gestão que possam intervir na melhora dos desempenhos e a atuação da gestão diante dos processos de regulação normativa e de controle etc.

Desse modo todas as pesquisas tentam caracterizar através de estudos empíricos, os processos de gestão que estão sendo praticados nos sistemas de ensino brasileiros, apresentando em geral o detrimento da gestão democrática da educação em função da quantidade de demandas que tenta suprir.

É interessante verificar que dentre as pesquisas envolvendo gestão, há a presença de algumas que enfatizam a necessidade da apropriação da cultura avaliativa e do planejamento estratégico como recurso que auxilie no enfrentamento dos novos moldes propostos para gestão, promovidos através das diretrizes políticas. Porém, algumas pesquisas ao assumirem essa perspectiva podem ser consideradas prescritivas¹⁰, ao se situarem na proposição de soluções para gestão e principalmente no enfoque da consecução de políticas estruturadas pelo planejamento estratégico pautado em fins racionais e gerenciais sobre os democráticos. Algumas pesquisas exemplificam que, para que a gestão se democratize, deve apoiar-se nos moldes da cultura de planejamento estratégico. Interessante é ponderar que pesquisas com tal viés estejam atribuídas também à área da Educação, principalmente quando se situam na abordagem predominantemente gerencial da gestão educacional. Sendo assim, parece ocorrer um novo movimento em função do entendimento dos modos como a escola deve ser para gerir-se dentro de uma cultura de avaliação.

Lembrando que o modelo de gestão gerencial apresenta estruturação diferenciada daquela compreendida para a gestão democrática, apesar do mesmo ser muito flexível e passível de ser estabelecida a vínculos democráticos. A participação propiciada nesses moldes difere da participação democrática, já que é compreendida como participação voltada à operacionalização de procedimentos e atividades a serem desenvolvidas ou definidas dentro de âmbitos pré-determinados. Nesse sentido, há outras pesquisas que optam por esse caminho, porém estabelecendo-se por um viés mais crítico; concordam com a implementação dos processos de gestão estratégica e gerencial, mas de alguma forma salientam as dificuldades e os desafios enfrentados pela gestão no atendimento das políticas de regulação por controle de resultados.

O que se percebe é tanto um movimento expresso no contexto da prática da gestão escolar, que parece atender aos entrelaces entre gestão democrática e gestão gerencial, quanto firmes indícios de que algumas vertentes de investigação em políticas estejam caminhando para o aprimoramento desses fins. Esse fato representa que na esfera da prática educativa haja a presença de uma gestão híbrida entre os processos de gestão que atuam por meio de

¹⁰ Souza (2009) argumenta que há prevalência de pesquisas prescritivas acerca da gestão democrática da educação, normalmente “voltados a apresentar soluções acerca de como a escola pública deve se organizar para democratizar sua gestão” (2009, p. 84).

diferentes níveis de apropriação da política, entre mistos gerenciais e democráticos (processos que se autorregulam).

Entretanto, mesmo aqueles estudos com precedentes mais críticos, os quais discutem sobre as inferências dos processos de regulação, perspectivam e salientam em sua grande maioria, formas de regulação normativa, por controle institucional, e não salientam a esfera dos processos multi-regulatórios que situem os atores locais como dos possíveis articuladores determinantes da consecução das políticas educacionais. A ênfase normalmente persiste sobre a criticidade dos modos de regulação vinculados a esfera normativa.

De qualquer modo, os atores locais são detentores de forças capazes de modificar e definir como os processos de gestão podem ser conduzidos, optando por formas de gestão mais democráticas ou gerenciais da educação e, até mesmo, por polos de entrelaces das duas formas.

6 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E GESTÃO EDUCACIONAL PELA ÓTICA DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Neste capítulo discutem-se as relações expressas pelas produções científicas da subárea da Educação e da subárea da Administração sobre Avaliação em Larga Escala e gestão da educação. Cabe ressaltar que este estudo representa um recorte¹¹ da realidade, não podendo abarcar todas as concepções expressas pelos dois campos de conhecimento. Portanto, são apresentadas algumas das concepções que podem estar presentes na configuração de cada um dos dois campos científicos e para isso, foram analisadas quatro produções científicas.

As quatro produções investigadas correspondem às pesquisas de:

- Fabrino (2011): Grande área Ciências Sociais e Aplicadas, Área Básica Administração/Ciências Contábeis e Turismo, Subárea da Administração, correspondente ao Programa de Pós Graduação de Administração, Linha de Pesquisa Gestão de Organizações Orçamento Público.

- Pereira (2010): Grande área Ciências Sociais e Aplicadas, Área Básica Administração/Ciências Contábeis e Turismo, Subárea da Administração, correspondente ao Programa de Pós Graduação de Administração, Linha de Pesquisa Estratégia e Inovação.

- Alves (2010): Grande área Ciências Humanas, Área Básica Educação, Subárea da Educação, correspondente ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação.

- Jacobsen (2010): Grande área Ciências Humanas, Área Básica Educação, Subárea da Educação, correspondente ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

O objetivo de pesquisa de Fabrino (2011) consistiu em verificar possíveis correlações e causalidades entre variáveis de gasto público e resultado educacional. O foco de pesquisa é amplo, engloba desde a educação infantil, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio nas modalidades de educação profissional, educação especial e educação de jovens e adultos e. No que corresponde aos gastos orçamentários, envolve as instâncias federal, estadual e

¹¹ O estudo insere-se na perspectiva de um recorte da realidade, num contexto específico, portanto as afirmações referem-se a este espaço delineado a partir de quatro produções científicas, noutros recortes podem ser encontrados outros elementos distintos sobre as concepções que envolvem os dois campos de conhecimento em debate.

municipal. A metodologia é disposta entre estruturas quantitativas e qualitativas as quais consideram modelos estatísticos e econométricos para a produção de séries temporais num período de quinze anos, 1995 a 2009, para estabelecer as articulações entre as variáveis, a partir da criação de um indicador sintético.

Para a construção metodológica do indicador, o autor reconhece que há fatores intervenientes que podem influenciar de modos diferentes o desempenho educacional em regiões distintas. Com o intuito de aprimorar a construção de um indicador sintético, próprio de pesquisa, agrega às variáveis endógenas variáveis de caráter exógeno, como o PIB per capita e o IDH. No que diz respeito ao referencial teórico, ele é correspondente às subáreas da Administração e da Ciência Política e fundamenta o estudo em teorias de cunho institucional, direcionadas à interpretação de modelos de planejamento e técnicas racionais de gestão orçamentária.

Fabrino (2011), embasado no aporte teórico, pondera que a gestão orçamentária pode ser orientada pelo efeito político do fortalecimento democrático. Sendo assim, a gestão orçamentária democrática estaria delineada pelas seguintes circunstâncias:

O aumento da intencionalidade e a busca por efetividade no orçamento podem contribuir como efeito correlato para o aumento da eficácia e da eficiência, outros atributos da qualidade do gasto e elementos indutores de maior transparência e responsabilização (accountability) por parte do setor público brasileiro (FABRINO, 2011, p. 21).

No entanto, também admite que tal grau de maturidade para o planejamento estratégico das políticas orçamentárias ainda não foi plenamente atingido no Brasil. O modelo de gestão enfatizado pelo autor infere sobre o atrelamento entre política e técnica, considerando-as como componentes compatíveis ao distanciarem-se do exacerbo da tecnocracia ou do domínio da política para o desenvolvimento das ações do governo. O modo como essa compatibilidade interage pode ser depreendido da seguinte afirmação: “A ideia de um orçamento voltado a resultados e com o monitoramento permanente do desempenho, pelas vantagens que agrega ao serviço público, pode, sim representar um orientação para o futuro” (FABRINO, 2011, p. 21).

O autor, quando discute sobre os processos decisórios do financiamento público em educação, enfatiza que as teorias da racionalidade limitada podem apreender a dificuldade e a complexidade dos múltiplos fatores intervenientes que atuam sobre a elaboração de políticas

públicas. Dispõe que as teorias do isomorfismo institucional e da racionalidade coletiva podem auxiliar no entendimento da estrutura organizacional da educação e da necessidade de análise da evolução dos prazos de maturação que as políticas necessitam para que sejam supostamente estabelecidas.

Fabrino (2011) menciona que a técnica de expertise, um dos fundamentos teóricos metodológicos abarcados por sua pesquisa, é fundada na concepção de fórmulas gerais neutras que podem orientar a criação de algumas políticas de financiamento, permitindo o complemento mais estável entre técnica e política. Essa complementaridade entre técnica e política possibilita que o planejamento da gestão orçamentária seja embasado por escolhas racionais e intencionais na elaboração de programas e ações governamentais, por meio de indicadores considerados como recurso retroalimentador e de monitoramento dos programas educacionais. No que diz respeito à construção de políticas educacionais, admite a necessária participação de diferentes agentes, através de processos de negociação por intermédio de mecanismos democráticos. Considera que a:

A formulação de políticas públicas no campo educacional requer capacidade de negociação e predisposição democrática para chegar-se a acordos sobre metas e compromissos, pois as ações educacionais são sujeitas a várias influências emocionais, de motivação, sentimentos de dever, de missão predisposição para a entrega e participação por parte de múltiplos atores sociais envolvidos, os stakeholders da educação (FABRINO, 2011, p. 24).

As concepções de sua pesquisa evidenciam maior poder de negociação atribuído aos sujeitos envolvidos nos processos decisórios, nos processos constitutivos da política, significando em conquista de valoração da própria política, ao dispor desse grau de negociação entre diferentes parcelas envolvidas. Seguindo nessa perspectiva, o autor expressa exemplos do envolvimento de diferentes atores abrangidos em alguns processos de negociações, por exemplo, quando considera a criação de fundos contábeis em 1996, efetuados através de negociações entre Ministério da Educação, órgãos econômicos centrais, governantes e secretários estaduais e municipais, entidades ligadas ao ensino, parcelas da sociedade civil e Congresso Nacional; ou quando relata a consecução do Fundef pelo Fundeb, tendo os seguintes agentes como intervenientes: o Ministério da Educação, o da Fazenda, Planejamento, Consed, Undime, CNTE e outras associações da sociedade civil, tais como Congresso Nacional, Tribunais de Conta e Ministério Público. E ainda secretários, executivos, pesquisadores, dentre outros. A participação de todas essas esferas é considerada como um

processo democrático envolvendo a representação de diferentes segmentos da sociedade civil, o que de fato é um ato democrático.

Tais relações expressas por Fabrino (2011) são embasadas nas teorias da Racionalidade Limitada, da Estrutura comparativa do Institucionalismo e na Teoria dos Stakeholders, porém esses conceitos podem não ser tão compatíveis com as orientações de um processo plenamente democrático, compreendido dentro dos limites do campo da Educação, pois são mais voltados a outros espectros vinculados a conceitos gerenciais. Essa perspectiva é compreensível, pois cada campo efetua interpretações das práticas a partir de suas teorias; as interações da pesquisa de Fabrino (2011), com o meio investigativo, dão-se mediante as articulações do seu quadro teórico-metodológico. Argumenta-se somente, pelo presente estudo, que são concepções com entendimento democrático diferentes, em alguns aspectos daqueles estabelecidos pelo campo da Educação.

No que corresponde ao princípio de participação por representação, mediante parcelas significativas da sociedade civil, em contextos decisórios da política, salientado por Fabrino (2011), é consideravelmente um processo democrático, é uma oportunidade/direito relativamente nova na estrutura governamental. Outra questão importante é considerada quando o autor enfatiza que as ações educacionais são perpassadas por “várias influências, emocionais e motivacionais” (FABRINO, 2011, p. 24), poderia-se, nesse sentido ressaltar a presença de aproximações com concepções que envolvem os processos multi-regulatórios que atuam sobre a educação, os quais compreendem que os resultados das políticas dependem de processos compósitos entre interações produzidas pelos diferentes agentes.

Daí decorre uma análise um pouco mais detalhada sobre conceitos que dispõe sobre o “ciclo de políticas”, de Stephen Ball, citado por Mainardes (2006): o ciclo de políticas é compreendido em três contextos, quais sejam o da influência, o da produção do texto e o da prática. O contexto da influência condiz ao âmbito da produção dos discursos políticos, o contexto da produção do texto ocorre quando os embates produzidos durante o contexto da influência assumem a forma nos textos políticos e o da prática refere-se à interpretação das políticas, por exemplo, mediante os processos de implementação.

Conforme Mainardes:

O primeiro contexto é o da influência onde normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base da política (MAINARDES, 2006, p. 96).

O entendimento desses contextos pode ser aplicado para discutir os dimensionamentos exercidos por Fabrino (2011), os quais estariam, portanto, mais centrados no contexto da influência onde ocorrem as disputas, onde os grupos de profissionais seriam ouvidos e onde os discursos dos diferentes segmentos são avaliados para que se construa o que é importante na definição da pauta da ação política. Muitas vezes a questão prevaiente nesse contexto corresponde às preocupações com as pautas em discussão, qual delas obterá fortalecimento, qual delas será transformada num texto político. Os embates entre os possíveis discursos definirão os resultantes das ações da política a serem transformados nos textos políticos, correspondentes a agenda normativa. Portanto, no contexto da influência: “O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação [...]” (MAINARDES, 2006, p. 97).

Os processos de atuação dos diferentes agentes nos processos decisórios apresentam características democráticas por representatividade, discutidos por Fabrino (2011), são correspondentes, portanto ao contexto da influência. Ao analisar os conceitos vinculados à implementação das políticas educacionais no contexto da prática, as concepções consideradas pelo autor estariam mais próximas da regulação normativa, por resultados. Alguns trechos podem exprimir tais características: “A perseguição de resultados na educação é fundamental” (FABRINO, 2011, p. 36); “Políticas da educação que subordinam recursos a desempenho” (FABRINO, 2011, p. 56). Esses trechos demonstram, desse modo, as condições de outros conteúdos também considerados pelas práticas de gestão, no caso com foco em gestão orçamentária.

Há legitimidade no discurso do autor, por exemplo, ao considerar que a escolaridade é fator distinguente da remuneração, em função do nível de escolaridade do trabalhador, concluindo que:

Tais considerações justificam a teoria segundo a qual gastos educacionais não são, na realidade, despesas, mas investimento no indivíduo e no desenvolvimento econômico e estratégico do país como um todo. A conclusão é que o financiamento da educação deva instituir-se como uma política de Estado na estratégia do governo para indução do desenvolvimento econômico social (FABRINO, 2011, p. 36).

Logo, Fabrino (2011, p. 57-58) enfatiza que os caminhos traçados pela política, no que diz respeito ao desenvolvimento de mecanismos de monitoramento e mensuração dos resultados educacionais, avaliação de desempenho, maior oferta de estatísticas sobre financiamento, fixação de objetivos e metas educacionais, abrem novas perspectivas para o planejamento, monitoramento e gestão das políticas educacionais, por meio de práticas de controle de resultados para garantir a qualidade da oferta educacional. Desse modo, observa que os indicadores de desempenho são imperfeitos, concebem apenas “um” modo de apreender as questões do real; mesmo assim são muito capazes de contribuir para orientar as propostas de planejamento orçamentário, não interessando ao planejamento distribuir somente a uma parcela da população uma educação de qualidade e a outra parcela não. A distribuição de recursos equilibrada tem o papel de contribuir para minimizar as desigualdades. Esse último aspecto pode ser considerado democrático, mas articulado pela face entre os processos de gestão educacional e gestão orçamentária.

Nas conclusões, por meio de técnicas de expertise¹², o autor detém-se a analisar os resultados de causalidades entre as variáveis, reiterando a importância das técnicas de gestão orçamentária na contribuição da avaliação de políticas públicas. Seguindo a sequência de ideias do autor, portanto, pode-se presumir que as de políticas de regulação por resultados na educação continuarão sendo um dos meios de orientação das políticas de financiamento, pois possibilitam o complemento mais estável entre técnica e política,

A segunda dissertação analisada corresponde ao estudo de Pereira (2010) da subárea da Administração, o qual tem por objetivo compreender como modelos de gestão educacional contribuem para a aprendizagem e para desempenho dos alunos expresso no IDEB. O caminho de pesquisa é construído pela articulação entre teorias de administração e educação. Para compor essa articulação o autor evoca um deslocamento da centralidade do campo da

¹² Visto que a constituição de políticas de regulação por resultados por vezes é baseada em técnicas de expertise, consideradas neutras pelos agentes que as produzem.

Administração para o campo da Educação propondo a associação entre os dois campos no entendimento de questões educacionais. A linha de atuação da pesquisa considera a necessidade de se resgatar a face educacional da administração escolar. Clarifica que, portanto:

[...] compartilha do pressuposto de que é preciso abordar a escola a partir de uma visão que supere os paradigmas racionalistas, os quais tentam transpor, mecanicamente, procedimentos da indústria ou dos serviços para as instituições escolares, desprezando as especificidades deste tipo de organização (PEREIRA, 2010, p. 17).

O autor argumenta que a escola é resultado das construções sócio-históricas e que o processo educativo não se confunde com o processo produtivo e, portanto, reitera a necessária articulação dos campos. Percebe-se, como exposto ao que se segue, que o autor não abandona as convicções constituídas no campo da Administração, produz um quadro teórico metodológico que atende a composição dessas duas esferas teóricas. Todo o pesquisador constitui-se como sujeito que pertence a um lócus específico, seu campo de produção, sua área de conhecimento: o autor ampara-se nas Teorias Institucionais e Neoinstitucionais para discutir os processos que interferem sobre a organização das estruturas escolares “o que implica reconhecer a importância das teorias da administração para o entendimento da complexidade da organização escolar (PEREIRA, 2010, p. 19)”, e que portanto, orientado pelo referencial teórico deixa claro que mesmo o paradigma:

[...] técnico racionalista e linear da gestão, mais orientada para a busca da eficiência, quanto o paradigma mais fortemente marcado por uma visão holística, centrado em visões compartilhadas e construções dialógicas, podem trazer aportes para uma gestão educacional mais apta a responder positivamente às necessidades dos alunos (PEREIRA, 2010, p. 18).

Nesse sentido, ele acredita que a concepção institucional superaria a delimitação de um processo gerencial “limitado à busca da eficiência e ao alcance de metas” (PEREIRA, 2010, p. 22), concebendo que os processos de interação social das instituições podem ser abarcados pelos elementos da teoria institucional.

Ao mesmo tempo, as instituições possuem uma existência determinada, compartilhada e aceita por outras pessoas: a objetividade. Por serem exteriores ao indivíduo e experimentadas como objetivas, as instituições são também possuidoras de uma força que independente de ser mais ou menos explícita, exerce sua coerção (PEREIRA, 2010, p. 23).

Conforme essa definição as instituições são o resultado difuso das ações dos indivíduos, capazes de exercer coerção por parte da autoridade legítima estrutural da organização escola. O autor caracteriza a apreciação da instituição escola na perspectiva institucional, portanto, não abandona por completo um entendimento racional das teorias da administração sobre a ação dos indivíduos.

Efetuada uma comparação com as teorias do campo da Educação há uma pequena proximidade, pois através dos micro-regulatórios é possível compreender que a implementação das políticas depende em muito da interação dos indivíduos, onde a regulação seria o exercício nem sempre intencional operando por meio de “cálculos racionais” (CROZIER & FRIEDBERG, 1977, p. 244) em adequação aos interesses e as estratégias dos diferentes atores que estão em pauta. No entanto os processos de regulação compreendidos pela ótica do campo da Educação ultrapassariam as visões mais racionais, conforme Barroso (2004, p. 24) encaminhando-se para uma perspectiva interacionista e construtivista, dando menor ênfase aos aspectos coercitivos presentes nas teorias do isomorfismo coercitivo.

Pereira (2010) não defende totalmente as teorias vinculadas ao isomorfismo institucional, que salientam o poder coercitivo das instituições de cunho mimético e normativo, menciona superar em seu estudo alguns aspectos do paradigma racionalista. Em paralelo, este estudo talvez contrapôs-se a investigação de Fabrino (2011) o qual opta por um caminho epistemológico condizente aos princípios prevalentes do isomorfismo. Mas parece pouco provável que ocorra a contraposição completa entre os dois estudos, pois numa análise mais aprofunda, a investigação de Pereira (2010) é apenas complementar a uma visão isomórfica coercitiva como é demonstrado no trecho a seguir:

[...] a busca da legitimidade é uma das marcas do processo de institucionalização, daí não basta a coercitividade. Nestes termos é preciso que ao lado da coerção, haja também uma autoridade moral que garanta às instituições não apenas coagir os indivíduos, mas também constrangê-los moralmente (PEREIRA, 2010, p. 25).

Logo não ocorre uma contraposição das ideias racionais entre um estudo e outro, apenas uma ênfase relativizada das concepções racionais que estruturam as duas propostas investigativas.

Ocorre, portanto, um distanciamento do entendimento dos processos micro-regulatórios compreendidos pelo campo da Educação que envolvem possibilidade de

protagonismos da ação dos indivíduos na interpretação das investigações. Constatase dentro do campo da Administração, no que implica a análise destas duas produções acadêmicas, Fabrino (2011) e Pereira (2010) é a prevalência da concepção de regulação normativa e por controle de resultados sobre a gestão educacional. O referencial teórico da pesquisa de Fabrino (2011) era predominante relativo das teorias do campo de atuação do pesquisador, já a pesquisa de Pereira (2010) procura efetuar um deslocamento no entendimento da possibilidade de trocas das análises dos processos de gestão constituídas pelos dos dois campos.

No que diz respeito às superações tomadas pelo autor Pereira (2010) parecem apenas implicar em pequenos avanços das percepções racionais mais limitadas para a complementaridade dos modelos menos limitados de análise trazendo algumas contribuições para a articulação entre gestão orçamentária e gestão educacional. A característica peculiar desta pesquisa é a delimitação de um design investigativo que pondera a perspectiva de articulação de princípios de gestão administrativa, concernentes às teorias das Ciências Sociais e Aplicadas, para com os princípios condizentes às Ciências Humanas, como elementos complementares no entendimento dos processos educacionais. Após definir o aporte teórico baseado nas teorias da administração de organizações traz aportes do campo da Educação, citam-se alguns deles: Bonamino (1999), Bourdieu (1975), Cury (2009), Franco (1999), Freire (2002), Hora (2007), Libâneo (2003), Paro (1997).

Enquanto design de pesquisa estrutura-se num arcabouço epistemológico que não entre em conflito direto para com as teorias da Educação, para Pereira (2011) a pesquisa deve ser capaz de optar pelas teorias dos diferentes paradigmas que se adéquam as análises empíricas da gestão. A partir desta ideologia o autor elabora o seguinte quadro, admite que o conceito de eficiência tenha pouca aplicabilidade para a gestão educacional, mas não nega a necessidade de práticas de gestão gerencial, excluindo-se o gerencialismo conservador, e que os processos de gestão democrática representam uma contribuição que não pode ser desconsiderada.

Contudo, em dois momentos da pesquisa evidenciam-se visões predominantes da agenda economicista, conforme Ozga (2000, p. 53) uma visão compartilhada por decisores políticos e por certos grupos de investigadores.

As visões expressas pelo autor que enquadram-se nessa perspectiva podem ser percebidas nas seguintes argumentações: primeiramente no que diz respeito a dificuldade de

se trabalhar com profissionais incompetentes ou inescrupulosos capazes de comprometerem o aprendizado dos alunos e a integridade da instituição escolar (PEREIRA, 2010, p. 29), num segundo momento, Pereira (2010, p. 35) evidência a falta de competência, a pouca capacidade de inovação e a falta de especialização dos gestores, considerando serem aspectos agravados pela falta de tempo para se dedicar as especializações e pela falta de promoção de motivações e premiações do setor institucional.

Não pode-se negar que essas são questões presentes nos sistemas de ensino que determinam as muitas condições que intervêm sobre o desempenho dos alunos brasileiros. Pelas teorias dos sistemas frouxamente acoplados as instituições escolares contribuem para a continua reprodução desses fatores. Para o autor as escolas seriam responsáveis por camuflar suas inconsistências, irracionalidades e ineficácias “para evitar desastres em sua imagem e, mesmo sabendo da necessidade de melhorar o aprendizado dos alunos, não priorizam suas funções produtivas” (PEREIRA, 2010, p. 26). No entanto, essa é a percepção de uma agenda prevalentemente economicista, e de acordo com Ozga (2000) pelos conceitos dessa agenda:

Os professores são ineficazes e são grandes responsáveis pela falha do sistema de ensino. São um fracasso, porque lhes faltam experiência adequada e competência pedagógica e porque usam as poucas competências que têm para a consecução de objetivos não essenciais que não contribuem para o sucesso dos alunos (OZGA, 2000, p. 52).

Não trata de opor-se a existência da presença das maselas expostas pelo autor Pereira (2010) apenas de enfatizar que está é uma visão partilhada pelo escopo predominantemente economicista e que concepções democráticas de educação podem contribuir para o entendimento e análise da efetiva atuação dos profissionais, principalmente neste caso que infere sobre as ações dos gestores educacionais.

Souza (2008) ao dispor sobre os processos de gestão na Educação evidencia que a questão da formação dos profissionais ascendentes ao cargo de gestor é controversa:

[...] isto é, educadores que assumiram a função dirigente sem a base de conhecimentos tida como própria do campo e que também não tiveram acesso a ela durante o tempo em que estavam na direção, não se saíram nem melhor nem pior no desempenho profissional do que os diretores concursados (SOUZA, 2008, p. 56-57).

Ainda conforme Souza (2008) a questão que prevalece e circunda o cargo dos gestores é precisamente a falta de formação técnica, e os que cursos técnicos apenas supririam uma parte das demandas fixando o currículo com ênfase dos processos de gestão organizacional, com destaque no caráter normativo e na aplicação de métodos e técnicas para resolução de problemas. Contudo estes cursos não supririam outras demandas, pois:

Nos programas de formação do gestor escolar/educacional falta-nos uma formação política, voltada a elucidar a sua própria função social de dirigentes públicos, demonstrando a serviço de que(m) o gestor se posiciona. Nesta medida, os conhecimentos sobre as relações de poder e a importância da sua socialização e da democracia, bem como sobre os direitos educacionais, são fundamentais no ensino do campo da gestão educacional (SOUZA, 2008, p. 58).

A pesquisa de Pereira (2010) expressa às contradições presentes nas políticas educacionais, todavia no atrelamento de princípios democráticos aos de cunho economicista, ainda prevalecem os de cunho economicista. Procura produzir uma complementaridade entre as visões das teorias dos dois campos, mas talvez só ocorra um avanço mais significativo se houver um deslocamento em relação as teorias consideradas pelo campo da Educação. As intenções do autor foram defendidas com argumentos plausíveis, mas a concepção que prevalece ainda é aquela que prima pela lógica administrativa gerencial, pelo aspecto econômico e estrutural sobre gestão dos sistemas de ensino, enquanto o aspecto social da educação permanece em segundo plano.

Diante do que já foi exposto, notam-se os encaminhamentos que se apresentam para a gestão educacional, a qual deveria ser capaz de lidar com as novas estruturas que pressionam seu remodelamento, promovido pelos governos em função de um quadro economicista atribuído aos sistemas de ensino. As propostas estabelecidas pelo Estado, conforme Barroso:

[...] podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“new public management”), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (BARROSO, 2005, p. 726).

Determinadas vertentes teóricas produzam leituras diferenciadas de uma mesma temática adquirindo maior ou menor força nos discursos que estão sendo produzidos pelos agentes envolvidos. Os discursos e leituras representam posicionamentos políticos vinculados as teorias do campo que os amparam.

O conjunto teórico-metodológico dessas pesquisas primam por se estabelecer num ponto neutro de argumentação entre teorias das ciências da Administração e da Ciência Política, delimitam-se a encontrar possíveis soluções para os problemas educacionais em acordo com seus referencias, no entanto as posições teóricas predominantes são em muitos momentos opostas ao campo da Educação como evidenciado. Efetuando reflexões acerca dos posicionamentos frente a Teoria de Campo Científico, as pesquisas de Fabrino (2011) e Pereira (2010) estabeleçam-se por “práticas científicas desinteressadas” (BOURDIEU, 2003, p. 113), quando dirigidas ao campo da Educação apresentam de qualquer forma posições teóricas divergentes em muitos momentos, mesmo que os campos não pretendam estabelecer um embate direto, o poder da investigação científica é sempre de cunho epistemológico e, portanto, a presença de conflitos epistemológicos não representa a aplicabilidade de práticas neutras e desinteressadas do ponto de vista da teoria de campo científico.

Pela análise das duas produções científicas no campo da Administração, o que se constata é uma postura que opta por não entrar em conflito direto, não significando, portanto, que não sejam estabelecidos conflitos indiretos por meio das teorias. Não pretende-se, neste estudo, esgotar o assunto apenas demonstrar a partir das e produções investigadas das subárea da Administração e subárea da Educação as questões que estão em jogo quando campos distintos discutem sobre as políticas de Avaliação em Larga Escala e processos de Gestão Educacional.

A terceira pesquisa em discussão refere-se ao estudo de Alves (2010), portanto a subárea da Educação, o qual tem por objetivo verificar se a formulação das políticas de fortalecimento dos Conselhos Escolares é capaz de atribuir impacto sobre o desempenho educacional constituído pelo IDEB, para responder a tal questão o foco de pesquisa incide sobre dez redes escolares de municípios sul-mato-grossenses em função dos desempenhos obtidos no IDEB de 2007. O referencial teórico da pesquisa é predominante do campo da Educação e fornece elementos para o debate sobre participação, democracia, gestão da educação, dentro outros aspectos.

A autora compreende que os Conselhos Escolares são uma parte importante da expressão da gestão democrática da educação. Com este intuito o estudo aponta definições de gestão democrática compreendidas pelo campo da Educação. A gestão democrática:

[...] diz respeito ao processo de caráter político-pedagógico e administrativo, no qual as comunidades local e escolar participam efetivamente em todos os níveis de decisão e execução, de forma direta e indireta, com poder de interferência e em conjunto com os administradores educacionais. Todos comprometidos com os anseios da comunidade (ALVES, 2010, p. 11).

Efetuando uma comparação para com os estudos anteriores, a autora apresenta uma forma mais avançada de entendimento dos processos que envolvem os mecanismos da gestão educacional, daquelas consideradas nas pesquisas Fabrino (2011) e Alves (2010) nas quais prevalece apenas algumas das dimensões da gestão democrática. De acordo com o trecho a seguir podemos analisar os argumentos que dimensionam algumas questões interessantes sobre a gestão democrática:

[...] a expressão gestão democrática tem sido utilizada para denominar processos diversos ou a simples existência de práticas e estratégias de inspiração democrática, não se tendo claro o conceito. [...]. O conceito é marcado por imprecisão e obscuridade, podendo a expressão “gestão democrática” ser utilizada para nomear diferentes realidades (ALVES, 2010, p.10).

Essa exemplificação sobre as percepções da gestão democrática auxiliam no entendimento de como os outros campos de conhecimento podem perceber o conceito de gestão de forma diferenciada do campo da Educação, define ainda que há uma delimitação precisa sobre o conceito de gestão, ou seja, não possui uma definição única.

A expressão de gestão democrática expressa pelo estudo de Alves (2010) segue o seguinte princípio:

Em síntese, verificamos que a gestão democrática da educação pode ser definida como um processo de caráter político-pedagógico e administrativo, no qual se dá participação efetiva, direta e indireta da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da educação, com real poder de interferência e manifestação dos anseios comunitários (ALVES, 2010, p. 12).

Mas essa definição de gestão se opõe as práticas caracterizadas pelo produtivismo e pelos imperativos mercadológicos, quando analisada por este enfoque é a concepção de gestão

democrática mais presente nos textos educacionais, portanto, está vinculada a perspectivas um pouco opostas daquelas orquestradas pela área das Ciências Sociais e Aplicadas.

Uma aproximação da pesquisa de Alves (2010) para com os estudos da área da Administração ao menos é o entendimento de que os indicadores podem ser considerados como elementos de controle social e regulador. No entanto a investigação em Educação, em geral o faz, no sentido crítico, admitindo e descrevendo os padrões norteadores da política avaliativa: “[...] o IDEB instrumento não só a função indutora e reguladora das ações governamentais como, também o controle social de determinada concepção de qualidade da educação escolar básica” (ALVES, 2010, p. 5).

Quantos aos entendimentos da atuação dos Conselhos Escolares a autora ressalta que:

São espaços de relação de poder no qual os conselheiros participam das ações e tomadas de decisões, refletindo, propondo, discordando, defendendo seu ponto de vista, argumentativamente, com igualdade de participação, tudo em prol da geração do consenso em torno dos interesses da coletividade, do bem comum. Tem como principal instrumento o argumento (ALVES, 2010, p. 40).

Neste sentido a participação dos agentes envolvidos estaria próxima da interpretação das políticas no contexto da prática onde atuariam os processos multi-regulatórios, que exercem fundamental importância na compreensão e no exercício da política. Nas palavras da autora, os conselhos escolares são espaços que propiciam a articulação por meio da “conjunção de esforços” e processos que compreendem “mútuas regulações”.

Efetuada algumas análises comparativas entre os campos em questão, tem-se se que a regulação na pesquisa em Educação é melhor compreendida quando considerada pelo aspecto dos processos multi-regulatórios e quando refere-se a ação regulatória por controle, ou por controle de resultados o campo da Educação costuma efetuar contraposições discussões reflexivas sobre esta modalidade de regulação, por motivos já descritos anteriormente.

Contudo a regulação esperada na pesquisa em Administração em geral, citada principalmente considerada por Fabrino (2011) é aceitação da regulação por resultados, já o estudo de Medeiros (2010) enfatiza uma pequena derivação nesse sentido, considera a possibilidade de influência de diferentes atores em contextos decisórios, contextos da influência, por meio de processos que poderiam ser aproximados do entendimento de regulação autônoma ou social, no entanto resultando na pauta da ação política em formulação

de políticas de caráter normativo para a consecução de práticas de gestão por controle de resultados prioritariamente sobre outros demais enfoques que poderiam ser abarcados pelas gestões educacionais.

Dirigindo-se a pesquisa de Alves (2010) e retomando a questão das percepções atribuídas ao significado de gestão democrática, no que condiz a sua estruturação enquanto legislação, a autora salienta que o contexto da produção dos textos legais também permitiu o entendimento dos processos de gestão por diversos enfoques, por exemplo, ao enfatizar processos de gestão compartilhada, gestão estratégica. Essas noções apresentadas nos textos oficiais são muito próximas dos processos de planejamento orçamentário. A determinação das relações entre os processos de gestão democrática, gestão estratégica, gestão compartilhada e gestão gerencial, presentes nos argumentos citados por Alves (2010) podem ser de grande valia para demonstrar o que provavelmente veem ocorrendo no entendimento de questões vinculadas aos processos de gestão.

Os modelos de gestão possuem características semelhantes e divergentes. Os que apresentam a maior quantidade de características coincidentes são a gestão estratégica, a compartilhada e a gerencial, que requerem a busca de resultados, a eficiência, parâmetros do mercado e princípios e critérios da gestão empresarial. A gestão democrática da educação também tem algumas características que se assemelham as apresentadas pelos modelos de gestão mencionados, mas estas nem sempre tem o mesmo significado e objetivo, uma vez que os fins da gestão democrática apontada são diferentes, por defender uma educação de qualidade que promova o exercício crítico da cidadania e a consciência dos deveres e direitos (ALVES, 2010, p. 14).

As divergências de entendimento entre os diferentes modos de gestão ocasionaram os problemas de conflito de interesse, inclusive os demonstrados pelo presente no que diz respeito à análise do conteúdo da gestão das pesquisas investigadas. Nessa, presente pesquisa não pretende-se efetuar posicionamentos unilaterais, indicando apenas a presença de conflitos epistemológicos entre os campos, eles não envolvem apenas campos distintos também se dão dentro do próprio campo, há posturas que parecem primar por outra ordem de princípios que não seja apenas aquelas direcionadas a concepções democráticas de educação. Ou seja, ocorrem lutas dentro de cada campo pela produção e pela legitimidade do fluxo de ideologias que os perpassam.

O campo da Educação não é totalmente homogêneo em termos de concepções, principalmente quando se refere a produção de um conhecimento que é recente, o respectivo

a Avaliação em Larga Escala, logo ocasionam embates que se estabelecem pelo fluxo de ideias que se quer impor.

Pelo que foi discutido, percebe-se que ocorrem movimentos nos dois campos de conhecimento, prevalecendo, contudo, para o campo da Administração a percepção dos processos de gestão centrados em características gerenciais, organizacionais. Há também indicativos de que haja aceitação de mecanismos de planejamento estratégicos pelo campo da Educação. Portanto, a Avaliação em Larga Escala é firmada como um elemento de reforço do planejamento educacional.

A quarta pesquisa de Jacobsen (2010) distingue-se das demais pesquisas analisadas no seguinte quesito, não aborda diretamente questões relativas aos processos de gestão, por outro lado, apresenta questões interessantes a serem discutidas e que permeiam o entendimento dos mecanismos da Avaliação em Larga Escala.

Essa pesquisa situa-se no campo da Educação, tendo por objetivo estabelecer quais relações os conteúdos de língua portuguesa avaliados pela Prova Brasil assumem com os conteúdos previstos nos planos de trabalho docente, com intuito de verificar se as relações entre os conteúdos podem contribuir ou explicar no desempenho dos alunos de seis escolas paranaenses na Prova Brasil de 2007. Para atingir os objetivos o estudo constrói uma metodologia de pesquisa que possa responder os a trabalho pedagógico orientado pode interferir positivamente nos desempenhos dos alunos.

Através uma abordagem de pesquisa explicativa embasada na Teoria Histórico-Cultural pretende discutir as disparidades entre os desempenhos dos alunos. Parte do pressuposto que se:

O desenvolvimento histórico da sociedade é demarcado pela condição humana de criar a sua própria sobrevivência. Para o homem, é necessário viabilizar condições para suprir suas necessidades primárias de comida, bebida e moradia e todos os seus anseios individuais e coletivos (JACOBSEN, 2010, p. 26).

Os indivíduos estabelecem a condição de suprir suas necessidades individuais e coletivas por meio da apropriação do mundo exterior de forma adequada, portanto, “em atividade a objetivação apropriada” (JACOBSEN, 2010, p. 26).

Nesse sentido a autora, questiona se o sistema educacional está propiciando os mecanismos de apropriação adequados para que os alunos possam compreender os objetos que correspondem à interpretação da linguagem escrita, e argumenta que o aluno pelos resultados da Prova Brasil em 2005 e 2007, “tem acesso ao instrumento físico da leitura – os livros – mas não se apropria da objetivação que está encarnada e acumulada no objeto da leitura” (JACOBSEN, 2010, p. 27). Com esse último argumento a autora afirma que as instituições escolares não tem provocado nos alunos “o desenvolvimentos das capacidades essenciais de leitura e interpretação que são solicitados nos exames oficiais de avaliação, como a Prova Brasil, por exemplo” (JACOBSEN, 2010, p. 27).

A autora evidencia em sua pesquisa alguns dos problemas que ocorrem nos sistemas de ensino a partir do debate proposto sobre os mecanismos de Avaliação em Larga Escala Jacobsen (2010). Outra questão que pode ser percebida através do olhar da pesquisadora é que a sua pesquisa parte do pressuposto de que a Avaliação em Larga Escala é capaz de medir as condições de qualidade do ensino ministrado no país. Dessa forma sua pesquisa descreve detalhadamente a estruturação dos mecanismos de avaliação na educação básica quanto a língua portuguesa, por exemplo, expõe as qualidades positivas contidas nos fundamentos da Teoria de Resposta ao Item, TRI, e principalmente no que corresponde a composição das Matrizes de Referência e seus descritores.

Da mesma forma que outras apresentadas neste estudo, essa dispõe que as Avaliações em Larga Escala são capazes de representar as condições dos sistemas de ensino brasileiro, a partir dos parâmetros que a constituem. Talvez esse seja um dos fatores que contribui para a propagação dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala, e para a crescente aceitação do mesmo, no que diz respeito a possibilidade de produção em massa de informações sobre as condições dos sistemas de ensino, sendo considerado válido, exatamente por conter muitos aspectos positivos em sua estruturação.

Valendo-se deste pressuposto Jacobsen (2010) parte do princípio de que a criança precisa apropriar-se por meio do trabalho pedagógico orientado e sistemático dos conceitos avaliados na Prova Brasil. A autora expõe que os conteúdos considerados pela Prova Brasil possuem uma das expressões de objetivação necessárias ao aprendizado cientificado, e que, portanto, ao vivenciá-los apresentaram maiores condições de atingirem os desempenhos esperados, servindo de balizamento para o trabalho docente:

As matrizes de referência são configuradas como o objeto da avaliação, um recorte curricular, não englobando todos os conhecimentos que envolvem a série avaliada. Por esta afirmação, podemos compreender o motivo de que os documentos oficiais orientam aos professores e as escolas, que as matrizes não devem ser confundidas com “um guia” de conteúdos para o cotidiano escolar, visto esses elementos já estarem presentes nos currículos e diretrizes utilizados pelos docentes (JACOBSEN, 2010, p. 58).

Seguindo essa perspectiva, a estruturação dos conteúdos curriculares relativos a disciplina de Português, já conteriam as expressões necessárias para a apropriação do objeto de estudo da língua portuguesa. “A importância de compreender os níveis de competência avaliados está no direcionamento do trabalho docente” (JACOBSEN, 2010, p. 75) e que, portanto, as escolas deveriam propiciar a mesma qualidade de educação, o que não justificaria as disparidades entre os desempenhos.

Por fim Jacobsen (2010) caracteriza que dentre as escolas investigadas em seu estudo, aquelas que optaram pelo trabalho orientado e sistematizado em função dos conteúdos pautados pela Avaliação em Larga Escala, obtiveram melhor desempenho na Prova Brasil 2007. Concluindo que: “De acordo com a pesquisa realizada em campo, 100% das escolas que tiveram bons desempenhos estão trabalhando de acordo com as matrizes de referência e os descritores de habilidades e competências propostos pelos sistemas de avaliação” (JACOBSEN, 2010, p. 106).

Considera que a Avaliação em Larga Escala é um mecanismo capaz de representar as condições dos sistemas de ensino, mas ressalta que o mesmo processo ainda apresenta falhas que devem ser superadas. A autora respalda um aspecto negativo das avaliações, condizente ao processo de aplicação da Prova Brasil, uma escola das seis investigadas por seu estudo foi prejudicada por erros cometidos durante o processo de aplicação e que mesmo assim a avaliação não perde sua capacidade de promover informações sobre as condições dos sistemas de ensino.

Como já foi dito a pesquisa de Jacobsen (2010) não problematiza sobre questões diretamente vinculadas aos processos de gestão da educação, mas pelo que foi descrito apresenta uma série de informações que podem ser consideradas pelas gestões dos sistemas de ensino que auxiliem no entendimento dos processos de Avaliação em Larga Escala. Também é uma pesquisa interessante, pois demonstra que dentro do campo de investigação da Educação a produções científicas trazem e sistematizam aspectos positivos contidos na

estrutura das políticas de avaliação básica e que, portanto também promovem a disseminação e a maior aceitação dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala dentro do próprio campo.

7 CONCLUSÕES

O objeto do estudo pretendeu verificar como a produção científica a respeito da Avaliação em Larga Escala considera os indicadores de qualidade da educação básica e de que forma essas interpretações representam em contribuições para o avanço do conhecimento acerca da política avaliativa e dos processos de gestão educacional.

A presente pesquisa partiu do pressuposto de que cada campo científico efetua leituras a partir de suas teorias o que, portanto, essas leituras poderiam implicar em diferentes direcionamentos para o entendimento das políticas de Avaliação em Larga Escala. As constatações de pesquisa indicam que as formas de interpretação das informações produzidas pelas Avaliações em Larga Escala assumem significados e finalidades diferenciadas.

As pesquisas se apoderam dos mecanismos de avaliação considerando os seguintes focos de interesse Variáveis, fatores e elementos, Apropriação das políticas avaliativas, Argumento ou critério que denota qualidade, Análise situacional, Documentos conceituais/instrumentais da avaliação e Análise da política. Essas formas de interpretação da política são comuns a cinco grandes áreas de conhecimento, o único campo de conhecimento que se atém a uma única forma de interpretação é o campo da Economia, o qual apresenta 15 produções acadêmicas todas centradas no foco sobre Variáveis, fatores e elementos.

Cada foco de interesse sobre Avaliação em Larga Escala, demonstra uma especificidade em função dos objetivos propostos pelas pesquisas, nesse sentido as análises determinarem a presença de estudos significativos em temas de produção para o avanço do conhecimento acerca da Avaliação em Larga Escala. A subárea de conhecimento da Educação destaca-se nesse aspecto, contribuindo significativamente para o entendimento das questões relativas aos mecanismos da política avaliativa e para os processos de gestão educacional.

A grande enumeração de trabalhos sobre avaliação produzidos pelo campo da Educação 60%, dos trabalhos analisados nesta tese, contribuem de forma significativa para compor um panorama de como a pesquisa científica vem lidando com esses novos processos que se dão sobre a prática educativa. Embora, seja interessante salientar que nem todas as formas de interpretação das informações acerca da Avaliação em Larga Escala efetuadas pela pesquisa científica representam em avanços significativos para o conhecimento, tanto das políticas de avaliação quanto dos processos de gestão educacional. Dessa forma, apresenta-se uma nova tendência nos estudos sobre avaliação na educação

básica, pois diversas áreas de conhecimentos passaram a considerar os indicadores como elementos estruturadores de seu quadro metodológico, atendendo apenas a fins de específicos de pesquisa, determinando uma nova forma de apropriação por parte pesquisa científica no nível de *Estrito Sensu*.

No que diz respeito às interpretações realizadas pela subárea da Administração, considera-se que expôs algumas características direcionadas a gestão democrática de educação, contudo a maioria das concepções exprime um enfoque institucional nas análises dos processos que se submetem a educação. Logo as orientações para as gestões educacionais a partir das análises efetuadas condizem para com os estudos que enfatizam a necessidade de apropriação dos mecanismos da política de Avaliação em Larga Escala. As gestões educacionais carecem atingir conhecimentos necessários para efetuar com agilidade os preceitos da política, que articulam os resultados de desempenho ao desempenho dos gastos orçamentários como prioridade. O campo da Administração privilegia os direcionamentos normativos embasados em fins economicistas da gestão educacional. Tanto quanto ao caracterizar os mecanismos de Avaliação em Larga Escala, pelo menos no que corresponde as duas produções investigadas no presente estudo, apresentaram também um enfoque direcionado a práticas de regulação por resultados.

As interações expressas dentro do próprio campo da Educação demonstram como a área vem lidando com o avanço do conhecimento acerca da avaliação e dos processos de gestão dirigidos a essas políticas educacionais, evidenciam as contrariedades presentes na prática, mas ao mesmo tempo vem situando as condições presentes na realidade social, por meio de argumentos e direcionamentos com maior densidade teórica. Enquanto o campo da Administração, pelo menos no que corresponde as duas pesquisas investigadas contribui com a aplicação prática das teorias, teorias vinculadas à esfera gerencial da gestão. Ao mesmo passo que a pesquisa demonstra contrariedades presentes na prática, a análise da produção científica efetuada pela presente Tese demonstrou alguns dos conflitos presentes dentro de cada campo e entre os dois campos em questão.

Quanto às análises específicas das subáreas de conhecimento da Educação e da Administração, no que corresponde ao total de quatro produções investigadas, evidencia-se a prevalência dos quadros teóricos respectivos a cada área de conhecimento para compreensão das políticas avaliativas, porém há indícios nas duas áreas de deslocamentos no sentido de proporcionarem complementaridades entre as distintas visões de gestão educacional.

Portanto as interpretações do contexto da gestão educacional e da Avaliação em Larga Escala estão em muito associadas às determinações teóricas de cada área de conhecimento. As definições de gestão expressam as tensões presentes nos campos de conhecimentos e no contexto da prática, expressam as tensões presentes nestes processos. Conclui-se que o conhecimento produzido sobre gestão educacional e avaliação é perpassado tanto pelos conflitos presentes nos campos científicos quanto os conflitos presentes na prática.

As análises das práticas teóricas dos dois campos de conhecimento, dentro do recorte delimitado por esta pesquisa, demonstrou que mesmo que não havendo embates diretos entre eles ao tematizarem sobre temáticas comuns, ocorrem conflitos teórico-metodológicos. Conflitos que não podem ser ignorados, o desinteresse é apenas uma forma específica de interesse, pois o fluxo de ideias de um campo não se ordena ao acaso. Pelo que foi discutido, percebe-se que ocorrem movimentos nos dois campos de conhecimento prevalecendo, contudo, para o campo da Administração que os processos de gestão sejam centrados, muitas vezes, em características opostas as esperadas no campo da Educação.

O presente estudo produziu as releituras da realidade social sobre a temática da Avaliação em Larga Escala, situando a forma como ela é abordada nas produções científicas pelas diversas áreas de conhecimentos, como resultados pode ser considerado que a as práticas da pesquisa em Educação vem discutindo e construindo um grande aporte teórico acerca dos processos de avaliação e gestão educacional com grau de densidade teórica capazes de se sobrepujar aos percalços e as pressões externas e internas que se impõe sobre o campo.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Cadernos ENAP, Brasília, n. 10, 1997.
- AFONSO, Almerindo Janela. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, v. 22, n.75, p. 15-32, 2001.
- ALMEIDA FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23 n. 79, p. 257-272, 2002.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- _____. Cidadania, global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.
- _____. Tema em destaque - modos de regulação da escola: decorrências contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez., p. 539-564, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.8, n. 92, p. 725 - 751, 2005.
- BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 39, p. 19 - 28, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- BONAMINO, Alcía Catalano de; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p.101-132, nov.1999.

- BONAMINO, Alícia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. A sociologia de Pierre Bourdieu. **Renato Ortiz (Org.)**. Trad. Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- _____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- _____. O campo econômico. **Política & Sociedade**, Santa Catarina, n. 6, p. 15-58 (tradução de “Le champ économique”) Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 119: 48-66, 1997), 2005.
- _____. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia do campo científico.** São Paulo. Ed. Unesp, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: SEB; Inep, 2007.
- CARVALHO, Elma J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez., p. 1139 -1166, 2009.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. L” ACTEUR ET LE **Systeme**. Paris: Editions du Sevil, 1977.
- CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 8, n.2, p. 163-174, jul./dez. 2002.
- CURY, Carlos Roberto J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Belo Horizonte, v. 25, p. 13-30, 2009.

- DALE, ROGER. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 2, p. 109-139, 1994.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 37-69, 1998.
- FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia M. C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165p.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, ago., p. 501-521, 2007.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas (IPEA)**, Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- GIARDINA, Mónica. El problema de la neutralidad en la ciencia y en la técnica. In: DIAZ, Esther. **La posciencia: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidade**. 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 2000, cap. IV, p. 349 - 368, 2000.
- GOMES CANOTILHO, José J. Paradigmas de Estado e paradigmas de administração pública. In: AAVV, **Moderna Gestão Pública: dos meios aos resultados**. Oeiras: INA, p.21-34, 2000.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

- JANNUZZI, P.M . Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.
- _____, P.M e GUIMARAES, J.R.S . IDH, Indicadores sintéticos e suas aplicações em políticas publicas: uma analise critica. **Revista Brasileira. Est. Urbanos e Regionais**, Salvador v. 7, n. 1, p. 73-89, 2005.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Licínio C; AFONSO, Almerindo Janela. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Afrontamento, 2002
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC., 2003.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt &nrm=iso>. Acesso em 10 mar. 2013.
- MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto, 2000.
- PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PINTO, Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DO ESTADO DO PARANÁ (SESI PR); OBSERVATÓRIO REGIONAL BASE DE INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE (ORBIS). **Construção e análise de indicadores**. Curitiba, 2010.

Disponível em:

<<http://www.portalodm.com.br/dnfile/epuslnpigv4wbwym5cev/pdf/publicacoes/1/construcao-e-analise-de-indicadores.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SILVA JÚNIOR, C.A. Administração Educacional no Brasil: a municipalização do ensino no quadro das ideologias de conveniência. **Org & Demo**, n. 3, p. 63 – 76, 2002.

_____, C.A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L.M.; FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, p. 199 - 211, 2002.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Niterói, v. 24, n.1, p. 51- 62, jan./abr. 2008.

_____, Ângelo Ricardo. A pesquisa no campo da Gestão da Educação: Algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p. 81-94, jan./jun. 2009.

THERÉT, Bruno. O neoliberalismo como retórica econômica e modo de ação política: de uma clivagem esquerda/direita a uma fratura entre o financeiro e o social - o caso francês. **Revista Brasil de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 24, p. 49-65, ano 9, fev. 1994.

VILLANUEVA, Luís Aguilar F. **Problemas públicos y agenda di gobierno**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1996.

**APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRATAM DA AVALIAÇÃO EM
LARGA ESCALA (2007-2011)**

- AGUIAR, Clarissa Maria Bezerra. Gestão democrática da educação e o papel dos conselhos escolares: o caso do município de Olinda. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009.
- ALBUQUERQUE, Severino Vilar. Formação continuada, novos olhares e novos fazeres: tempos e espaços de construções e significados. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2008.
- ALMEIDA, Diana Patrícia Gomes de. Representações sociais do ensino da Matemática e suas relações com o IDEB. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2011.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor. Fortalecimento de conselhos escolares: propostas e práticas em municípios Sul-Mato-Grossenses. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, MG, 2010.
- ALVES, Thiago. Avaliação na administração pública: uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2007.
- AMARAL, Luiz Felipe Leite Estanislau do. Os determinantes dos gastos educacionais e seus impactos sobre a qualidade do ensino. 2011. 44 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011.
- AMORIN, Milene Dias. A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do plano de ações articuladas. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MG, 2011.
- ARRUDA, Cristiano Pereira. Análise do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais (SAEM) aplicado na rede municipal de Educação Básica de Uberaba-MG. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011.
- BARRETO, Deborah Cristina Malaga. Como os alunos de 3ª série do ensino fundamental compreendem o sistema de numeração decimal. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011.
- BATISTA, Luana Cristina Moraes. Uma escola que deu certo as práticas de letramento de escola pública brasileira. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

- BIANCARDI, Luciane Maria Jayme. Uma análise crítica do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): projeções de indicadores locais. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, SP, 2010.
- BINI, Márcia Barbara. Atividades interativas como geradoras de situações no campo conceitual da matemática. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.
- BOGUTCHI, Tânia Fernandes. Modelos Lineares e hierárquicos aplicados à Geografia: um estudo de avaliação do Ensino Fundamental em Minas Gerais. 2010. 139 f. Tese (Doutorado em Tratamento da Informação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.
- BRANDÃO, Márcia Maria. Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). 100 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.
- BRITO, Márcia de Sousa Terra. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.
- CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. O professor e sua formação linguística: uma interlocução teoria/prática. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010.
- CAMINI, Lucia. A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.
- CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Políticas de Educação Inclusiva em Tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino do município de Sobral-CE. 2011. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.
- CARON. Márcia Dorigon. O legado educacional de Arvorizinha/RS: um estudo sobre suas escolas do campo e seus professores alfabetizadores. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2009.
- CARVALHO, Sandro Sacchet de. Um estudo do impacto das políticas de não-retenção sobre o desempenho acadêmico dos alunos nas escolas públicas brasileiras. 2009. 100 f. Tese

- (Doutorado em Economia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.
- CÁSSIA SANTANA, Kátia de. Efeitos do Programa Dinheiro Direto na Escola na gestão escolar. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2011.
- CAVALCANTE, Gabrielle Alves Palermo. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. 2011. 342 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais). Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Rio de Janeiro, RJ, 2011.
- CAXIAS COSTA, Cláudia Cristina Rios. Os Sistemas de Ensino Baiano e Mineiro: Uma análise das desigualdades regionais utilizando indicadores escolares 2007 – 2009. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Tratamento da Informação Espacial). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.
- CELLA, Rosenei. Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2010.
- CHIAPPA, Rosemar Ramos. Sucesso escolar na rede municipal de Porto Alegre / RS: fatores e possibilidades. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.
- CHIRINEA, Andréia Melanda. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.
- CONDÉ, Frederico Neves. Relação entre características do teste educacional e estimativa de habilidade do estudante. 2008. 151 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.
- CORRADI, José Ângelo. Avaliação e desempenho de aluno surdo na Prova Brasil: um estudo de caso. 2011. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011.
- CORREA, Deborah Maciel. Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. 2007. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.
- CORRÊA, Vanisse Simone Alves. Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira. 2010. 120 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010.

- CRISÓSTOMO, Adriana Lorena Mendes. A materialização do Plano de Desenvolvimento da Escola, PDE, nas escolas públicas de Teresina: aspectos e olhares que se entrecruzam. 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2007.
- DAMASIO, Leandro. Desenvolvimento Institucional do Inep. 2011. 116 f. Mestrado Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Administração Pública e Governo. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2011.
- DITTRICH, Danilo Douglas. Impactos da política educacional do município de Curitiba – PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental. 2010. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010.
- DOMINGUES DE OLIVEIRA, Lucimara. Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis - (2005/2010). 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.
- ESCOBAR, Maria Mônica Carvalho. Políticas de informação e de avaliação educacional: instrumentos efetivos para a melhoria da gestão pedagógica? 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010.
- ESPÓSITO, Ione Cavalcante. Municipalização do ensino fundamental e qualidade do ensino: estudo de caso do Município de Martinópolis. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2010.
- FABRINO, Ricardo José Grossi. Gasto orçamentário em Educação Básica no Brasil: do planejamento (intenções e meios) aos resultados - análise de correlação e causalidade em série temporal (1995-2009). 2011. 87 f. Dissertação (Profissionalizante em Administração). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
- FARIA, Geniana Guimarães. Política de financiamento e desempenho educacional: um estudo comparativo sobre a capacidade de atendimento dos municípios brasileiros. 2009. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.
- FERNANDES VIEIRA, Ada Pimentel Gomes. Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.
- FERNANDES, Maria Anunciata. Desafios para uma educação de qualidade: o IDEB no município de Juara-MT. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2010.

- FERRAROTTO, Luana. Promose: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.
- FERREIRA, Rodrigo Araújo. Desigualdade de desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental do estado de São Paulo: uma análise de decomposição. 2008. 77 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2008.
- FILHO, José Veríssimo do Nascimento. Bons resultados no IDEB em Municípios cearenses: sucesso escolar sem novas tecnologias? 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.
- FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Gestão pública de ensinos, política e desenvolvimento. 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011.
- FRANKLIN, Rodrigo Dias. Avaliação da qualidade da educação através do IDEB: o caso de Trajano de Moraes/RJ. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
- FUZA, Ângela Francine. O Conceito de leitura da Prova Brasil. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2010.
- GAMA, Victor Azambuja. Uma análise de relação entre violência e proficiência escolar no município de São Paulo. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2009.
- GEWEHR, Glaer Gianne. Avaliação da educação básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais na cidade de Pato Branco – Paraná. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010.
- GODOY, Daniel. Gestão da educação e controle das performatividades no Brasil: um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB. 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2011.
- GOMES, Carmem Eugênia S. de Lemos. Determinantes do Baixo Desempenho das Escolas Públicas Municipais de Campos dos Goyatazes. 2009. 80 f. Dissertação (Profissionalizante em Planejamento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Cândido Mendes, Campos, SP, 2009.
- GORGES, Lúcia Steinheuser. Relação entre qualidade de ensino e legislação educacional; um município catarinense em análise. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2009.

- GURJÃO, Mônica Vieira de Souza. Memórias, práticas e discursos sobre a leitura. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009.
- JACOBSEN, Cristina Cerezuela. A Prova Brasil e o conteúdo escolar de língua portuguesa: um estudo com as escolas paranaenses. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2010.
- JAMMAL, Rosana de Fátima Silveira. O acesso e as condições de qualidade na educação do município de Guaratuba entre os anos de 2001 e 2006. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008.
- JESUS AMORIM, Paulo de. Ambiente Econômico e Aprendizagem. 2011. 218 f. Dissertação (Profissionalizante em Economia e Gestão Empresarial). Universidade Cândido Mendes, Campos, SP, 2011.
- JUCHUM, Maristela. Concepções de leitura inerentes à Prova Brasil versus concepções de leitura de professores do ensino fundamental. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2009.
- JUNIOR, Edson Diniz Nóbrega. O Programa Criança Petrobras na Maré em oito escolas públicas do maior conjunto de favelas do Brasil. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2007.
- KRATOCHVIL, Claudia Finger. Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura. 2010. 677 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.
- LEITE, Maici Duarte. Design da Interação de Interfaces Educativas para o Ensino de Matemática para Crianças e Jovens Surdos. 2007. 30 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2007.
- LIMA DA COSTA, Valdeney. Mais tempo na/de escola: Estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
- LIMA, Simone Estigarribia de. A política educacional em municípios com bons resultados no IDEB - mapeamento de características. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MG, 2011.
- LIZO, Helena de Ângelo. O Impacto do Programa Bolsa Família nos Indicadores de Desempenho Escolar. 2010. 46 f. Dissertação (Profissionalizante em Economia). Instituto de Ensino e Pesquisa, São Paulo, SP, 2010.
- LUZ, Luciana Soares. O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. 2008. 91 f. Dissertação

- (Mestrado em Demografia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.
- MAGNABOSCO DE OLIVEIRA, Teresa Cristina. A educação escolar e a ação intencional do professor: um estudo de caso dos anos iniciais de escolarização em uma escola pública do estado do Paraná. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.
- MAINARDI, Márcia Helena Pilon. Paulo Freire e o PDE do Governo Lula: bem mais que simples coincidências. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2011.
- MATOS OLIVEIRA, Ana Paula de. A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
- MEDEIROS, Mirna de Lima. Gestores Escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo do estado de São Paulo. 2011. 235 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, SP, 2011.
- MELLO, Valter Acássio de. A expansão da educação superior pela estratégia da interiorização: nexos com os bons resultados do IDEB em Mato Grosso do Sul. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MG, 2010.
- MELO, Clóvis Alberto Vieira. Corrupção e políticas públicas: uma análise empírica dos municípios brasileiros. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010.
- MESQUITA, Silvana Soares Araújo. Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferenças? 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.
- MIRANDA SILVA, Liane. O papel do diretor na implementação do PDE Escola: experiências em Juiz de Fora. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2010.
- MONTEIRO, Kilza Roberta Assunção. Inclusão escolar e : alunos com deficiência na Prova Brasil. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2010.
- MORAES SOUZA, Márcia Helena de Moraes. O Plano de Ações Articuladas – Par – das redes municipais de ensino de Mato Grosso. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em

- Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010.
- MORANDI, Liliane Ubeda. Uma análise da habilidade do professor – medida com base na Teoria de Reposta ao Item - sobre o desempenho escolar do aluno. 2010. 58 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2010.
- MOREIRA, Antônio Nilson Gomes. Aplicação dos recursos da educação: estudo exploratório em municípios cearenses com melhores resultados do IDEB. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.
- MOSER, Fernanda. O uso de desafios: motivação e criatividade nas aulas de Matemática. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.
- MOURA, Josana Ferreira Bassi de. Insucesso dos alunos em leitura/escrita: as pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa? 2009. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista de Júlio de Mesquita de Mesquita Filho. Marília, Rio de Janeiro, RJ, 2009.
- NASCIMENTO, Éwerton Cabral. Políticas públicas educacionais: apontamentos a partir de um estudo com famílias e estudantes de Ribeirão Preto e Sorocaba no Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.
- NOBRE, Iran Maia. Os impactos do perfil docente no desempenho escolar: uma análise a partir dos microdados da Prova Brasil para a cidade de Fortaleza. 2009. 42 f. Dissertação (Profissionalizante em Economia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.
- NOVA, Roberto Cabral Vila. Identificação racial nas escolas com a aplicação do método de diferenças em diferenças. 2010. 48 f. Dissertação (Profissionalizante em Economia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.
- OLIVEIRA, Adailda Gomes de. Políticas públicas educacionais dos municípios do estado do RJ: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010.
- OLIVEIRA, Mário Roberto Carneiro de. Políticas e Gestão Pública Educacional em Riachão do Jacuípe, Bahia, Brasil: a Elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica de Salvador, Salvador, Bahia, BA, 2011.
- OVANDO, Nataly Gomes. A avaliação na política educacional de municípios Sul-Mato-Grossenses. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós

- Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MG, 2011.
- PAULO DA ROSA, José Paulo. Gestão Escolar: um modelo para qualidade Brasil e Coréia. 2011. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) . Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.
- PAZ, Fábio Mariano da. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do Município de Santa Fé do Sul/SP. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, 2011.
- PEREIRA AMORIM, Érica. O esquema de financiamento da Educação Básica no Brasil (1998 a 2007): atribuições e responsabilidades, fontes e distribuição dos recursos e sistema de incentivos na transição Fundef – Fundeb. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política e Cultura). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.
- PEREIRA COSTA, Jane. Compreensão de Textos Escritos: um estudo de caso em turmas de 5º ano. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2011.
- PEREIRA DA SILVA, Veruska. Qualidade do gasto público em educação: uma análise para os municípios da RMN em 2009. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.
- PEREIRA DE OLIVEIRA, Sueli Machado. A implantação do ensino fundamental de nove anos em minas gerais: a visão da criança. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.
- PEREIRA, Antônio Carlos Ramos. Aprendizagem e modelos de gestão educacional: uma abordagem à luz da teoria neoinstitucional. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós Graduação em Administração. Universidade Pontifícia de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.
- PIERI, Renan Gomes de. Qualidade da educação traz votos? Um estudo sobre a importância do IDEB nas eleições municipais. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Economia de Empresas). Universidade Estadual de Maringá. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2011.
- PINHEIRO, Jussira Xavier. Percepção dos cursistas sobre um curso a distância de formação de gestores da educação básica: um estudo de caso do Par Formação em Alagoas. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica de Salvador, Salvador, BA, 2011.

- PORTO, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes. Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do ensino fundamental I. 2011, 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Fortaleza, PE, 2011.
- REIS FERNANDES, Caroline Falco. O IDEB no município de Vitória-ES: um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005-2007). 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.
- REIS, Adinilson Marques. Uma proposta dinâmica para o ensino de função afim a partir de erros dos alunos no primeiro ano do Ensino Médio. 2011. 171 f. Profissionalizante (Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.
- RICALDES, Dáltron Mauricio. Concepções de qualidade expressa pelos professores de Matemática de escolas públicas de Cáceres-MT: a relação entre a avaliação de desempenho da Prova Brasil e o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola. 2011. 433 f. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2011.
- ROCHA, Luciene Martins Ferreira. A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MG, 2010.
- ROCHA, Vanderson Amadeu da. Programas de descentralização de gastos públicos no sistema municipal de ensino fundamental de São Paulo. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011.
- RODRIGUES DE SOUZA, Elisete. Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da prova Brasil em escolas de Brasília. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- RODRIGUES, Bruno Rêgo Deusdará. Fazendo Planos para a Educação: políticas do dizer e processos de subjetivação. 2011. 266 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
- RODRIGUES, Marisa de Almeida. Gestão da Sala de Aula em uma Escola Pública de Qualidade. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010.
- ROLAND, Daniel de Araújo. O efeito da saúde sobre o desempenho escolar. 2011. 68 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011.

- ROSA, Marlene dos Prazeres. Intenções e ações em uma escola pública de ensino fundamental à luz do IDEB. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio Comprido, RJ, 2011.
- ROSSETTO, Alessandra Colombo. A qualidade da educação na rede municipal de ensino de São Paulo: o desempenho em língua portuguesa e as condições objetivas para a formação dos alunos. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.
- SALVADOR, Pedro Ivo Camacho. Um ensaio sobre identificação nas escolas públicas brasileiras. 2010. 50 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.
- SAMIA, Mônica Martins. Territórios de aprendizagem: cartografando experiências de sucesso escolar. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2009.
- SANTANA, Cristina Fátima Pires Ávila. A política de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho – Prova Brasil. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MG, 2011.
- SANTOS FILHO, Manuel Roque dos Santos. Desenvolvimento humano dos municípios baianos: uma avaliação a partir de indicadores sociais e das demonstrações contábeis. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2010.
- SANTOS MELO, Maria de Lourdes Santos. Um estudo da prática pedagógica de professores de Matemática do IV ciclo da Rede Municipal de Belém. 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010.
- SANTOS, José Arimathéa. Avaliação do impacto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no contexto escolar. 2010. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação). Fundação Cesgranrio, Rio Comprido, RJ, 2010.
- SANTOS, Roníria Silva dos. Educação Pública de qualidade: verso e reverso em Uberaba, MG. 2009. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2009.
- SCHNEIDER, Gabriela. A política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um índice de condições matérias da escola. 2010. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010.

- SHITSUKA, Dorlivete Moreira. Objeto de Aprendizagem para o Ensino de Funções Matemáticas no Ensino Médio. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, 2010.
- SILVA SANTOS, Alcione da. Representações do agir docente em curso de formação continuada. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2011.
- SILVA VIEIRA, Izabella da. O Papel dos Dispositivos de Controle Curricular: avaliando a Prova Brasil. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2011.
- SILVA, Miguel Jocelio Alves da. Saberes e práticas das professoras do 5º ano, matéria prima para aprendizagem matemática das crianças. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.
- SIMPLICIO, Antônia Vanderlúcia de Oliveira. Egressos do curso pedagogia da terra e suas práticas educativas: um estudo de caso no assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
- SOARES, Kelma Jaqueline. A Pobreza e Educação Formal: A Relação entre Pobreza e Política Educacional no Distrito Federal. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
- SOLANO, Cleonice Halfeld. Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Desenvolvimento da Escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2011.
- SOUZA SANTOS, Margarete. A Implementação do ensino fundamental de 09 anos de duração no município de Camaçari/ Bahia/Brasil: experiências de duas escolas da rede pública municipal. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica de Salvador, Salvador, BA, 2011.
- SOUZA, Juliana Neves de. Desvelando os sentidos dos resultados da Prova Brasil: com a palavra, os professores. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2010.
- SOUZA, Ligia Maria Santos de. Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.
- VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. Narrativas no ensino de artes visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2011.

- VIEIRA, Kleber Mendes. O ensino do conceito de ângulo: limites e possibilidades. 2010. 149 f. Mestrado (Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.
- VIEIRA, Alexandra Silva. Utilização de informações contábeis governamentais para a análise de eficiência de políticas sociais dos municípios alagoanos. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009.
- ZAMPIRI, Marilene. Políticas Educacionais e resultados estudantis: a medida da política em ação. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.