

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JUAN FRANCISCO REMOLINA CAVIEDES

CRÍTICA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA COLÔMBIA
E BRASIL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

UBERLÂNDIA

2017

JUAN FRANCISCO REMOLINA CAVIEDES

**CRÍTICA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA COLÔMBIA
E BRASIL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/FACED/UFU, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Vieira da Silva

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

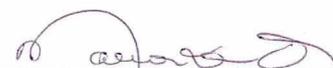
C382c Caviedes, Juan Francisco Remolina, 1973-
2017 Crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e Brasil no
contexto da sociedade capitalista / Juan Francisco Remolina Caviedes. -
2017.
253 f. : il.

Orientadora: Silva Maria Vieira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação e Estado - Brasil - Teses.
Educação e Estado - Colômbia - Teses. 3. Avaliação educacional - Brasil
- Teses. 4. Avaliação educacional - Colômbia - Teses. I. Vieira, Silva
Maria. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



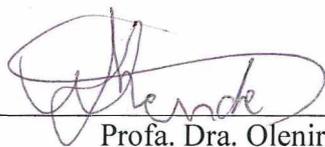
Prof. Dra. Maria Vieira Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



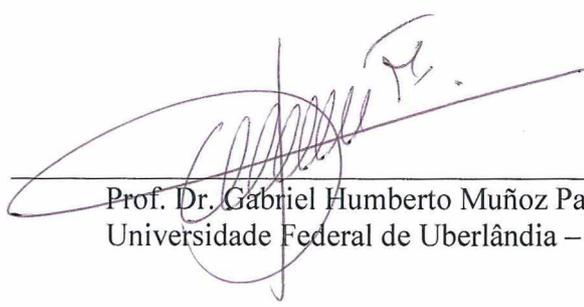
Prof. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Universidade de São Paulo – USP



Prof. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS



Prof. Dra. Olenir Maria Mendes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Este trabalho é dedicado
às vítimas do conflito armado colombiano;
ao povo brasileiro pela oportunidade que me deu;
a Yanira, meu amor e companheira de tantas lutas;
a cada membro da minha família;
às minhas amigas e amigos da Colômbia e do Brasil;
ao professorado e alunado das instituições de ensino onde trabalhei enquanto professor.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos principais são direcionados à Organização dos Estados Americanos (OEA); ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (Gcub); a minha orientadora, a Professora Doutora Maria Vieira Silva; ao professorado e pessoal técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação UFU; ao alunado, corpo diretivo, administrativo e docente das escolas que fizeram parte deste trabalho de pesquisa: Escola Estadual Bueno Brandão, Escola Estadual Lourdes Carvalho, Escola Municipal Mario Godoy, Colegio Facundo Navas Mantilla de Girón, Instituto Integrado San Bernardo de Floridablanca e Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

Agradecimentos especiais a Maria Neusa Silva, pelo carinho e acolhimento em terra uberlandense; a minha amiga e professora, a Doutora Maria Aparecida Guerra Lage; ao colega e amigo, o professor Doutor José Marra (Moçambique), pela amizade e confidencialidade da cultura e da Língua Portuguesa.

Manifiesto

*Quiero decir que desde hoy
Levantaré mi brazo
Por mi derecho inalienable
A ser llamado humano.
Por el derecho que me otorga
Esa sola condición a equivocarme.
Me declaro en asamblea permanente
Junto a las estrellas apagadas
Para contar historias olvidadas
Alrededor de un fogón de leña
Y no escuchar de esta manera
La insensata voz de los violentos.
[...]
Me declaro en pie de guerra
Contra los carceleros del abrazo
Y los amordazadores de los sueños
Hasta que nos sea devuelta a todos
La alegría y la esperanza
Con su correspondiente cuota de sustento.*

(ÓSCAR ALONSO DELGADO VERA)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar e analisar criticamente as políticas públicas de avaliação externa na Colômbia e no Brasil, no contexto da sociedade capitalista. Para tanto, nos referenciamos em documentos oficiais, dispositivos legais e percepções de docentes sobre a materialização dessas políticas em ambas as realidades, a partir da perspectiva dos Estudos Históricos Comparados, no âmbito da matriz teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético. No que se refere à pesquisa empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um total de 30 docentes que atuavam em diferentes disciplinas de 6 escolas da rede pública da Colômbia e do Brasil. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as políticas educacionais gestadas e disseminadas mediante os diversos órgãos a serviço dos interesses do capital, condicionam e determinam no plano do concreto as políticas avaliativas por meio das ideologias da meritocracia e da gestocracia. Tais manifestações ideológicas incidem sobre o trabalho docente, contribuindo com a degradação progressiva das condições laborais docentes. Os dados da pesquisa também demonstraram que, em ambos os países, a avaliação externa articula-se à dinâmica de capitalização do cotidiano escolar, seja incentivando a participação da empresa privada nele, mediante o financiamento de cursos complementares para docentes e estudantes (privatização exógena); seja incorporando e legitimando o uso da racionalidade mercadológica no campo educativo por meio da competição e da gestão (privatização endógena), comprometendo os princípios da educação pública. Conclui-se que a mensuração do rendimento escolar está contribuindo para manter e justificar a precarização permanente do espaço público por intermédio da legitimação de processos de avaliação e de complementação da aprendizagem totalmente ofertados pelo mercado, a fim de perpetuar as profundas diferenças individuais e sociais resultantes do atual modelo econômico de produção.

Palavras-chaves: Políticas Públicas Educacionais. Avaliações Externas. Sistema avaliativo colombiano e brasileiro. Estudos Históricos Comparados. Materialismo Histórico Dialético.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo investigar y analizar críticamente las políticas públicas de evaluación externa en Colombia y Brasil, en el contexto de la sociedad capitalista. Con base en este interés, nos referimos a documentos oficiales, dispositivos legales y percepciones docentes sobre la materialización de estas políticas en ambas realidades, adoptando la perspectiva de los Estudios Históricos Comparados en el ámbito de la matriz teórico-metodológica del Materialismo Histórico-Dialéctico. En cuanto a la pesquisa empírica, fueron realizadas entrevistas semi-dirigidas con un total de 30 docentes que actuaban en diferentes áreas de seis escuelas públicas de Colombia y Brasil. Los resultados de investigación evidenciaron que las políticas educacionales gestadas y diseminadas por medio de los diversos órganos al servicio del capital, condicionan y determinan en el plano de lo concreto las políticas evaluativas mediante las ideologías de la meritocracia y la gestocracia. Tales manifestaciones ideológicas inciden sobre el trabajo docente contribuyendo con la degradación progresiva de las condiciones laborales docentes. Los datos de pesquisa también demostraron que en ambos países la evaluación externa se articula a la dinámica de capitalización de la cotidianidad escolar, ya sea incentivando la participación de la empresa privada, mediante el financiamiento de cursos complementares para estudiantes y profesores (privatización exógena); o incorporando y legitimando el uso de la racionalidad mercadológica en el campo educativo, por medio de la competición y la gestión (privatización endógena), con lo cual se comprometen los principios de la educación pública. En conclusión, la medición del rendimiento escolar está contribuyendo a mantener y justificar la precarización permanente de los espacios públicos por intermedio de la legitimación de procesos de evaluación y de complementación del aprendizaje totalmente ofertados por el mercado, cuyo fin es perpetuar las profundas diferencias individuales y sociales resultantes del actual modelo económico de producción.

Palabras clave: *Políticas Públicas Educativas. Evaluaciones Externas. Sistema Evaluativo en Colombia y Brasil. Estudios Históricos Comparados. Materialismo Histórico Dialéctico.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Aproximação dos diversos momentos metodológicos	35
Figura 2 – Material Codificado Utilizando Programa de Computação	49
Figura 3 – Sistema Educativo Colombiano	65
Figura 4 – Sistema Educativo Brasileiro	66
Figura 5 – Sistema Educativo Colombiano e Brasileiro	67
Figura 6 – Organograma do Ministério da Educação Nacional de Colômbia	69
Figura 7 – Organograma do MEC	70
Figura 8 – Graus e Níveis Salariais Decreto 1278/2002 Colômbia	74
Figura 9 – Estrutura Carreira Docente de Educação Básica MG	75
Figura 10 – Distribuição de Estabelecimentos Prova Icfes <i>Saber</i> 11º Ano 2014-2	92
Figura 11 – Distribuição de Estudantes Prova Icfes <i>Saber</i> 11º Ano 2014-2	93
Figura 12 – Resultados Simave/Proeb Matemática 2012-2014	107
Figura 13 – Resultados Simave/Proeb Língua Portuguesa 2012-2014	107
Figura 14 – Determinações Abstratas Vinculadas à Qualidade de Ensino	129
Figura 15 – Salários iniciais em sistemas educacionais com alto desempenho	142
Figura 16 – Salários iniciais na Colômbia como % PIB per capita 2009-2015	143
Figura 17 – Salários iniciais em Minas Gerais (Brasil) como % PIB per capita 2015	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Progressão e promoção salarial docente na Colômbia 2010 - 2013 . . . 147

LISTA DE QUADROS

1	Perfil Sujeitos Docentes Entrevistados no Brasil	45
2	Perfil Sujeitos Docentes Entrevistados na Colômbia	45
3	Áreas avaliadas pela <i>Prueba Saber</i> 3º, 5º, 7º, 9º ano 2015	89
4	Semelhanças e Diferenças Gerais Sistemas de Avaliação Colômbia - Brasil .	139
5	Semelhanças e Diferenças Provas Saber (Colômbia) - Saeb (Brasil)	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADI	Avaliação de Desempenho Individual
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBC	Conteúdo Básico Comum
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CINE	Classificação Internacional Normalizada da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje
DNP	Departamento Nacional de Planeación
EBC	Estándares Básicos de Competencias
ELN	Ejército de Liberación Nacional
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPD	Estatuto de Profesionalización Docente Colombiano
EPL	Ejército Popular de Liberación
ETC	Entidades Territoriales Certificadas
EyS	Empresa y Sociedad
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional

FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Institución Educativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISCE	Índice Sintético de Calidad Educativa
GATS	Acordo Geral sobre Comércio dos Serviços
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MMA	Mejoramiento Mínimo Anual
M-19	Movimiento guerrillero 19 de Abril
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBI	Produto Bruto Interno
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PFL	Partido da Frente Liberal
PISA	Programa para a Avaliação Internacional dos Estudantes
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PST	Partido Socialista de los Trabajadores
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PPP	Parcerias Público-Privado
PT	Partido dos Trabalhadores
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RSE	Responsabilidade Social Empresarial
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SEDIADDE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério de Educação
STEP	Habilidades Para o Emprego e a Produtividade
TPE	Todos pela Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
2	APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO ESCOLAR DA COLÔMBIA E DO BRASIL	53
2.1	Educação e avaliação à luz dos organismos multilaterais	53
2.2	Políticas de avaliação externa no sistema escolar colombiano e brasileiro	64
2.2.1	<i>Estrutura do sistema educacional básico</i>	65
2.2.2	<i>Plano de carreira docente Colômbia e Minas Gerais</i>	71
2.2.3	<i>Sistema de avaliação nacional</i>	77
2.2.3.1	<i>Avaliação escolar</i>	78
2.2.3.2	<i>Avaliação do sistema de ensino</i>	81
2.2.3.2.1	<i>Prueba Saber e indicador Isce na Colômbia</i>	88
2.2.3.2.2	<i>O Simave e o Ideb no Brasil</i>	97
2.2.3.3	<i>Resistências e novos desafios</i>	115
2.3	Análise crítico-comparativa das políticas de avaliação no contexto escolar da Colômbia e do Brasil	118
2.3.1	<i>Gestão Escolar, Pedagógica e Curricular</i>	118
2.3.2	<i>Qualidade de ensino nas políticas educacionais de Colômbia e Brasil</i>	127
2.3.3	<i>Avaliação da aprendizagem como prática de ensino</i>	132
2.3.4	<i>Avaliações Sistêmicas</i>	137
2.3.5	<i>Carreira e Salário Docente</i>	140
3	PRESENÇAS E AUSÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA OPINIÃO DO PROFESSORADO COLOMBIANO E BRASILEIRO	151
3.1	Utilização e circulação dos insumos e produtos escolares no contexto colombiano e brasileiro	151
3.2	Regulação mercadológica da educação e das políticas de avaliação externa à luz das opiniões do professorado	159
3.3	Capitalização do cotidiano escolar: parcerias público-privadas, avaliações externas e a crise da escola pública colombiana e brasileira na perspectiva docente	174

3.4	Trabalho docente: condições laborais vivenciadas no contexto das políticas de avaliação externa	181
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTAS BRASIL	239
	APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTAS COLÔMBIA	241
	APÊNDICE A – EXEMPLO DO RELATÓRIO ISCE	243

1 INTRODUÇÃO

Esta tese se vincula à linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado/Doutorado - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU).

O presente trabalho¹ tem como foco de investigação as políticas de avaliação externa na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista, com um recorte temporal composto de dois momentos, sendo um para cada país. O primeiro, corresponde ao período compreendido entre os anos 2010 e 2015, que inclui o ano da implementação do novo sistema avaliativo na realidade colombiana, quanto ao segundo momento, tem a ver como o intervalo de 2000 a 2007, em virtude do início do sistema de avaliação no Estado de Minas Gerais² e do índice Ideb.

O interesse pela referida temática surge a partir da experiência como docente na realidade colombiana, atuando no ensino básico e médio, no município de Piedecuesta, e também como professor universitário na minha cidade natal Bucaramanga. Cenários que me permitiram observar a maneira como os processos avaliativos assumiam centralidade nas instituições educativas, nos diferentes níveis educacionais.

Ademais, por ocasião da realização da dissertação do mestrado, no âmbito do Programa *Erasmus Mundus* da União Européia, intitulada “*La Evaluación en el Contexto Escolar de Colombia, Francia y Portugal: Los Actores y sus Representaciones Sociales*”, tive a oportunidade de desenvolver estudos sobre avaliação escolar em diferentes realidades, quais sejam: Colômbia, França e Portugal.

Dessa maneira, além da minha formação como engenheiro informático e da trajetória profissional docente, a experiência anterior como pesquisador tornou-se uma referência importante e basilar para nossa inserção nas investigações sobre o tema; motivando-nos a aprofundar estudos sobre o contexto escolar, e, em específico, sobre as políticas de avaliação externa.

De modo que, com o propósito de aprofundar estudos na referida temática, em 2014, participei do processo seletivo ao doutorado na Universidade Federal de Uberlândia no âmbito de um Programa da Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (Gcub)³. O ingresso neste Programa foi bastante

¹ Na escrita desta tese, pretendeu-se adotar a linguagem de gênero com interesse em contribuir para o fim do tratamento discriminatório às mulheres, cuja presença no setor educativo tem sido bastante acentuada, assim como no outros campos da atividade humana. Assim, qualquer possível omissão à mulher na nossa escrita, não terá nenhuma intenção discriminatória.

² Referente para o sistema de avaliação na Colômbia, o qual será apresentado no desenvolvimento deste apartado introdutório.

³ O referido Programa tem o objetivo de outorgar bolsas à cidadania do continente americano para

oportuno para continuar pesquisando e aprofundando sobre as políticas de avaliação sistêmicas, nos sistemas educacionais a partir de novas perspectivas de estudo.

Durante a pesquisa de mestrado, o interesse de investigação estava centrado nas representações sociais da avaliação escolar. Para tal fim, desenvolveu-se um trabalho exploratório na Colômbia, o qual junto com alguns elementos teóricos, ajudou a definir o instrumento metodológico que permitiu entrevistar diretores escolares, docentes, estudantes, pais e mães de família em três escolas, tanto no Portugal, nas cidades de Porto e Rio Tinto, quanto na França, na cidade de Reims. Isto é, um total de sete instituições educativas.

Assim, por meio de um estudo comparado e utilizando análise de conteúdo, conseguimos caracterizar as representações sociais dessa prática educacional. Os resultados mostraram, nos discursos dos sujeitos entrevistados, algumas semelhanças e diferenças em torno da avaliação escolar. Dentre elas, concepções de autoridade, poder, controle, impactos emocionais, compreensão e melhoria das aprendizagens (REMOLINA CAVIEDES, 2011; REMOLINA CAVIEDES, 2012).

De tal maneira, o percurso metodológico nos permitiu observar que a avaliação escolar era elemento condicionante do processo educativo nas escolas europeias pesquisadas. Ademais, demonstrou-nos a importância do estudo comparado quando procura-se abstrair as determinações comuns dos fenômenos mediante a análise das generalidades e singularidades de contextos sociais particulares.

Contudo, os resultados atingidos por meio desse trabalho suscitaram reflexões inquietantes. A existência de semelhanças substanciais nos processos de avaliação, em países tão diferentes, motivou-nos a perguntar: o por quê dessas similitudes? Acaso existe uma dinâmica de homogeneização em escala global? Neste caso, qual seria o objetivo fundamental dessas políticas públicas que parecem tentar homogeneizar a educação (em geral) e as práticas avaliativas (em particular)? De modo tal, esses questionamentos colocaram às avaliações externas no centro de nosso interesse de pesquisa.

Essas indagações nos levaram a refletir sobre a pertinência de aprofundar estudos e investigações sobre as políticas de avaliação, superando o enfoque restrito dos estilos de prova.

Neste sentido, na presente pesquisa verticalizamos estudos sobre os princípios políticos que sustentam as avaliações sistêmicas na Colômbia e no Brasil, analisando seus efeitos na organização do trabalho escolar e no trabalho docente das supracitadas realidades, colocando em relevo suas idiosincrasias, similaridades e regularidades.

Em tal sentido, sendo que a pesquisa se realiza em dois países, podemos iniciar esse processo de aproximação problematizando nosso objeto de estudo desde o âmbito da educação colombiana, porquanto, presume-se “conhecer” essa realidade, já que é nosso

efetuar estudos de mestrado e doutorado no Brasil.

local de origem.

Há menos de uma década, no sistema escolar da Colômbia, as avaliações externas começaram a cumprir uma função diagnóstica, reformadora e reguladora em razão da influência das provas internacionais. Entre os anos 2009 e 2014, a população estudantil colombiana, em comparação com a de outros países europeus e latino-americanos, não conseguiu o desempenho considerado satisfatório na classificação da prova Pisa⁴. Com efeito, foi deflagrado um discurso educacional em dois sentidos: o primeiro, mediante o reconhecimento e a *denúncia* da má qualidade da educação colombiana (GOSSAÍN, 2014); e o segundo, propugnando a urgência de avaliar, *reformar* e *regular* as políticas educacionais desde o ensino básico, médio até o nível da educação superior (DE ZUBIRÍA, 2014).

Por outro lado, o discurso relacionado à qualidade de ensino aparece na agenda nacional educacional referenciado nos dados resultantes da prova Pisa. Porém, há dissensos em torno dessa questão. A *Federación Colombiana de Educadores* (Fecode)⁵, por exemplo, assevera que a qualidade baseada em certificações, provas censitárias, avaliações institucionais e de desempenho, constitui uma falsa qualidade por meio da qual o Governo procura controlar, dominar, selecionar e punir a docentes e escolas, por causa de interesses e necessidades do mercado e do capital (FECODE, 2009).

Para o atual Governo⁶, uma educação de qualidade é aquela que forma melhores seres humanos, uma cidadania com valores éticos, respeitosa daquilo que é público, que exerce os direitos humanos e que convive em paz, no interesse de gerar oportunidades de progresso e prosperidade e, ao mesmo tempo, ser competitiva e permitir a participação de toda a sociedade (MEN, 2010).

Sob a perspectiva de pesquisadores como De Zubiría (2010), o conceito de qualidade está relacionado com determinadas competências integrais e gerais, importantes para a vida como aquelas requeridas para interpretar, argumentar, propor e conviver.

Dessa forma, observa-se como o caráter participativo do conceito de qualidade, na base do interesse do governo nacional, e os “parcos” resultados na prova Pisa, obtidos pela população estudantil, vêm justificando a presença da empresa privada no âmbito educacional. Para Barrera-Osorio, Maldonado e Rodríguez (2012) a participação do setor privado na provisão de educação é uma proposta política válida a fim de melhorar a qualidade de ensino, levando em conta indicadores internacionais de aprendizagem. Em

⁴ Cf. EL ESPECTADOR; EL TIEMPO, 2013, 2014.

⁵ Principal sindicato de educadores da Colômbia.

⁶ Colômbia é uma república presidencialista, um Estado unitário com separação dos poderes executivo, legislativo e judiciário. A Constituição Política do país tem vigência desde o ano de 1991. O presidente é eleito por voto popular direto para um período de quatro anos. De igual forma, são eleitos os governadores dos departamentos, os prefeitos e vereadores municipais, bem como os membros da câmara e do senado.

consequência, aparecem experiências em algumas cidades como Manizales, onde setores empresariais e políticos têm implementado o programa *Escuela Activa Urbana*⁷, orientado a promover e melhorar a qualidade do ensino público nas escolas urbanas da localidade (CUEVAS GUARNIZO, 2013).

No que tange ao conceito de avaliação, para o *Ministerio de Educación Nacional* (MEN), esta é um “[...] elemento regulador de la prestación del servicio educativo [...]” que “[...] permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias [...]”, de tal maneira que possa garantir “[...] una educación pertinente, significativa para [la comunidad estudiantil] y relevante para la sociedad.” Em conclusão, o MEN considera que a “[...] evaluación **mejora la calidad educativa** [...]” (COLOMBIA, 2010b, grifos nossos). Portanto, no sistema escolar colombiano, tem-se implementado avaliações institucionais anuais (internas), de desempenho docente e outras para medir o rendimento estudantil.

A respeito dessas últimas, aparecem dois tipos de avaliação: internas e externas (COLOMBIA, 2010b). As primeiras, referem-se à avaliação de aula, considerada como ferramenta de aprendizagem efetivo (COLOMBIA, 2008). Embora a legislação colombiana estabeleça o caráter contínuo, integral e qualitativo desta prática educativa, sua estrutura multifacetada vêm gerando insatisfação entre os docentes, posto que, os métodos quantitativos têm dominado seu percurso histórico e se caracteriza como um regime de promoção e de qualificação, mais do que um processo de formação e valoração (GUTIÉRREZ; MÉNDEZ, 2006).

Quanto às avaliações externas, no atual contexto sócio-político experimentado pelo país, parecem adquirir inusitada importância. A nosso parecer, o fim do conflito armado colombiano entre o governo e a guerrilha das *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo* (Farc-EP)⁸, estaria colocando à nação em uma nova plataforma política em matéria educacional. Evidência disso é a meta do Presidente da República, para o ano 2025, de converter a Colômbia no país mais educado da América Latina e o Caribe, emulando os desempenhos daqueles países com maior destaque na prova Pisa (COLOMBIA, 2014b). Objetivo governamental até hoje infrequente.

Neste cenário, a ideia da *qualidade educacional* como meta, e das avaliações externas enquanto mecanismo para atingi-la, assume centralidade na agenda educacional colombiana. Assim, no mês de março do ano 2015, o MEN torna público o novo sistema de avaliação inspirado no modelo avaliativo do Estado de Minas Gerais⁹ (MALAVER, 2015a). Ao

⁷ Informação disponível em: <<http://iesansebastian.awardspace.com/escuelaactivaurbana.html>>. Acesso em: 2 maio 2017.

⁸ Hostilidade que tem sua origem na década de 1950. Informação disponível em: <<http://www.centrodehistoria.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/bastaya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2015.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2015.

⁹ O Simave, construído pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, surge a partir da aplicação de uma prova a estudantes de terceiro grau do Ensino Fundamental no ano 2006. O modelo está associado à intervenção pedagógica. O programa é desenvolvido mediante três aspectos básicos: formação docente,

mesmo tempo, apresenta-se o *Índice Sintético de Calidad Educativa* (Isce), por meio do qual pretende-se medir a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas do país.

Tal como ocorreu em alguns contextos educacionais brasileiros, o governo colombiano anunciou prêmios por produtividade docente com base nesse novo indicador (SANCHEZ, 2015). Aspecto de importante consideração, uma vez que a avaliação se apresenta como elemento articulador entre salário e desempenho, sendo uma diretriz política inédita no sistema escolar colombiano.

Contudo, em torno desse novo sistema avaliativo, diversos setores da sociedade se posicionaram a respeito. Parte da mídia colombiana veiculou a dúvida de que se a avaliação é fundamental para melhorar a qualidade do ensino, então, resulta confuso a forma como as disciplinas avaliadas pela prova Pisa (referente do Isce) vão permitir atingir os fines constitucionais da educação colombiana. Ademais, se a escola é fator exclusivo de qualidade, segundo o governo, será possível que a soma de critérios quantitativos seja solução aos principais problemas educacionais do país? (EL ESPECTADOR, 2015b).

O sindicato de educadores também se posicionou contrapondo-se à lógica do novo sistema de avaliação. Para a Fecode, o propósito fundamental deste tipo de estratégias é fortalecer políticas neoliberais a fim de desviar a atenção dos fracassos utilizando a mídia (ELHERALDO.CO, 2015). Também, afirma que as políticas públicas educacionais devem serem construídas pela comunidade educacional, isto é, docentes, estudantes, mães e pais de família.

Destarte, as políticas de avaliação externa na Colômbia parecem assumir centralidade na condução das políticas educacionais por meio da incorporação tanto de um conceito heterônomo de *qualidade* quanto de indicadores numéricos que tentam medir seu nível. Sob tal perspectiva, a prova Pisa se apresenta como poderoso referente para o sistema educacional colombiano, aspecto que denota similitudes com as políticas de avaliação externa no Brasil.

Nesse sentido, indagar sobre as ideologias subjacentes às políticas de avaliação é um exercício fundamental para a compreensão de uma nova dinâmica de organização do trabalho escolar e dos princípios e valores que referenciam a formação do sujeito.

Dessa forma, essa tese, ancora-se sobre três eixos fundamentais: a centralidade das políticas de avaliação externa na configuração das políticas educacionais tanto na Colômbia quanto no Brasil; a ideologia subjacente à estruturação dessas avaliações em ambos os países; a participação da empresa privada na definição e proposição das políticas educacionais em prol da qualidade do ensino.

produção de material de apoio pedagógico e acompanhamento constante às escolas. Este sistema estabelece metas anuais para cada instituição, ao igual que incentivos para promover o melhoramento institucional. No ano 2013, os resultados em relação ao ano 2006, colocaram ao Estado de Minas Gerais nos primeiros lugares do Ideb ao nível nacional. Cf. MALAVER, 2015b.

Diante do exposto, as indagações que nortearam o presente trabalho são:

Caso existam, quais as implicações ideológicas entre as mediações dos órgãos ao serviço do capital e as configurações das políticas e práticas de avaliação na Colômbia e no Brasil?

Quais as aproximações e distanciamentos das políticas de avaliação externa implementadas na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista?

Em que medida as políticas de avaliação externa definem as configurações do trabalho docente e da organização do trabalho escolar?

Temos como pressuposto que as políticas educacionais gestadas e disseminadas mediante os diversos órgãos a serviço dos interesses do capital, condicionam e determinam no plano concreto as políticas avaliativas por meio das ideologias da meritocracia e da gestão.

Para tanto, nosso propósito fundamental foi *analisar* criticamente as políticas públicas de avaliação externa na Colômbia e no Brasil no contexto da sociedade capitalista, identificando seus efeitos ideológicos na organização do trabalho escolar e no trabalho docente, colocando em relevo as idiossincrasias, similaridades e regularidades de ambas as realidades. A partir dos desdobramentos do objetivo principal elegemos outros fatores adjacentes que colaboram tanto na problematização quanto no esclarecimento de nossa pesquisa e que foram direcionados pelo objeto de estudo tanto quanto pelo caminho percorrido. Traduzidos na forma de **objetivos específicos**, esses interesses se expressam da seguinte forma: *comparar* criticamente as políticas de avaliação externa implementadas na Colômbia e no Brasil; *investigar* as influências das avaliações externas no processo de organização do trabalho escolar e na intensificação do trabalho docente; *aprofundar* reflexões a respeito das percepções do professorado sobre as políticas de avaliação externa e suas influências na dinâmica escolar no contexto brasileiro e colombiano.

A imersão em realidades distintas, como a brasileira, possibilita-nos ampliar reflexões e sínteses analíticas de forma singular, posto que, essa experiência permite uma apreensão das similitudes e idiossincrasias presentes em contextos sociais específicos. Também oportuniza-nos a análise e compreensão das relações materiais que estão subjacentes aos processos homogeneizados, os quais desconsideram as especificidades e complexidades dos nossos países latino-americanos, neste caso Brasil e Colômbia. Pretendemos, pois, compreender a organização política, social e econômica implícitas aos sistemas de avaliação, objeto de nosso estudo.

Procedimentos metodológicos

No presente trabalho assumimos três pressupostos epistemológicos que a seguir serão devidamente justificados. Primeiro, a perspectiva da classe trabalhadora; segundo, a

totalidade concreta; e por último, o Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

Além de minha condição como trabalhador docente, ao considerar a relação do ser humano dentro da sociedade capitalista, possibilita-nos a levar em consideração a concepção de classe. Quanto ao entendimento desse conceito e de visão social de mundo, parafraseando a Sartre, Löwy (2013, p. 252) afirma que “[...] o ponto de vista do proletariado é o horizonte científico de nossa época [...]”. Porém, o autor brasileiro acrescenta que essa perspectiva não é garantia suficiente para atingir o conhecimento da verdade social, já que, ela apenas oferece uma maior possibilidade objetiva para acessar à verdade. Isto, porque a verdade, segundo o autor, é para a classe proletária um meio de luta no seu processo de emancipação; ao contrário das classes dominantes que “[...] têm necessidade de mentiras e ilusões para manter seu poder [...]” (LÖWY, 2013, p. 262). Destarte, o primeiro pressuposto é a perspectiva epistemológica da classe trabalhadora, em virtude de sua maior possibilidade de acesso à verdade diante de outras visões de mundo.

Logo da perspectiva proletária, nosso segundo pressuposto epistemológico é a totalidade concreta. Nesse sentido, adotamos a tridimensionalidade da *totalidade* (KOSÍK, 1995). Isto é, assume-se enquanto princípio epistemológico, exigência metodológica e resposta à pergunta do real, o qual permite que qualquer *fato* consiga ser racionalmente compreendido, e, por conseguinte, possibilita que os *fatos* sejam conhecimento da realidade, ao serem entendidos como partes estruturais de um todo dialético. Dessa forma, seria possível superar a limitação epistemológica do conceito de realidade enquanto conjunto geral de todos os fatos. Entende-se assim o conhecimento como a descomposição do todo, como a dialética em uma de suas fases e efetua-se como separação de fenômeno e essência¹⁰.

Por outro lado, as possíveis semelhanças das diretrizes lógicas e ideológicas a serem observadas durante o desenvolvimento da pesquisa, fomentaram nossa inquietude epistêmica em torno dos processos de avaliação externa, indicando “[...] que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.” (KOSÍK, 1995, p. 17) Em outras palavras, traços ideológicos e políticos que permeiam idiosincrasias complexas e dissimiles são, para nós, fatos prováveis da existência de uma estrutura da coisa, essência da coisa ou da *coisa em si*. Uma estrutura indireta que não é acessível imediatamente ao ser humano, mas, manifesta-se por meio dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e comum da vida humana, os quais penetram na consciência dos indivíduos assumindo um aspecto independente e natural, como acrescenta o autor. Este universo fenomênico é para Kosík o mundo da *pseudoconcreticidade*.

Então, qual é a lógica ou pensamento mais adequado no intuito de desvelar a essência da *coisa*? O pensamento dialético, assevera Kosík (1995). A dialética, como pensamento crítico, preocupa-se pela compreensão da *coisa em si*, e também do modo como é possível compreender a realidade. Esse pensamento, ressalta o filósofo tcheco,

¹⁰ Ibid.

destrói o mundo fenomênico da *pseudoconcreticidade* a fim de alcançar a concreticidade. A lógica dialética permite desvendar o mundo real, o que existe por trás da aparência, ou seja, revela a *essência*.

Assim, por meio do pensamento dialético, pretende-se analisar criticamente os processos de avaliação externa das políticas educacionais contemporâneas de Brasil e Colômbia. Em vista disso, torna-se necessário identificar os mundos fenomênicos desta *pseudoconcreticidade* construída, com o intuito de fazer avançar o conhecimento por intermédio das aproximações, dos distanciamentos bem como das contradições presentes nos âmbitos analisados, tal como afirma Lefebvre (2013).

Um pressuposto epistemológico importante do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e que referenciará esse trabalho, ancora-se em uma determinada concepção da sociedade, do Estado e do ser humano. Isto é, o presente trabalho reconhece a profunda divisão social da atual sociedade, em virtude disso rejeitamos uma visão metodológica neutral positivista e objetiva das ciências sociais dado seu caráter irreal ou abstrato.

A seguir, iremos descrever as fases do MHD enquanto percurso metodológico.

Segundo Dussel (2012), o MDH está composto de sete fases. Elas são: (1) o real concreto (existente); (2) representação plena (totalidade caótica); (3) determinações abstratas (“conceitos” definidos) (DA); (4) totalidade construída (concreta) “em geral”; (5) categorias explicativas (DA); (6) totalidade concreta histórica explicada; e finalmente, (7) realidade conhecida. Na Figura 1 aparece cada uma dessas fases entre si.

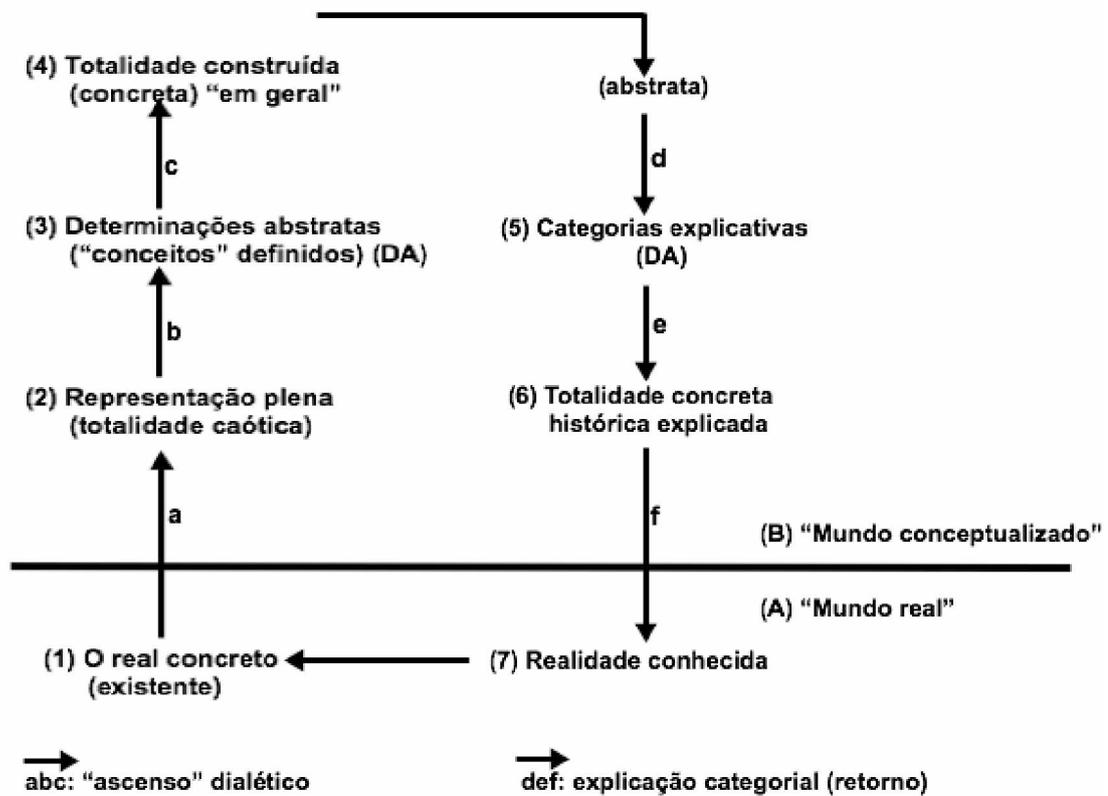
Dentre elas, o ponto de partida do presente trabalho é o *real concreto* (existente) (nível 1 da Figura 1), no qual o fenômeno é mediado pela práxis histórica da humanidade. Desse concreto real temos uma *representação plena* ou *representação caótica* (nível 2 Figura 1), inicialmente confusa, localizada no domínio do *mundo conceituado*. Os elementos que fazem parte da avaliação não podem ser encontrados aqui de forma articulada nem ordenada, portanto, não é possível explicar sua realidade de maneira científica. Na vida cotidiana, correspondem ao momento do *senso comum*, das representações comuns.

Após um processo de análise, que consiste na separação, desagregação e fixação de cada um dos elementos da representação intuitiva e caótica do nível 2, se chegará ao nível das determinações simples e gerais (nível 3), ou *determinações abstratas* (DA).

Ressalte-se que o sentido *abstrato* de Marx não se afasta do material físico-químico, nem é sinônimo de difícil ou abstruso. Significa, sim, aquilo que está desligado de uma totalidade ou conjunto de relações dentro das quais adquire seu significado.

A partir dessas *determinações abstratas* definiremos conceitos ou categorias. Tal como refere Kohan (2009), a seleção desses elementos será feita desde uma perspectiva política, já que, não é possível separar as categorias analíticas da ideologia nem dos valores que sustenta o investigador. Além disso, tendo em conta que para Marx (1989)

Figura 1 – Aproximação dos diversos momentos metodológicos



Fonte: Dussel (2012, p. 51)

as *determinações abstratas* gerais correspondem a todas as formas de sociedade, trata-se, então, de fixar a essência do fenômeno da avaliação externa, de abstrair as determinações comuns no contexto colombiano e brasileiro, isto é, as aproximações e os distanciamientos, para logo, articulá-las construtivamente, “[...] sabendo, sempre, que o nível da *abstração* não é o nível histórico-concreto do *real*.” (DUSSEL, 2012, p. 35, itálicas do autor). Nesta fase, adotaremos a perspectiva dos Estudos Históricos Comparados (FRANCO, 2000; CIAVATTA FRANCO, 2009). Assunto que será discutido mais a frente.

Uma vez definidas as determinações abstratas, no nível (3), a tarefa seguinte consiste em partir dessas definições gerais ou simples até chegar a sua integração, para conseguir compreendê-las numa *totalidade* conceitual construída (KOHAN, 2009). Essa *totalidade* (nível 4 Figura 1) é concreta em relação às determinações do nível (3), pois as abrange e as inclui dentro das múltiplas relações que lhes outorgam o sentido que não tinham quando estavam isoladas. Desse modo, completa-se o *ascenso* dialético (setas *abc* Figura 1). Um elevar-se do abstrato ao concreto (MARX, 1989), *totalidade concreta* que, porém, será abstrata em relação ao momento posterior de *retorno* e *descenso* do método (setas *d-e-f*) (DUSSEL, 2012).

Dessa *totalidade*, que oferece sentido às determinações simples e abstratas, poderemos extrair novas categorias (nível 5), novos conceitos científicos, mais específicos e concretos, menos gerais, o que proporcionará maior maior possibilidade explicativa.

É assim que o presente trabalho pretende constituir uma explicação da totalidade concreta histórica em torno da agenda política dos processos de avaliação externa e das políticas educacionais contemporâneas de Brasil e Colômbia. Nosso último interesse consiste em ajudar às Ciências Sociais e Educacionais no caminho de retorno ao ponto de partida (realidade caótica), porém, com outro nível de compreensão, no qual a realidade já não seria confusa e inexplicada, senão mais conhecida - socialmente - por meio da análise e da reconstrução sintética do pensamento científico (KOHAN, 2009).

No intuito de continuar descrevendo nosso percurso metodológico, é necessário deixar claro como será efetivado o processo de comparação. Em outras palavras, de que maneira serão estabelecidas as aproximações e os distanciamentos nas realidades estudadas.

Tal como foi mencionado antecipadamente, temos assumido a perspectiva dos Estudos Históricos Comparados, tendo em consideração dois aspectos. Primeiro, dado que nosso objeto de estudo contempla duas realidades internacionais, essa concepção nos permitirá estabelecer diferenças entre ambos os países a partir de processos históricos mais abrangentes (compreender a história como processo), e reconstruir essas disparidades como parte de uma realidade complexa suscetível de transformação (histórica como método) (FRANCO, 2000). Dessa forma, os estudos comparados se tornam referenciais importantes na medida em que as Ciências Humanas são remetidas à história de sua elaboração, sempre, considerando que nelas “[...] estão presentes os sujeitos sociais que as produziram e as ideologias que permearam suas ideias sobre a verdade científica [...]” (CIAVATTA FRANCO, 2009, p. 131).

Quanto ao segundo aspecto, refere-se à coerência epistemológica. Os estudos comparados tradicionais, ou positivistas, afastam-se dos pressupostos epistemológicos assumidos. Isso ocorre já que aqueles promovem a aceitação das condições institucionais “[...] porque contam com a linguagem formalizada do planejamento econômico e dos acordos internacionais [...]” (FRANCO, 2000, p. 201), os quais fazem parte da totalidade caótica analisada. Além disso, essas modalidade de estudo são desenvolvidas em nossos países latino-americanos “[...] por organizações internacionais sob uma perspectiva funcionalista e positivista [...]” que desconsidera as “[...] relações de poder e de cultura implícitas na realidade educativa [...]” (FRANCO, 2000, p. 203).

Assim sendo, o presente estudo comparado se define a partir das aproximações, dos distanciamentos e das contradições nas políticas avaliativas e nas falas docentes mediante a leitura que considera os sujeitos sociais e suas ideologias.

Por outro lado, importa-nos indicar a maneira como vão serem interpretadas tais

aproximações e tais distanciamentos.

Inicialmente, assumimos que no âmbito do cotidiano existe uma práxis fragmentária, a qual, permite-lhe ao ser humano orientar-se no mundo, familiarizar-se com as coisas e manejá-las (KOSÍK, 1995). No obstante, este tipo de práxis fundada na divisão do trabalho da sociedade capitalista, não proporciona a compreensão das coisas nem da realidade, mesmo que, segundo o autor, cria um mundo material e fenomênico para orientar o agir *natural* e seguro do indivíduo histórico. Talvez, o bojo do assunto esteja na maneira como esse mundo fenomênico consegue manter-se e ser eficaz, mormente, no campo das políticas educacionais e na cotidianidade do entorno escolar.

Por conseguinte, é provável que o conceito da *pseudoconcreticidade*, que já foi mencionado no início desta seção, permita-nos aproximar no centro do assunto.

Para Kosík (1995), denomina-se *pseudoconcreticidade* o mundo complexo dos fenômenos que ocupam o ambiente cotidiano e comum da vida humana, os quais por meio de sua *regularidade*, *imediaticidade* e *evidência*, penetram na consciência dos indivíduos, para logo adotar o caráter de independência e de naturalidade. Assim, a práxis cotidiana cria o *pensamento comum*, e, por meio deste, produz e reproduz na familiaridade, superficialidade e manipulação técnica das coisas, as formas fenomênicas do mundo da aparência. Destarte, ao mundo da *pseudoconcreticidade* pertencem:

[...] o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *praxis* fetichizada dos [seres humanos] (a qual não coincide com a *praxis* crítica revolucionária da humanidade);
o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos [seres humanos], produto da *praxis* fetichizada, formas ideológicas do seu movimento;
o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos [seres humanos]. (KOSÍK, 1995, p. 15, grifos do autor)

Apoiados na definição de *pseudoconcreticidade*, tentamos defender que os conceitos de *representação* e *ideologia*, acima mencionados, possibilitam maior compreensão sobre a eficácia e sustentação do presumível mundo fenomênico das avaliações externas.

Por um lado, a *representação*, tal como argumenta Kosík (1995), não constitui uma qualidade natural da coisa nem da realidade, mas, sim, uma projeção de determinadas condições históricas *petrificadas* na consciência do sujeito. Refira-se que, segundo o autor da “Dialética do Concreto”, o mundo das *representações* também faz parte do mundo da *pseudoconcreticidade*. Portanto, dado que por meio das representações os indivíduos tentam apropriar-se da realidade procurando melhor orientação e familiarização no mundo, mediante a manipulação prática e o tráfico das coisas, a teoria das representações adquire

considerável importância para nós no intuito de interpretar tanto as políticas educacionais da avaliação quanto as opiniões docentes nas realidades estudadas. Em consequência, perfilam-se outras indagações: o que é uma representação? Se as representações estão vinculadas com o verdadeiro, de que forma esta relação configura-se?

Para (LEFEBVRE, 2006), a *representação* é um fato ou fenômeno da consciência (individual e coletiva), mas também poderia ser um objeto ou série de objetos. No primeiro caso, o fenômeno da consciência acompanha a uma(s) palavra(s) ou objeto(s) dentro de uma sociedade e língua determinada. No segundo caso, como coisa(s), encarna(m) relações seja para contê-las, seja para ocultá-las. Nessa direção, o autor considera que a teoria das representações consegue livrar-se de aporias e paradoxas contempladas no pensamento teórico de Marx a respeito das ideologias, sua origem, eficácia e relação com o saber.

Para Lefebvre (2006, p. 68, aspas do autor) as representações são eficazes já que não são falsas nem verdadeiras, mas ao mesmo tempo falsas ou verdadeiras; explicita: “[...] *verdaderas como respuestas a problemas «reales» y falsas como disimuladoras de las finalidades «reales».*” Destarte, o conceito da representação contém vínculo com o verdadeiro, eis aqui a armadilha da alienação. Da mesma maneira, é importante levar em conta que, para o autor, a representação localiza-se entre o vivido e o concebido, isto é, entre experiência e saber; entre ausência e presença; entre prática e teoria. As representações são mediações entre o mundo do “inconsciente” e o mundo da “cultura”, entremeio entre instinto e ideologia.

Lefebvre (2006) é reiterativo ao indicar que as *representações* não deveriam ser consideradas unicamente enquanto alterações do real e do verdadeiro, tal como acostuma-se com as ideologias. Deverão ser concebidas em função de determinado grupo ou determinada classe social, além de não desconsiderar a força da protesta contrária daqueles que as produzem. Desse modo, a análise das *representações* deverá ter em conta que estas procedem da conjuntura ou da conjunção de forças da estrutura social classista.

Então, como interpretar as leis e normas de uma sociedade capitalista? O filósofo marxista argumenta que o sujeito projeta-se nas coisas que produz sem confundir-se com estas. Em razão disso podemos afirmar que as leis são a representação de um sujeito, de uma consciência, mas, o que tipo de sujeito, o que tipo de consciência? A classe dominante ou a consciência dos sujeitos com o poder material dominante, tal como tinham afirmado Marx e Engels (2014, p. 39, itálicas dos autores):

Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder *material* dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder *espiritual* dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, [...] las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente.

Por conseguinte, não é equivocado interpretar as políticas educacionais da avaliação como leis dotadas de parcialidade, concebidas a partir de uma conjuntura social (classes enfrentadas), produto *espiritual* de uma classe dominante. Ademais, essa categoria de representações políticas, segundo Lefebvre (2006), é imposta por intermédio da pressão do poder político e da ameaça da repressão.

Porém, será que pressão e ameaça são garantias suficientes de durabilidade das representações? Para Lefebvre (2006), o mundo da representação apresenta duas características semelhantes às do saber, da sociedade e das relações de produção, mediante as quais atribuem-se certo grau de durabilidade. Portanto, a partir delas, tentarmos interpretar e analisar as políticas educacionais e as falas docentes. Elas são:

- a) homogeneidade: refere-se à repetição, à redundância, à tautologia; aparece a identidade formal e sua lógica; mediante estas o saber desvia-se e o pensamento e a ação se obstruem;
- b) fragmentação: considera o analógico enquanto parecido e similar; envolve procedimentos miméticos como as evocações, as invocações e ritos tanto quanto as operações mais racionais (v. gr., constituição de imagens-chaves de alcance político);

Ao aceitarmos a proposição lefebvriana da *representação* enquanto mediação entre instinto e *ideologia*, perguntamo-nos: o que é ideologia?

Não é de nosso interesse estabelecer os antecedentes históricos do conceito. Mas, sim, aceitar a definição marxista em virtude dos pressupostos epistemológicos assumidos. Para Marx e Engels (2014), a ideologia é entendida como *falsa consciência* mediante a qual os seres humanos e seus relacionamentos aparecem invertidos, de cabeça para baixo, em decorrência do percurso histórico da vida. Lefebvre (1975) acredita que Marx e Engels buscaram defini-la não apenas como uma re-presentação incompleta e mutilada da *realidade*, mas como uma apresentação desse real que dissimula e oculta as suas próprias contradições.

Na mesma proporção que as representações associam-se a uma estratégia *inconsciente* (amplificar, deslocar, traspor certas *realidades*), as ideologias elaboram-se a partir de estratégias mais conscientes, apesar de atingir seu fim mediante a deslocação e a dissimulação como se fossem representações (LEFEBVRE, 2006). Considerando os fatores ideológicos como estratégias conscientes, devisa-se o estado racional da classe dominante, tal como os autores de “*La ideología alemana*” manifestam:

Los individuos que forman la clase dominante **tienen también, entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan a tono con ello**; por eso, en cuanto dominan como clase y en cuanto determinan todo el ámbito de una época histórica, se comprende de suyo que lo hagan en toda su extensión y, por tanto, entre otras cosas, también **como pensa-**

dores, como productores de ideas, que regulen la producción y distribución de las ideas de su tiempo; y que sus ideas sean, por ello mismo, las ideas dominantes de la época. (MARX; ENGELS, 2014, p. 39, grifos nossos)

Mas, como é possível que as ideias da classe dominante consigam se impor na qualidade de ideologia? Talvez, possamos esclarecer este questionamento se antecipadamente indagamos qual é o espaço onde se produz o mundo das representações, em razão de sua natureza mediadora entre instinto e ideologia.

Lefebvre (2006) afirma que no cotidiano se formam as representações, aqui nascem, aqui regressam, o cotidiano é seu império composto de **repetições**: gestos no trabalho e fora dele; movimentos mecânicos; repetições lineais e cíclicas; tempos da racionalidade e tempos da natureza (LEFEBVRE, 1972). Para Kosík (1995) e Lefebvre (1972), nesse espaço se localiza o núcleo central da práxis humana, que é, antes de tudo, **organização** da vida dos seres humanos; “[...] a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo de cada dia.” (KOSÍK, 1995, p. 89); é lugar de equilíbrios e desequilíbrios (LEFEBVRE, 1972). Destarte, a análise crítica do cotidiano permitirá revelar algumas ideologias e o conhecimento do cotidiano compreenderá uma crítica ideológica (LEFEBVRE, 1972).

Em conformidade com o autor, nós também nos perguntamos: existe a escala mundial um projeto de homogeneização da cotidianidade? Traslademos essa indagação à escola: no âmbito global, existiria uma homogeneização do cotidiano escolar? Se chegar a existir, então, são as avaliações externas parte dessa estratégia? Qual seria o seu objetivo? Esses últimos questionamentos serão problematizados durante o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa.

Em síntese, nossa análise crítico-comparativa adota a visão dos Estudos Históricos Comparados. Nesse sentido, assume a perspectiva da classe trabalhadora; a tridimensionalidade epistêmica da totalidade concreta; e o Materialismo Histórico Dialético. Além disso, são fundamentais os conceitos de *pseudoconcreticidade*, *representação* e de *ideologia*, tal como foram aqui discutidos. Por meio deles, tentamos nos adentrar na realidade colombiana e brasileira para desvelar a essência fenomênica das avaliações externas.

Fundamentados nessas perspectivas metodológicas, para atingir o objetivo central deste trabalho, foram definidas cinco etapas de pesquisa.

Em uma primeira etapa, realizamos a **pesquisa documental e bibliográfica** nas áreas das reformas educacionais relacionadas com as políticas públicas de avaliação para o sistema educacional básico e relativas à organização do trabalho docente de cada país. Dado que, em cada contexto, essas políticas acontecem em tempos diferentes, foi necessário realizar um recorte temporal que se concentrou sobre dois momentos. O primeiro momento, para o caso da Colômbia, levou-se em conta os últimos cinco anos. Ou seja, entre

2010 e 2015. Isso, em virtude da recente implementação do modelo avaliativo baseado no indicador Isce. Enquanto o segundo momento, no caso de Brasil, foi durante os anos 2000 e 2007, já que, nesse período aparece o Simave e dá-se início ao índice Ideb, ideias sobre as quais inspira-se o novo sistema de avaliação colombiano. Foi possível justificar ambos os momentos com base na perspectiva dos Estudos Históricos Comparados.

Dessa maneira, foram selecionados documentos nacionais e estaduais, relativos ao Estado de Minas Gerais, tais como: a Constituição do Brasil; o Plano Nacional de Educação 2001: Lei 10.172/2001; Lei n. 11.274/2006; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Decreto n. 6.094/2007; Lei 15293/2004 que institui as carreiras dos Profissionais da Educação Básica no Estado de Minas Gerais; Boletim Pedagógico (Proalfa); Revista da Gestão Escolar (Proalfa/Proeb). Todos esses, relacionados com políticas e diretrizes do ensino fundamental e médio.

Esses documentos foram analisados criticamente em relação a outros referenciais, entre eles: Bueno (2002); Casassus (2001); Fernandes (2007); Freitas (2005); Santos et al. (2004); Saul (2004); e Saviani (2007).

Também, analisaram-se documentos oficiais do Banco Mundial relacionados com o financiamento ao Estado de Minas Gerais ao longo dos anos 2003 a 2010. São eles: World Bank (2008); World Bank (2014a). Este último, afasta-se do recorte temporal adotado para Brasil, mas permite sintetizar e conferir os empréstimos recebidos pelo Estado de Minas por parte de organismos internacionais como *Agence Française de Développement* (AFD); *Credit Suisse* e o próprio Banco Mundial, durante esse anos.

Em nossa pesquisa realizada na Colômbia, selecionaram-se documentos oficiais alusivos às políticas e diretrizes do ensino fundamental e médio da educação colombiana. A *Constitución Política de Colombia*; a lei geral da educação (*Ley General de Educación - Ley 115 de 1994*); *Ley 1324/2009*; Decreto 2277/1979¹¹, por meio do qual se adotam normas sobre a profissão docente; Decreto 1278/2002¹², com o qual se estabelece o novo estatuto de profissionalização docente; Decretos salariais 2010-2014 para docentes regidos pelos Decretos 2277 e 1278; Decreto 1092/2015, que modifica a remuneração salarial dos servidores públicos docentes regidos pelo Decreto 2277; Decreto 1116/2015, que modifica a remuneração salarial dos servidores públicos docentes regidos pelo Decreto 1278; Decreto 869/2010, que estabelece o Exame de Estado do ensino médio; *Resolución* n. 15833/2015, que regula as tarifas de matrícula e pensão do serviço educativo das escolas privadas com base no indicador Isce; *Resolución* n. 503/2014, que estabelece a metodologia para apresentação dos resultados do Exame de Estado Icfes-Saber 11 para o ensino médio; *Boletín Saber*, guia metodológica do Isce; e finalmente, o Decreto n. 0325/2015, que

¹¹ Está fora do recorte temporal, dado que corresponde ao antigo plano de carreira do magistério. Foi necessária a inclusão desta norma no processo de comparar os planos de carreira entre ambas as realidades.

¹² Idem.

estabelece o “*Día de la Excelencia Educativa*” no sistema escolar colombiano.

Da mesma forma, foram analisados documentos de organismos internacionais como a Unesco e de consultoras como a empresa McKinsey^{13,14}. Alguns deles afastaram-se do recorte temporal adotado, mas, na fase da análise-crítico comparativa permitiram contextualizar, a nível da América Latina e o Caribe, a discussão em torno a temas como *qualidade educativa, gestão e responsabilização* nos sistemas de ensino. Entre esses relatórios aparecem: Unesco (2001); Promedlac (1985), Promedlac (1988), Promedlac (1991). Por sua parte, o estudo McKinsey (2007), permitiu identificar as políticas de remuneração docente aplicadas nos países com melhores desempenhos em provas internacionais, o qual, forneceu importantes elementos ao debate na fase da análise crítica deste trabalho. Isso, dada a possível articulação entre avaliação, salário e desempenho docente, além da provável adoção de suas principais recomendações em termos de política educacional, por parte do governo colombiano.

Em suma, o estudo desses documentos teve como finalidade a descrição e comparação das políticas de avaliação externa no sistema escolar colombiano e brasileiro em termos da estrutura do sistema educacional básico¹⁵; dos planos de carreira docente e de remuneração na Colômbia e no Estado de Minas; e com base no sistema de avaliação nacional, que compreende as políticas de avaliação escolar e aquelas orientadas a avaliar a qualidade do ensino. Mas também, é importante acrescentar, que a pesquisa documental e bibliográfica forneceu subsídios para a análise crítico-comparativa.

Em uma segunda etapa, de escolha institucional, foram definidas as escolas da realidade colombiana:¹⁶ *Colegio Facundo Navas Mantilla de Girón, Instituto Integrado San Bernardo de Floridablanca, Escuela Normal Superior de Bucaramanga*; e também da realidade brasileira: Escola Estadual Bueno Brandão, Escola Municipal Mario Godoy, Escola Estadual Lourdes Carvalho; levando em consideração:

- a) a posição geográfica: no mesmo espaço onde resido na Colômbia, isto é, a cidade de Bucaramanga no Departamento¹⁷ de Santander, e no lugar em que se leva a

¹³ Consultora estratégica internacional, cujo objetivo é resolver problemas de administração. A empresa oferece seus serviços às corporações mais importantes do mundo, governo e instituições. Seu trabalho consiste em “[...] desenvolver novas estratégias, aprimorar desempenhos organizacionais, tornar operações mais eficazes.” Informação disponível em: <<http://www.mckinsey.com/>> Acesso em: 20 abr. 2017

¹⁴ A “*Fundación Empresarios por la Educación*” (ExE), na Colômbia, financiou parte do relatório da consultora McKinsey, que foi entregue ao Ministério da Educação, o qual contemplava um plano de ação a 4, 10 e 20 anos para melhorar a qualidade educacional do país. Informação disponível em: <<http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-275463.html>> Acesso em: 20 abr. 2017.

¹⁵ Para efeitos do presente trabalho, considera-se como nível básico o percurso escolar compreendido entre 0 e 17 anos de idade, dado que na Colômbia o conceito de Educação Básica difere do Brasil.

¹⁶ Na Colômbia, as escolas de ensino básico e médio são denominadas, popularmente, *colegios* e formalmente reconhecem-se como *Instituciones Educativas* (IE).

¹⁷ Em razão de que Colômbia é um país centralizado, as divisões administrativas que no caso do Brasil são Estados, nesse país denominam-se Departamentos.

cabo o curso de doutorado como parte do convênio entre a OEA e o Gcub, ou seja, a cidade de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais;

- b) o tipo de organização: em ambos os países, todas as instituições foram de natureza pública, porquanto, nosso objeto de pesquisa está relacionado com o ensino público;
- c) o último critério, metodologicamente constitui-se um possível risco e desafio no campo da ciência, é a ligação entre alguns sujeitos participantes da pesquisa com a pessoa pesquisadora e/ou com o Faced/Ppged/UFU.

Dessa forma, inicialmente na Colômbia, os contatos prévios com as escolas foram feitos mediante agendamentos telefônicos com a direção escolar. O processo de agendamento não foi tarefa fácil em razão das limitações de tempo dos profissionais da educação. Das instituições escolares contatadas por meio de recomendação docente, uma rejeitou nossa proposta de pesquisa por causa de experiências anteriores desfavoráveis, que não foram explicitadas pelo respectivo diretor escolar; em outra, após cinco horas de espera, fomos recebidos pela diretora quem igualmente não acolheu nossa petição, apoiando-se na falta de documentos comprobatórios por parte nossa, requeridos por ela. Afinal, graças às recomendações de uma colega docente e do Secretário de Educação de um município vizinho, conseguimos marcar reunião com uma diretora escolar, quem aprovou nossa solicitação de permitir entrevistar os docentes que compunham a amostra.

Finalmente, tendo em vista os inconvenientes apresentados, procuramos outra estratégia que nos desse maior possibilidade de acesso às escolas colombianas sem maiores dilações nem contratempos. Assim, mediante vínculos pessoais/profissionais conseguimos estabelecer diálogo formal e direto com a direção escolar de duas instituições localizadas em cidades diferentes (Girón e Floridablanca), porém, circunscritas à *Área Metropolitana* do município de Bucaramanga. De modo que, no universo empírico desse país, aparecem três localidades distintas, uma para cada escola. Cabe salientar, que as diretivas dessas escolas solicitaram, em retribuição à liberação das entrevistas, algum benefício para a escola. Em virtude disso, escolhemos socializar a nossa investigação com a comunidade educativa como compensação.

No Brasil, na cidade de Uberlândia, uma das escolas que fizeram parte da pesquisa foi selecionada em razão à parceria mantida com o Faced/Ppged/UFU. As duas restantes foram escolhidas mediante vínculos pessoais/profissionais estabelecidos com professorado da rede estadual e municipal seja através do Ppged (aluna de doutorado), seja por intermédio de conhecidos.

Em uma terceira etapa, de escolha dos sujeitos docentes, considerou-se que um dos objetivos específicos de nosso estudo está relacionado com *aprofundar* reflexões a respeito das percepções do professorado sobre as políticas de avaliação externa e suas

influências na dinâmica escolar no contexto brasileiro e colombiano. Os critérios definidos para os sujeitos docentes das instituições escolares de ensino público foram: nono grau da Educação Básica (*Prueba Saber 9º*) ou décimo primeiro grau do Ensino Médio (*Prueba Saber 11º*), caso Colômbia. Ser docente do nono ano do Ensino Fundamental (Prova Brasil) ou Ensino Médio (Prova Enem), na escola selecionada, caso Brasil¹⁸. Além disso, os profissionais deveriam ministrar aulas correspondentes a áreas fundamentais (Matemática, Língua Portuguesa/Espanhola ou Ciências Naturais), estas últimas por terem maior valorização nas provas de avaliação externa. Mas também, incluiu-se pessoal de outras disciplinas tais como Educação Física, Filosofia e História, a fim de ampliar o horizonte de percepção. Outro critério de escolha associou-se à vontade de participar no trabalho de pesquisa. De maneira análoga, as pessoas participantes aprovaram o uso do material coletado para fins de investigação e de comunicação científica.

A seleção tentou-se realizar de maneira aleatória, de acordo com a disponibilidade de cada docente, porém, algumas vezes, o professorado foi selecionados pela direção escolar (um caso na Colômbia).

Por fim, para preservar a imagem pública dos sujeitos entrevistados, estes foram identificados por pseudônimos. Para o corpo docente da Colômbia usamos: COL1, COL2, COL3, COL4, COL5, COL6, COL7, COL8, COL9, COL10, COL11, COL12, COL13, COL14, COL15, COL16 e COL17. Para o professorado de Brasil utilizamos: BR1, BR2, BR3, BR4, BR5, BR6, BR7, BR8, BR9, BR9, BR10, BR11, BR12 e BR13.

Assim, no Brasil foram entrevistadas sete professoras e seis professores. O Quadro 1 mostra o perfil de cada sujeito entrevistado e informa a área de ensino; formação (finalizada ou em andamento); data e duração da entrevista; e sexo. Analogamente, o Quadro 2 apresenta o perfil das sete professoras e dos dez professores entrevistadas na realidade colombiana.

Em uma quarta etapa, foi realizada a **entrevista semiestruturada**, como uma técnica de coleta de informações, que permitiu formular questões direcionadas ao levantamento da opinião do professorado sobre as políticas de avaliação externa e suas influências na dinâmica escolar em ambos os países. Considera-se um recurso com especiais vantagens de evidenciar o que os atores escolares vivem em seu cotidiano respeito das avaliações externas. Uma vez que, possibilita a livre expressão do sujeito em virtude da escuta ativa e atenta (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1997). Ademais, permite

¹⁸ Não foi de nosso interesse tomar em consideração outro tipo de provas como as avaliações mineiras, uma vez que na Colômbia ainda não aparecem institucionalizadas este tipo de avaliações estaduais, regionais ou municipais. Igualmente, não utilizamos como critério de seleção o regímen estadual ou municipal para Brasil, já que ao estar alicerçado nosso interesse de pesquisa nas provas de tipo nacional (Prova Brasil, Enem; Saber 9º, Saber-Icfes 11º) - sem pretender comparar rendimentos específicos -, julgamos desnecessário diferenciar escolas estaduais de municipais. Contudo, para efeitos de informar ao pessoal leitor, das escolas brasileiras que fizeram parte do presente trabalho de pesquisa duas eram estaduais e uma municipal.

Quadro 1: Perfil Sujeitos Docentes Entrevistados no Brasil

Área de Ensino	Formação	Data Entrevista	Duração	Sexo
Português	Licenciatura e bacharelado	21 maio 2015	10 min. 34 s.	F
Filosofia	Pós-graduação em andamento	21 maio 2015	19 min. 15 s.	M
Educação Física	Mestrado em andamento	21 maio 2015	12 min. 06 s.	M
Matemática	Ensino superior completo	21 maio 2015	11 min. 15 s.	M
Matemática	Especialista matemática	21 maio 2015	10 min. 26 s.	F
Matemática	Graduação completo	28 maio 2015	10 min. 06 s.	F
Português	Especialização	29 maio 2015	10 min. 04 s.	F
Português	Especialização e mestrado	29 maio 2015	21 min. 58 s.	M
Educação Física	Especialização	8 jun. 2015	07 min. 39 s.	M
História e geografia	Doutorado em andamento	10 jun. 2015	12 min. 31 s.	F
Matemática	Pós-graduação	18 jun. 2015	26 min. 03 s.	F
Biologia	Nível superior	18 jun. 2015	28 min. 32 s.	M
Português	Graduação	19 jun. 2015	16 min. 15 s.	F

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 2: Perfil Sujeitos Docentes Entrevistados na Colômbia

Área de Ensino	Formação	Data Entrevista	Duração	Sexo
Biologia	Mestrado em andamento	9 jul. 2015	14 min. 27 s.	F
Espanhol	Mestrado em andamento	9 jul. 2015	13 min. 50 s.	F
Matemática	Engenharia mecânica	9 jul. 2015	13 min. 05 s.	M
Filosofia	Mestrado em pedagogia	9 jul. 2015	15 min. 30 s.	M
Espanhol	Mestrado	21 jul. 2015	12 min. 45 s.	F
Matemática	Pós-graduação	21 jul. 2015	13 min. 44 s.	M
Ciências Sociais	Licenciatura	21 jul. 2015	10 min. 32 s.	F
Educação Física	Mestrado	23 jul. 2015	13 min. 28 s.	M
Ciências Naturais	Mestrado	5 ago. 2015	07 min. 39 s.	F
Matemática	Especialização	5 ago. 2015	10 min. 26 s.	M
Espanhol	Especialização	6 ago. 2015	09 min. 33 s.	F
Educação Física	Especialização	6 ago. 2015	14 min. 52 s.	M
Química	Licenciatura	18 ago. 2015	15 min. 15 s.	M
Física	Licenciatura	18 ago. 2015	13 min. 31 s.	M
Espanhol	Especialização	19 ago. 2015	33 min. 25 s.	F
Matemática	Especialização	19 ago. 2015	10 min. 15 s.	M
Filosofia	Especialização	20 ago. 2015	15 min. 57 s.	M

Fonte: Elaboração do autor.

capturar múltiplos pontos de vista em relação a um tema específico a fim de descrever e compreender seu significado (KVALE, 1996). Outra consideração importante sobre essa técnica é possibilitar a homogeneidade devido ao padrão das perguntas. Assim, os temas do roteiro utilizado na Colômbia e Brasil correspondem aos eixos centrais de pesquisa.

O roteiro foi organizado em dois planos. O primeiro, com questões fechadas relacionadas aos sujeitos, e o segundo com perguntas abertas sobre o tema. As primeiras, visaram a identificação e a caracterização de cada participante, em que continham as seguintes informações: série de atuação, área de ensino ou conteúdo ministrado e nível de formação. Nas perguntas abertas a centralidade temática foi a das políticas de avaliação externa (percepções pessoais sobre essas avaliações, objetivos e articulações com a qualidade educacional); seus aspectos ideológicos (influência das provas externas na prática docente, na promoção da competitividade e as repercussões emocionais); finalmente, a participação do empresariado na definição e proposição de políticas educacionais (sobre a possível contribuição da empresa privada no trabalho pedagógico). Os roteiros das entrevistas realizadas na Colômbia e Brasil, estão disponibilizados no final deste trabalho (Apêndices A e B).

Posterior à elaboração dos roteiros, à aprovação do desenvolvimento da pesquisa dentro da instituição e à escolha dos sujeitos docentes, as entrevistas foram efetuadas procurando sempre horários que não comprometessem as aulas do alunado.

O objeto de estudo foi explicado rapidamente a cada participante antes de iniciar a sessão de entrevista. Além disso, mostramos o instrumento de coleta - o gravador do celular - utilizado na aplicação e, caso o docente demonstrasse interesse em participar, já iniciávamos a entrevista.

As entrevistas foram realizadas na sala de professores. Porém, na Colômbia, um professor solicitou ser entrevistado em outro local de trabalho por conta de contratempos em seus horários.

De tal maneira, a sala de professores como lugar de espera e entrevista, permitiu-nos constatar a predominância de elementos que ajudaram a contextualizar e compreender melhor nosso objeto de pesquisa. As falas docentes e os temas de debate deram amplitude às entrevistas. Em ambos os países, o ingresso salarial foi a temática que gerou maior discussão.

De modo geral, as entrevistas aconteceram conforme o planejamento feito e foram realizadas no primeiro semestre de 2015 na realidade brasileira, e durante o segundo semestre do mesmo ano na realidade colombiana.

Cabe ressaltar, que em ambos os países, tentou-se realizar um segundo encontro a fim de dar maior contextualização às falas de cada docente. Porém, isso não foi possível em razão de diversos inconvenientes. O qual indicaria uma provável debilidade metodológica

a respeito das percepções do professorado sobre as políticas de avaliação externa e suas influências na dinâmica escolar.

Seguidamente, as entrevistas gravadas foram transcritas utilizando a versão de prova do software para ditados NCH (2002), em que foram adotados os seguintes apontamentos:

- a) as interrupções foram transcritas usando o símbolo (//);
- b) os momentos de silêncio foram registrados mediante a marca (...);
- c) os risos registraram-se com a expressão (*risos*);
- d) eventos realizados pelos sujeitos entrevistados, tais como procura e consulta de documentos durante a entrevista, foram devidamente anotados;
- e) trechos ininteligíveis foram assinalados com uma marca do tempo exato em que aconteceu, assim (*xxx:mm:ss*);
- f) a maioria das expressões coloquiais foram excluídas.

Em uma quinta etapa, da análise dos dados, foram realizados dois momentos. Um primeiro, com os *dados da pesquisa documental e bibliográfica*, correspondente à análise crítico-comparativa das políticas de avaliação externa implementadas na Colômbia e Brasil, e daquelas relacionadas à organização do trabalho docente de cada país. Outro segundo momento, com os dados das entrevistas, relativo às percepções do professorado sobre as políticas de avaliação externa de cada país. Importante indicar que nesta etapa foi utilizado o software Atlasti (2015)¹⁹ para análise qualitativa dos dados, tanto da pesquisa documental e bibliográfica quanto das entrevistas.

Nas Ciências Sociais, duas etapas são admitidas na construção categorial. A primeira, de tipo dedutivo, isto é, as “categorias” vêm da teoria, das perguntas e hipóteses formuladas inicialmente pelo pesquisador. Já a segunda etapa desenvolve uma lógica indutiva, por meio da qual as categorias são construídas tomando-se por base as interpretações dos sujeitos. Mais conhecidas como categorias *a priori* e categorias *a posteriori*. Ambas obedecem a tendências atuais mediante os procedimentos indutivos-dedutivos, que partem de grandes categorias em função da teoria e do objeto de estudo, para chegar a adicionar novas categorias provenientes dos dados obtidos (PAQUAY; CRAHAY; KETLE, 2006).

¹⁹ Software especializado que permite extrair, categorizar e inter-ligar segmentos de dados desde uma grande variedade e quantidade de documentos. O software permite identificar padrões e testar hipóteses, tanto quanto é conveniente. As análises são facilmente acessíveis dadas as opções de resultados e as ferramentas de colaboração. Os dados da origem poderiam ser documentos de texto (transcrições de entrevistas, artigos, relatórios); imagens (fotos, diagramas); áudio (entrevistas, transmissões, música); vídeo-clips; arquivos em formato PDF. Uma das etapas consiste em codificar diferentes recursos de dados. Esta atividade básica do software se refere ao processo de assinação de categorias, conceitos ou “códigos” a determinados segmentos de informação que logo será processada e sistematizada de conformidade com os objetivos de pesquisa. Informação disponível em: <<http://atlasti.com/>> Acesso em: 3 ago. 2016.

Porém, esses dois procedimentos também se referem ao processo circular e dialético que dá sustento à ciência, à lógica e à “[...] possibilidade de construir a teoria do método [...]” (PINTO, 1969, p. 33). Duas metades complementares e contraditórias, onde o semicírculo indutivo - afirma o autor brasileiro - dá início à parte receptiva que finaliza com a concepção da ideia a partir da experiência; seu complementar dedutivo, com a atividade operatória, provirá da ideia universal ao reconhecimento do particular, completando o ato unitário do conhecimento. Uma divisão que apenas opera na ordem lógica, mas não existencial, uma vez que no viver concreto, segundo o autor, o ser humano unifica ambos os momentos desse processo.

Em uma segunda etapa, levando em conta que o procedimento indutivo da pesquisa se deve construir na medida que a análise avança, precisou-se reagrupar os elementos observados a fim de fazer surgir a teoria (MUCHIELLI, 2002). Destarte, foram feitas mais duas leituras do material com o interesse em identificar e conferir o surgimento de categorias *a posteriori*. Por meio dessas, pretende-se integrar e compreender numa *totalidade conceitual construída*²⁰ aquelas *determinações abstratas* mais gerais, por meio das contradições, distanciamentos e aproximações nas políticas avaliativas, por um lado, e nas falas docentes, por outro; bem como, trazendo em consideração atributos essenciais das *representações* (homogeneidade e fragmentação)²¹, tanto quanto aspectos medulares do mundo da *pseudoconcreticidade*²².

No momento da análise dos *dados da pesquisa documental e bibliográfica*, tentamos estabelecer aproximações e distanciamentos com base nas políticas de avaliação do sistema de ensino em cada país, isto é, efetuando uma análise crítico-comparada dos exames padronizados; dos indicadores de qualidade; dos processos de participação, responsabilização (*accountability*) e gestão escolar; assim como dos planos de carreira e remuneração docente de Colômbia e do Estado de Minas Gerais. Justificamos esses elementos (*determinações abstratas*), já que são componentes fundamentais da tese que tentamos defender²³, e os planos de carreira em razão da provável articulação entre avaliação externa, salário e desempenho docente. Além disso, são determinações comuns em ambas as realidades.

Assim, dessa *totalidade construída*, a partir da análise das *determinações abstratas* das políticas de avaliação, aparecem cinco *categorias explicativas* ou *a posteriori*: *qualidade de ensino; avaliação da aprendizagem; avaliações sistêmicas; gestão escolar, pedagógica e curricular*; e, finalmente, *carreira e salário docente*.

Por outro lado, no segundo momento, na **análise das entrevistas**, os dados

²⁰ Cf. Figura 1 na página 35.

²¹ Cf. página 39.

²² Cf. página 37.

²³ Por um lado, as políticas avaliativas são determinadoras dos exames padronizados e dos indicadores de qualidade, por outro, os processos de participação e responsabilização poderiam ser parte das políticas educacionais gestadas e disseminadas pelos órgãos nacionais e internacionais a serviço do capital. Cf. página 32.

qualitativos foram condensados categorizando o material coletado. Esse procedimento foi realizado em duas fases. Uma primeira de codificação e uma segunda de reagrupamento (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1997).

Desse modo, as determinações abstratas gerais ou comuns, relacionadas com as percepções docentes tanto na Colômbia quanto no Brasil, surgem a partir dos eixos centrais de pesquisa. Essas têm a ver com *currículo* e *qualidade de ensino* (centralidade das políticas de avaliação); promoção da *competitividade* (possíveis ideologias subjacentes às políticas de avaliação); e *participação* (presumível presença da empresa privada na definição e implementação das políticas públicas educacionais).

Posteriormente, foi feita uma leitura do material em busca dessas determinações abstratas ou comuns. Para isso, aproveitou-se a estrutura do instrumento de coleta e se utilizou o software Atlasti (2015). Depois, fez-se uma segunda leitura para confirmar os trechos marcados ou encontrar alguns que não foram ainda selecionados.

A Figura 2 ilustra o processo de codificação e reagrupamento com as determinações abstratas e as categorias explicativas utilizando o programa computacional já referido.

Figura 2 – Material Codificado Utilizando Programa de Computação

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface. The main window displays a document titled 'ReformasFinal' with the following text:

J: Sim.

R: Nenhum, porque eu acho que não garante nada. Isso aí eu acho que mais mesmo o governo faz para ver a quantidade de aluno que tem na sala de aula. E também se você falar com aluno que tem essa avaliação, ele não vem, ele só vem se você der algum ponto pra ele, para ele poder fazer, e mesmo assim chega na hora e só assinala e vai embora. Eu acho que não tem objetivo nenhum. Eu acho que o governo tem que fazer um trabalho melhor, sabe?, encima disso.

J: As provas de avaliação externa influenciam na escolha dos conteúdos de sua disciplina (preparação das aulas)?

R: Olha, a escolha do conteúdo dessas provas, as vezes tem conteúdo que nem foi dado, eles dão essas provas um conteúdo... lá... por exemplo terceiro, poucos alunos de segundo vão fazer com conteúdo de terceiro, entendeu? Então, as vezes tem conteúdo que está faltando ainda você dá pra aos alunos e mesmo assim é cobrado nessas avaliações.

J: E mesmo assim essas avaliações influenciam na escolha do conteúdo da sua preparação da aula?

R: Não, não tudo (xxx:0:04:11.1) essas... essas provas.

J: Você considera que as avaliações externas contribuem para a competitividade entre os/as professores/as e/ou entre as escolas?

R: Não, eu acho que... entre a escola... e o que?

J: ...competitividade entre os professores e/ou entre as escolas...

R: Não, acho que não... que é sempre assim tem escola que preparam... tem escolas de Estados que preparam aos alunos para fazer esse tipo de atividades, eles dão atividades extras, dão aulas extras pra os alunos fora do horário... tem escolas que fazem isso, né, por isso que têm que... um nome mais conceituado, sabe? Mas, nós aqui na escola, nós não temos isso, a gente dá essa atividade de acordo com que o aluno sabe ou não sabe. Sabe, nós não preparamos ao aluno para esse tipo de avaliação, sabe? Não tem por causa disso competir e dar aula, tirar a maior... maior nota, entendeu?, lá teve mais... por... sabe...

The right sidebar shows a list of tags used for coding:

- AE:Desvantagens
- Qualidade do ensino
- Ineficiência-Ineficácia
- Macro
- AE
- Desmotivação estudante
- AE
- Meso
- Conteúdo
- AENic
- AE:Desvantagens
- #:Avaliação/Realidade
- Qualidade/Desmotivação
- AE
- Competição
- #:Treinamento

Em consequência, dessa *totalidade conceitual construída* (concreta), que oferece sentido às *determinações simples e abstratas* nas falas docentes, aparecem quatro *categorias conceituais*²⁴ como síntese dessas determinações, assim:

- a) *utilização e circulação dos produtos escolares*: refere-se ao maneiio e tráfego dos insumos e produtos da escola. Nessa categoria aparecem o *currículo* e os fenômenos vinculados a esse, tal como *estreitamento curricular* e o *conteúdo básico comum*. Por outra parte, também lhe são atribuídos discursos alusivos a *práticas de treino, resultados escolares, indicadores, ranking e liberdade de escolha*. Além da contradição *avaliação externa/realidade* e dos diversos testes mencionados nos dois países (Prova Brasil, *Prueba Saber*, etc.);
- b) *influência mercadológica da educação e das políticas de avaliação externa*: agrupam-se contradições verificadas nas falas docentes, relacionadas com os objetivos da educação e do mercado, tais como *colaboração/competição, seleção/discriminação, premiação/punição, cidadania/mercado, aprendizagem/gestão escolar e fim educativo/fim político*. Nessa tensão, entre educação e mercado, localizam-se os denominados cursos pré-prova, os quais disponibilizam material didático e práticas de treino em troca de recursos financeiros (caso Colômbia). Ademais, foram agrupadas ideias em torno da empregabilidade e da meritocracia;
- c) *trabalho docente*: categoria constituída por menções à prática laboral docente que envolve atividades de planejamento e direção tanto quanto alusões a impressões emocionais vinculadas ao exercício educacional. Assim, por exemplo, referências a remuneração salarial e a necessidades de formação. Cabe ressaltar a vinculação do conceito *responsabilização* ou *accountability* nessa categoria, dado o seu estreito relacionamento com o sentimento de *culpa* encontrado nas falas docentes com base no excesso de compromisso socialmente disposto sobre sua atuação profissional;
- d) *capitalização do cotidiano escolar*: surge do terceiro eixo central de pesquisa relacionado com a possível participação da sociedade civil na definição e implementação das políticas públicas educacionais. Com a fala docente, enriquece-se e atinge importantes discussões como a do binômio público-privado articulado à atividade empresarial no âmbito escolar. Igualmente, resulta do par dialético *necessidades/financiamento*, encontrado nas opiniões do professorado colombiano e brasileiro sobre a provável influência do empresariado na criação de um ensino público de qualidade.

As anteriores categorias serão utilizadas no Capítulo 3, ao abordar o assunto das percepções docentes em torno das políticas de avaliação externa.

²⁴ Cf. Figura 1 na página 35.

Finalmente, a respeito da estruturação e elaboração do relatório, o presente trabalho de tese está organizado em quatro capítulos.

O Capítulo 1 é a parte introdutória do trabalho.

O Capítulo 2, *Aproximações e distanciamentos das políticas de avaliação externa no contexto escolar da Colômbia e do Brasil*, o foco é a descrição e a comparação crítica das políticas avaliativas implementadas em ambos os países, pretendendo compreender sua gênese, concepção e fundamentação político-ideológica. Na primeira seção do capítulo, são expostas as ideias principais da educação e da avaliação à luz de organismos internacionais como o BM, a Ocede e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Pretende-se mostrar o papel desses organismos multilaterais no processo de gestação e disseminação das políticas educacionais e das políticas avaliativas. O segundo apartado do capítulo, descreve as políticas avaliativas de ambos os países apoiados na apresentação do sistema educacional básico; na exposição dos planos de carreira e de remuneração docente da Colômbia e do Estado de Minas Gerais; bem como, na especificação do sistema de avaliação nacional, que refere às políticas de avaliação escolar e ao sistema de avaliação da qualidade de ensino. Quanto à terceira e última parte do capítulo, apresenta-se a análise crítico-comparativa levando-se por base as categorias explicativas *qualidade de ensino; avaliação da aprendizagem; avaliações sistêmicas; gestão escolar, pedagógica e curricular; e, carreira e salário docente*.

No que tange ao Capítulo 3, denominado *Presenças e Ausências da Avaliação Externa na Opinião Docente*, o nome desta seção faz menção ao livro de Lefebvre (2006), que em espanhol titula-se “*La Presencia y La Ausencia*”, o qual trata sobre a teoria das representações desde o foco do MHD. Neste apartado, tentamos aprofundar reflexões a respeito das percepções do professorado sobre as políticas de avaliação externa e suas influências na dinâmica escolar no contexto brasileiro e colombiano. Nesse propósito, têm-se estruturado o capítulo com fundamento nas categorias explicativas mediante as quais tentou-se dar sentido às opiniões do professorado enquanto síntese de suas múltiplas determinações. Assim, o capítulo compõe-se das seguintes seções: uma primeira, relativa ao uso e à circulação dos insumos e dos produtos escolares no contexto colombiano e brasileiro, na qual aparecem discussões em torno ao currículo, os conteúdos básicos de ensino, o estreitamento curricular, as práticas de treino, os resultados nas provas externas e os *rankings* escolares, entre outros. Em uma segunda seção, alusiva à influência mercadológica da educação e das políticas avaliativas à luz das visões docentes, tentou-se apresentar a forma como o professorado entrevistado vivencia esse processo. Dessa maneira, a fala docente evidenciou aspectos conflitantes entre *colaboração e competição*, bem como *aprendizagem e gestão*, dentre outros tópicos que adensaram a contradição entre a racionalidade mercadológica e a lógica educacional. Quanto à terceira seção do mesmo capítulo, refere-se à dinâmica de capitalização do cotidiano escolar, as falas docentes

discutem assuntos relativos à extensão da atividade empresarial no âmbito escolar seja mediante o financiamento de cursos preparatórios e de formação orientados ao alunado e ao professorado, seja por meio das lógicas da gestão escolar e pedagógica. A última seção do capítulo, tem a ver com as condições laborais vivenciadas pelo professorado no contexto das políticas de avaliação externa implementadas em ambos os países.

Finalmente, o Capítulo 4, apresenta as *Considerações Finais* deste trabalho de pesquisa, na expectativa de contribuir com os estudos e pesquisas da avaliação externa no âmbito das políticas públicas educacionais de nossos países Latino-americanos.

2 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO ESCOLAR DA COLÔMBIA E DO BRASIL

*“Diz-me como avalias
e dir-te-ei quem és
como profissional
e como pessoa.”*

(Miguel A. Santos Guerra)

Nosso objetivo na presente seção do relatório é descrever e comparar criticamente as políticas de avaliação externa implementadas na Colômbia e Brasil. É importante ressaltar que não propomos um estudo comparado em seu cariz tradicional, tal como elucidamos nos Procedimentos Metodológicos, mas sim, uma investigação que possibilite um olhar em paralelo sobre realidades distintas, a fim de apreender as idiosincrasias das políticas de avaliação externa.

Por conseguinte, o capítulo está dividido em três partes. Na primeira, expõem-se os conceitos de educação e avaliação à luz de organismos multilaterais como BM, OMC e a Oede, tal como foi justificado na parte final de nossa introdução, com essa exposição pretende-se descobrir o papel de tais instituições internacionais na gestação e disseminação das políticas públicas educacionais e avaliativas.

A segunda parte do capítulo, descreve as políticas avaliativas de ambos os países com base na apresentação do sistema educacional básico; igualmente, expõem-se os planos de carreira e de remuneração docente da Colômbia e do Estado de Minas Gerais, mostrando, ademais, o sistema de avaliação nacional colombiano e mineiro. Seu propósito é subsidiar elementos conceituais para a terceira seção, onde, apresenta-se a análise comparada dessas políticas. Dessa forma, no contexto da sociedade capitalista, o estudo crítico é apresentado levando em conta o interesse de apreender e interpretar as aproximações e os distanciamentos de ambas as realidades, tomando-se por base a qualidade do ensino, a avaliação da aprendizagem, as avaliações sistêmicas, a gestão escolar e a carreira docente.

2.1 Educação e avaliação à luz dos organismos multilaterais

Marx e Engels (2014) afirmaram que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante. Portanto, essa classe, como tal, é produtora dos conceitos que regulam a produção e distribuição das ideias do seu tempo.

Assim, apoiados na discussão formulada por Marx e Engels (2014) e com o propósito de desvendar o interesse particular do presumível benefício geral das ideias dominantes, inicialmente, precisamos convertê-las em *uma pessoa* ou *grupo de pessoas*, que segundo os autores, seriam os fabricantes da história, os encarregados de produzir, regular e distribuir a base conceitual dominante. Depois, tal como é desenvolvido ao longo do presente trabalho, será preciso descompor essas ideias para logo tentar associá-las criticamente às relações decorrentes do atual modelo de produção.

Em tal sentido, procuramos apresentar os conceitos de educação e avaliação à luz do discurso de organismos multilaterais como BM, OMC e Ocde. Uma vez que no contexto da sociedade capitalista é provável que sejam parte representativa das potências dominantes da época e, por conseguinte, tenham um rol preponderante na gestação e disseminação das políticas educacionais e avaliativas.

Mas, o que nos leva a pensar isso?

No início, o financiamento do BM à educação brasileira sem os pretensos benefícios acenados pelo organismo financeiro (FONSECA, 1998). Segundo, o interesse da OMC de promover o comércio internacional dos serviços de ensino (OMC, 2010), bem como a intervenção da Ocde por meio de seu dispositivo Pisa, no processo regulador das políticas públicas educacionais (CARVALHO, 2009b; CARVALHO, 2016).

O primeiro deles, surgiu através dos acordos firmados na Conferência de *Bretton Woods*, New Hampshire (Estados Unidos), durante o reordenamento da economia internacional a partir da II Guerra Mundial (RIBEIRO; RAICHELIS, 2012). O Grupo do BM é fonte fundamental de assistência técnica e financeira para os países em desenvolvimento no mundo. Quanto à ajuda técnica, o BM oferece aos países assessoramento sobre políticas, pesquisa, análise, mormente, nos âmbitos da educação, da saúde, da administração pública, entre outros (BM, 2016a).

No que tange à OMC, é o único organismo internacional encarregado das normas reguladoras do comércio entre os países; seu principal objetivo consiste em ajudar na produção, exportação e importação de bens e serviços (OMC, 2016).

Por outro lado, no ano de 1960, a Ocde é criada como organismo internacional que atualmente aglutina 34 países. Seu objetivo principal é promover políticas para melhorar o bem estar econômico e social das pessoas de todos os países; da qual Brasil participa como sócio chave, e a Colômbia ainda continua no processo de adesão. Além disso, importa ressaltar que é o organismo responsável pela prova internacional Pisa (OCDE, [2016]).

No que respeita à educação, o BM (2016b) assegura que é fator fundamental para impulsionar o desenvolvimento, além de ser um dos instrumentos mais eficazes na luta contra a pobreza e a favor do melhoramento da saúde, mas também para atingir a igualdade de gênero, a paz e a estabilidade. Uma acepção bastante próxima à ideia de sociedade

pós-industrial fundada no conhecimento e na priorização do talento educado apresentada por Bell (1976)¹, um dos representantes mais destacados do neoconservadorismo².

O BM, apesar dos avanços durante a última década, faz advertências sobre desafios ainda por superar. Estas se atrelam à existência de um considerável número de crianças que não sabe ler nem escrever, mesmo que muitas delas têm ido à escola. Isto é, existe a evidência de uma ampla população estudantil que abandona a escola sem ter aprendido as competências básicas necessárias para a vida e o trabalho (BM, 2013). Apesar dos benefícios consideráveis e sistemáticos em termos de renda e de diminuição da pobreza, o potencial educacional ainda não é aproveitado de maneira efetiva, devido aos níveis de aprendizagem excessivamente baixos. Por isso, o BM (2016b, grifos nossos) considera, como objetivo principal para pôr fim à pobreza antes do final do ano de 2030, entregar a todas as crianças “[...] una **educación de calidad** que les ayude a **adquirir habilidades** necesarias en el **mundo del trabajo** [...]”.

Como parte das estratégias para alcançar o objetivo proposto, o BM compromete-se a oferecer assistência técnica a países que solicitam financiamento, a fim de atingir a meta número 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)³, que se refere à tarefa de garantir educação inclusiva e promover oportunidades de aprendizagem equitativa e de

¹ Para Bell, a sociedade produtora de bens dá passo a uma sociedade de informação ou de conhecimento; transita-se do empirismo para a teoria e codificação do conhecimento teórico a fim de dirigir a inovação e formulação de programas políticos; surgem novas elites técnicas; novos princípios de estratificação são introduzidos; o conhecimento tenta ser quantificado e aparecem os indicadores sociais. O autor propõe uma definição restrita de conhecimento: “[...] el conocimiento es lo que se conoce objetivamente, una *propiedad intelectual*, ligado a un nombre o a un grupo de nombres y certificado por el *copyright* o por alguna otra forma de reconocimiento social (por ejemplo, la publicación).” (BELL, 1976, p. 207) “La sociedad post-industrial, en su dimensión de status y poder, es la lógica extensión de la meritocracia; es la codificación de un nuevo orden social basado [...] en la prioridad del talento educado.” Id., 1976, p. 489. Cumprimos ressaltar a forma como a educação em interlocução com o conhecimento é considerada implicitamente outro eixo de estratificação social junto à propriedade privada. Esta última, com a riqueza, concebidas de menor poder no âmbito de uma sociedade política-tecnológica na qual as ideologias sobrarão (BELL, 2015).

² Para Kristol (1986), o Neoconservadorismo emerge a finais dos anos 1960 e inícios de 1970 como um movimento intelectual sincrético, que além do sincretismo procura uma nova síntese. Quanto política econômica e social, afirma o autor, o Neoconservadorismo não pretende hostilizar ao Estado Providência, mas também não o aceita de maneira resignada. Pretende reformá-lo para atender às predisposições conservadoras do povo, isto é, que ofereça seguridade social e econômica requerida pelas demandas da cidadania moderna, minimizando, ao mesmo tempo, a intrusão do governo sobre as liberdades individuais, contrariando o *laissez-faire* absoluto dos liberais por considerá-lo uma inversão temerária das prioridades. Para o patriarca deste movimento, a democracia estadunidense nunca foi igualitária. O igualitarismo econômico e social foi uma paixão da classe intelectual, não do povo, sendo este último profundamente burguês. As desigualdades econômicas estão afastadas de toda verificação empírica, as ideias de pobreza e riqueza mantêm uma consistência relativa. De igual forma, para o autor, também não existe base empírica que consiga relacionar a desigualdade na distribuição dos ganhos econômicos com fenômenos socioeconômicos. Isso, junto à desigualdade de classes sociais, não é um assunto de interesse para a cidadania, isto é, a curiosidade preeminente pela igualdade reflete a invasão do pensamento socialista em nossa sociedade, diante do qual, afortunadamente, a economia erige-se como ciência rigorosa acima das outras Ciências Sociais (Cf. KRISTOL, 1986).

³ Informação disponível em: <<http://www.globalgoals.org/es/global-goals/quality-education/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

qualidade ao longo da vida. Além disso, o BM é co-autor e signatário do “*Education 2030 Framework for Action*”⁴, documento guia na implementação do ODS 4, sendo a Unesco (2016)⁵ encarregada da coordenação e função deste ponto focal.

Na estratégia 2020, “Aprendizagem para todos”⁶, o BM coloca a ênfase nas habilidades e nos conhecimentos, mediante os quais crianças e jovens, em geral, conseguirão superar a pobreza e impulsionar o desenvolvimento econômico dos países. Isto significa ir além do financiamento dos insumos para atingir as metas pretendidas. Neste sentido, é cada vez maior o número de países que solicitam financiamento baseado nesses resultados (BM, 2016b).

Destarte, o apoio do BM (2016b, destaques nossos) à educação nos países em processo de desenvolvimento gira em torno dos seguintes aspectos:

- a) garantir a aprendizagem das **capacidades essenciais** para cada estudante que vai à escola;
- b) incrementar o investimento no desenvolvimento da primeira infância para facilitar a aprendizagem ao longo da vida e acrescer a produtividade no futuro;
- c) reduzir os obstáculos que a população menos favorecida enfrenta para obter uma educação de qualidade;
- d) superar a grande diferença entre o desenvolvimento de **competências**, o ensino superior e o **mercado de trabalho**;
- e) assumir os problemas estruturais em todos os níveis, a fim de **aumentar a eficiência e a transparência**;
- f) incrementar o novo mecanismo de **financiamento baseado em resultados** para atender a demanda dos países solicitantes.

Para o BM é de grande importância que os sistemas educacionais ofereçam à população estudantil de todos os níveis destrezas necessárias para incrementar a produtividade e o crescimento. Em virtude disso, a fim de aumentar a produtividade no mercado laboral, o BM tem como estratégia adicional a análise da forma como a educação poderia ajudar a resolver o desequilíbrio nos conhecimentos especializados existentes em muitos países.

⁴ Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

⁵ Organização fundada em Paris em 1945 cujo objetivo é contribuir para a paz, a eliminação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural por meio da educação, a ciência, a cultura, a comunicação e a informação. É responsável pela liderança da “Educação para todos” (EPT), coordenando e assistindo aos Estados Membros para atingir os objetivos da EPT. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330s.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

⁶ Compromisso mundial de oferecer educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos. No Foro Mundial sobre Educação em Dakar, no ano 2000, a Unesco foi designada como organização coordenadora em colaboração com outros quatro organismos multilaterais (Pnud, Unfpa, Unicef, BM). Informação disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

O instrumento desenhado pelo BM para fazer a medição das capacidades dos adultos em idade de trabalho é o “*Skills Toward Employment and Productivity*” (Step)⁷. Este mecanismo permite fazer comparações, no âmbito internacional, entre a oferta e a procura de competências, levando em consideração os distanciamentos e discordâncias entre estas, a fim de diminuir estes desequilíbrios para, assim, reduzir a pobreza e promover o crescimento econômico (WORLD BANK, [2012]). Dessa forma, para o BM (2013), as competências básicas tanto em leitura quanto em matemática continuam sendo de ensino prioritário.

Por outra parte, o World Bank (2014b) considera que através da economia é possível abordar múltiplas questões educacionais e dar luz às problemáticas enfrentadas pelos formuladores das políticas públicas, tais como: a desigualdade, a iniquidade educacional, o tamanho da classe, as bonificações, as transferências de dinheiro, a gestão escolar e as despesas em educação. Visão compartilhada com o pensador neoconservador Kristol (1986), no sentido de considerar a Economia como ciência rigorosa acima das outras Ciências Sociais. Entre os temas chaves do World Bank (2014b), para a *Economia Educacional*, ressaltamos três tópicos: parcerias público-privadas (PPP) em educação, gestão escolar e qualidade educacional.

No que tange às PPP, o BM reconhece que, devido à demanda educacional não atendida, junto à limitação dos orçamentos governamentais, o setor público em vários países do mundo já têm começado a desenvolver parcerias inovadoras com o setor privado. O ensino privado, segundo o World Bank (2014b), abrange escolas que funcionam como empresas; escolas religiosas; escolas sem fins lucrativos administradas por ONGs; escolas com financiamento público operadas por placas privadas; e escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas de natureza particular. O qual, para o BM, significa a existência de um mercado educacional, que se traduz em *indústria educativa*, nas palavras de Friedman e Friedman (1983)⁸.

Nesta perspectiva, o World Bank (2014b) considera o setor privado como razão principal dos programas PPP para de expandir o acesso equitativo e melhorar os resultados de aprendizagem. Ao fornecer o financiamento do lado da procura e ao contratar organizações privadas para prestar serviços de apoio, no parecer do BM, os governos podem proporcionar melhores opções para as famílias e conceder-lhes a oportunidade de participar plenamente na vida escolar de suas crianças. Ideias que claramente refletem o pensamento de autores representativos da doutrina neoliberal, como Hayek (2006b),

⁷ Informação disponível em: <<http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step/about>>. Acesso em: 25 out. 2016.

⁸ Afirma que a igualdade de oportunidades é componente vital da liberdade e seu valor essencial reside na capacidade individual. Sob esta perspectiva, um sistema educacional fundado em bonificações permitiria às famílias ter liberdade de escolha e exercer controle sobre as instituições educativas do ensino básico e médio (Cf. FRIEDMAN; FRIEDMAN; HAYEK, 1983, 2006b). Destarte, segundo Friedman, promover-se-ia desenvolver mediante a competição um mercado onde não existe: a *indústria educativa*.

Friedman e Friedman (1983)⁹. Destarte, a *indústria educativa*, utilizando a expressão deste último, ressaltaria a importância das regulações eficazes e dos instrumentos contratuais para garantir a qualidade educacional e a utilização eficaz dos recursos públicos (WORLD BANK, 2014b).

No que se refere ao tema da gestão escolar, o World Bank (2014b) define este aspecto como a descentralização dos graus de autoridade ao nível da escola. Nesse sentido, responsabilidade e tomada de decisões sobre assuntos operacionais das instituições educativas são transferidos para a direção escolar, corpo docente, famílias, estudantes e comunidade educativa em geral; ainda que os atores escolares devam regular suas atividades dentro de um conjunto de políticas centralmente definidas.

Entre as atividades suscetíveis de transferência da autoridade estão: alocação do orçamento, contratação e demissão do professorado e de outros funcionários da escola, desenvolvimento curricular, elaboração de livros didáticos, aquisições de material educativo, melhoras de infra-estrutura, monitoramento e avaliação de resultados de desempenho do professorado e aprendizagem do alunado¹⁰, entre outros. Assim, segundo o BM, aumentar a responsabilidade (*accountability*) da direção escolar, do corpo docente, das famílias e da população estudantil, resulta ser uma das razões principais na gestão escolar com importante incidência na melhora educacional.

Contudo, escola e professorado deverão prestar contas diante das famílias e da sociedade pelos resultados obtidos no contexto de indicadores nacionais, bem como dos exames e avaliações de aprendizagem (BM, 1996). Ademais, quando as famílias devem custear a educação, é maior a probabilidade que exerçam vigilância sobre o desempenho docente para estar seguras que o pago é justificável (HILLMAN; JENKNER, 2004).

Destarte, o BM promove o uso de indicadores de eficácia e de rendimento em todos

⁹ “No hay modo de predecir la composición definitiva de **la industria educativa: la determinaría la competencia**. La única predicción que puede hacerse es que sólo sobrevivirían las escuelas que satisficieran a sus clientes; del mismo modo que sólo continúan los restaurantes y bares que agradan a sus clientes. La competencia se ocuparía de ello.” (Ibid., p 235-236, grifos nossos). Importante ressaltar qual é o significado do termo *competência* na doutrina Neoliberal. Já Hayek conceituava, desde o ano 1944, data da primeira edição em inglês do seu livro *The Road to Serfdom*, que a competição era um meio para coordenar os esforços humanos, afastado da proposição dogmática do *laissez-faire*, o qual permitiria ajustar nossas diversas atividades às dos demais membros da sociedade sem mediação coercitiva ou arbitrária da autoridade (Cf. HAYEK, 2006a). O prêmio Nobel de economia chegou ao ponto de fazer um símil comparativo entre justiça e competência. A cegueira comum seria o principal atributo que não lhes permitiria aos seres humanos fazer discriminações de pessoas. Assim, propõe-se fomentar estrategicamente a *indústria educativa* através da competição e efetivação de políticas públicas conducentes ao melhoramento da educação, mormente, sob o arbítrio do livre comércio e dirigida pelo setor privado, já que, quando dominar “[...] el mercado privado, la calidad de toda la enseñanza mejoraría tanto que incluso la peor [...]” (FRIEDMAN; FRIEDMAN, op. cit., p. 236-237).

¹⁰ Segundo Hayek, as capacidades inatas e aprendidas por um indivíduo, assim como suas atuações, têm para os demais membros da sociedade um *valor* independente do mérito a ser percebido. Por isso, recomenda que a remuneração dos indivíduos não deveria proceder em função do mérito, senão em atenção ao *valor* de seus serviços. Daqui espera-se devolver com responsabilidade o valor recebido mediante outro valor igual, sem tomar em conta o esforço subjetivo (Cf. HAYEK, 2006b).

os projetos educacionais a financiar, sendo especialmente importantes “[...] los resultados relativos a los mercados de trabajo, al aprendizaje y la relación entre los alumnos y los insumos.” (BM, 1996, p. 114)

Antes de dar continuidade ao assunto da qualidade e de acordo com os princípios teóricos do BM aqui expostos, para o presente trabalho de pesquisa, vale a pena tentar contextualizar e dar precisão ao termo responsabilidade ou *accountability*, porquanto é um conceito que parece nortear a política educacional das realidades estudadas.

Nesse contexto, o conceito de *responsabilidade* está vinculado ao princípio de *liberdade*, segundo Hayek (2006b). Ambos conceitos são estimados pelo autor como inseparáveis. Isto é, *liberdade* não é apenas oportunidade expressa do indivíduo para escolher. Refere-se também às consequências de suas ações. Em efeito, uma sociedade funcionará e perdurará só quando seus membros considerem como direito o fato de cada indivíduo ocupar a posição deduzida de suas ações e a aceite tanto quanto resultado dos próprios *merecimentos*.

Portanto, o autor considera a *responsabilidade* como atributo individual que visa atingir maior eficiência e eficácia. Em última instância e em termos de *responsabilidade*, a sociedade esperaria ser “remunerada” de conformidade com o valor dos recursos e serviços prestados a uma elite altamente valorada. Por isso, a educação de nível superior, segundo o pensador austríaco, não deve se conceder em função do mérito, esforço ou sacrifício pessoal, mas sim das probabilidades potenciais do seu valor de troca.

Assim, a *accountability*, em termos educacionais, conforme o pensador neoliberal Hayek (2006b) e em concordância com as disposições do BM, é um instrumento da gestão escolar que visa melhorar a educação mediante lógicas de maior eficiência e eficácia.

Quanto à qualidade educacional, depois de ser demonstrada a contribuição da educação à produtividade e ao crescimento econômico, adiciona-se a dimensão da qualidade: conhecimentos e capacidades cognitivas estudantis (WORLD BANK, 2014b). O desempenho da aprendizagem é fator crucial, acrescenta o BM. A melhoria da aprendizagem favorecerá a produtividade laboral, que tenderá a refletir-se no rendimento da população trabalhadora, o qual irá contribuir para taxas mais elevadas e sustentáveis de crescimento da renda nacional.

Apesar de considerar a educação como prioridade para o desenvolvimento econômico e redução da pobreza, o BM (1996) adverte que esta não é única unidade essencial. Também são necessárias políticas macroeconômicas e investimentos físicos complementários. Por isso, resulta de importante consideração para o BM que a próxima etapa seja estabelecer quais são as políticas e programas que poderiam melhorar os resultados da aprendizagem. Portanto, faz-se necessário implementar avaliações rigorosas para documentar relações causais entre reformas e resultados de aprendizagem (WORLD BANK, 2014b).

O organismo multilateral registra múltiplas experiências encaminhadas nesse sen-

tido, que refletem, além disso, a necessidade crescente de medir acertadamente esses resultados. Aponta, também, a existência de provas internacionais, mecanismos de progressiva aceitação, subsidiários de pesquisas dirigidas à análise dos determinantes da aprendizagem. Investigações que vêm-se centrando em questões como exames centrais, currículo, autonomia escolar, docentes, sindicatos, participação familiar, administração e competição, entre outros fatores. Afinal, o BM destaca os estudos rigorosos orientados, recentemente, para aproximarem do perturbador assunto da causalidade, presente naquelas economias denominadas emergentes, que utilizam os dados históricos das provas internacionais como insumos de pesquisa.

More recently, researchers have begun to take advantage of over time data and applied more rigorous empirical strategies in order to get at the vexing question of causation. There is a growing use of international assessment results to analyze the determinants of learning in developing and emerging economies. (WORLD BANK, 2014b)

Destarte, as prioridades educacionais devem estabelecer-se tomando em conta dados econômicos e resultados das avaliações da aprendizagem (BM, 1996). Assim, não basta apenas prestar atenção aos níveis educacionais, mas também, são necessárias as análises que comparam os benefícios (produtividade da mão de obra medida em salários) com os custos para a população.

No que tange aos resultados da aprendizagem, o BM (1996) considera valioso desenvolver um sistema de avaliações a fim de vigiar o conteúdo ensinado. Em tal sentido, premiar às melhores escolas e ao professorado em função dos resultados escolares quantificáveis, poderia ser uma estratégia eficaz no objetivo de melhorar a qualidade educacional (HANUSHEK, 2005). Destarte, o BM assegura que o currículo e a vigilância são mais efetivas ao serem vinculadas mediante incentivos oportunos.

La atención a los resultados entraña también el establecimiento de normas sobre rendimiento, en particular para las escuelas primarias y secundarias, y el desarrollo de un **sistema de evaluación para vigilar lo que aprenden los estudiantes**. Las normas, los planes de estudio y **la vigilancia** son más eficaces cuando están directamente vinculados mediante **incentivos** apropiados. (BM, 1996, p. 11, grifos nossos)

Neste mesmo assunto, relacionado com qualidade e rendimento, para a Ocede (2012), os países com melhores desempenhos educacionais são aqueles capazes de combinar qualidade e equidade. Esta última é entendida como a ausência de impedimentos pessoais ou sociais de tipo étnico, familiar ou de gênero na consecução do potencial educacional (justiça), além da possibilidade de todos os indivíduos atingirem, ao menos, um nível mínimo de habilidades ou competências (inclusão).

Indeed the highest performing education systems across OECD countries are those that combine quality with equity. Equity in education means

that personal or social circumstances such as gender, ethnic origin or family background, are not obstacles to achieving educational potential (fairness) and that that (sic) all individuals reach at least a basic minimum level of skills (inclusion). (OCDE, 2012, p. 37)

Outro aspecto relacionado com a qualidade educacional é a liberdade de escolha. Ainda que existam propostas orientadas a promover que as famílias tenham liberdade de escolher a melhor escola em função de indicadores quantitativos do rendimento (HANUSHEK, 2005), para a Oede (2012), é necessário administrar esta escolha a fim de limitar os efeitos negativos sobre a equidade. Nesse sentido, conceder a plena liberdade de escolha às famílias pode resultar em segregação acadêmica ou socioeconômica que, por conseguinte, agravaria as desigualdades nos sistemas educacionais (OCDE, 2012).

Igualmente, o organismo multilateral recomenda implantar políticas públicas direcionadas a privilegiar o vínculo entre escola, família e comunidade. Trata-se de identificar e encorajar atores sociais e empresariais para orientar e apoiar a aprendizagem estudantil nas escolas desfavorecidas, uma vez que isto pode ser eficaz na melhora do rendimento escolar (OCDE, 2012).

Por outra parte, durante a década de 1990, o BM (1996) advertia sobre a escassez de dados educacionais. Alertava, afirmando que os dados e as pesquisas sobre educação eram insuficientes para implementar políticas de vigilância e designação de recursos. Não obstante, com os avanços tecnológicos e informáticos do novo século, este inconveniente parece resolvido. A plataforma de conhecimentos *Saber (Systems Approach for Better Educations Results)*¹¹, do BM, é uma ferramenta utilizada para coletar e analisar dados comparados nos sistemas de ensino em todo o mundo (WORLD BANK, 2016). Esta faz parte de uma estratégia implementadas pelo World Bank ([2015]), que consiste na construção de uma base de conhecimento de alta qualidade para as reformas educacionais no âmbito global, enquanto que a outra, está orientada a reformular localmente os sistemas de ensino.

Em síntese, *Saber* utiliza ferramentas de diagnóstico e informações detalhadas de políticas públicas para produzir dados comparados e conhecimento acerca das instituições de ensino e das políticas do sistema educacional. Além disso, a plataforma avalia a qualidade dessas políticas de educação em relação a padrões globais, com o objetivo de ajudar aos países a fortalecer sistematicamente o sistema de ensino (WORLD BANK, [2015]).

Dessa forma, o organismo tem financiado a infraestrutura educacional dos países, subsidiando os insumos destinados à qualidade e à gestão educativa (BM, 1996). Isso define a sociedade pós-industrial caracterizada por Bell (1976, p. 65, grifos nossos), cuja mudança estrutural está fundada no câmbio da especificidade do conhecimento, neste caso, “[...] el

¹¹ Informação disponível em: <<http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=5>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

surgimiento de **una nueva tecnología intelectual**, la creación de una **investigación sistemática a través de inversiones** para la investigación y el desarrollo [...]”.

Por outro lado, o BM considera que o trabalho docente está intimamente ligado à qualidade educacional. Em um estudo financiado pela entidade, com a participação de mais de 15.000 docentes de sete países da América Latina e do Caribe, Bruns e Luque (2014) conseguiram extrair evidências de avaliação e de experiências práticas recentes em torno das reformas das políticas docentes, com o intuito de orientar novas formulações no âmbito das políticas públicas. Dentre as principais conclusões desse estudo destacamos as seguintes:

- a) baixa qualidade média do professorado da América Latina e do Caribe, apresentando uma limitação educacional. Por conseguinte, nesses locais, restringe-se a contribuição do gasto nacional para a educação à redução da pobreza;
- b) pobre conhecimento de conteúdos e práticas ineficazes na sala de aula são fatores que comprometem a qualidade docente;
- c) atualmente, nenhum corpo professoral da região (com a possível exceção de Cuba) pode considerar-se de alta qualidade em relação aos padrões internacionais;
- d) formar professorado de alta qualidade requer seleção, desenvolvimento e motivação docente. Destarte, uma estrutura salarial vinculada à avaliação do desempenho gera incentivos necessários para docentes em exercício, além de tornar a profissão mais atraente;
- e) a qualidade docente, em todos os países da região, não é um assunto nem fiscal, nem técnico, nem político. Assim, na hora de pretender elevar seus níveis de qualidade, o sindicato docente é o principal desafio.

Finalmente, o estudo ressalta estratégias de formação docente implementadas nos sistemas de ensino com desempenhos progressivos. Entre elas: domínio de conteúdos, gestão de aula e colaboração entre colegas (BRUNS; LUQUE, 2014).

Ademais, a OMC também faz importantes considerações a respeito da educação. No seu parecer, o ensino é um serviço como os demais (OMC, [2016]). Está compreendido no âmbito das novas negociações sobre os serviços estabelecidas desde o ano 2000¹². O setor abrange os serviços de ensino básico, secundária, pós-secundária e de adultos (ensino superior). Este setor é reconhecido, em virtude da função primordial de impulsar o desenvolvimento pessoal e social, além do crescimento econômico (OMC, 2010). Também é considerado pelo organismo multilateral como um dos setores com menor quantidade de

¹² No Acordo Geral sobre Comércio dos Serviços (GATS) recomenda-se a todos os membros da OMC liberalizar progressivamente o comércio de serviços através de sucessivas rodadas de negociações. No qual o serviço de ensino figura do mesmo jeito que os demais serviços. Disponível em: <https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/s_negs_s.htm>. Acesso em: 26 out. 2016.

compromissos no marco do *General Agreement on Trade in Services* (Gats). Aquilo, devido ao reconhecimento de seu caráter como “bem público” e o nível elevado de intervenção Estatal na prestação dos serviços educacionais (OMC, 2001).

A OMC reconhece que a expansão acelerada do comércio de serviços relacionados ao ensino tem sido impulsionada por uma mescla de fatores relativos à oferta e à procura, aos avanços das tecnologias da informação e comunicação, às políticas oficiais de melhora do ingresso ao ensino pós-secundário, às novas estratégias de geração de ingressos aplicadas pelos provedores de serviços de ensino e à exigência de maiores níveis de qualificação por parte da empresa privada (OCDE, 2016b; OMC, 2010). Contudo, para a OMC, o crescimento do setor educacional assinala certos problemas, dentre eles o relacionado com a qualidade. Caso específico no aspecto relativo à transnacionalização de títulos universitários.

Para o diretor do Centro da Economia Educacional do *Institute for Economic Research* (IFO), o professor Woessmann (2011), a globalização, além de fomentar o crescimento econômico através do fluxo de bens, serviços, tecnologias e ideias, também trouxe profundas preocupações em termos de exclusão populacional desta fluência de oportunidades globalizadoras. Porém, o domínio de conhecimentos básicos, como matemática, ciências e leitura, integra-se às habilidades cognitivas, além de ser um preditor econômico em longo prazo. Segundo o autor, também é facilitada a aprendizagem ao longo da vida, no sentido de permitir uma constante adaptação às novas tecnologias e às mudanças gerais da sociedade. Assim, resultados de pesquisas empíricas têm levado o autor a afirmar que o efeito positivo das habilidades cognitivas fica maior à medida em que um país torna-se acessível ao mundo da economia. Por conseguinte, os países que combinam o fomento das habilidades cognitivas superiores com a abertura comercial, têm maiores oportunidades de lucro no mundo globalizado (WOESSMANN, 2011).

De outra parte, relativo ao desenvolvimento do currículo básico e à formação das elites, um pensamento que é afim às concepções neoliberais de Hayek (2006b)¹³, Woessmann

¹³ Tanto Hayek quanto Friedman coincidem no proveito inicial do ensino elemental obrigatório nos Estados Unidos (Cf. FRIEDMAN; FRIEDMAN; HAYEK, 1983, 2006b). Ambos, ressaltam o rol desempenhado pela instrução pública no fomento da assimilação das grandes populações imigrantes à cultura estadunidense. Isso foi possível devido à implementação da chamada “[...] política de «americanización» (sic) [...]” (HAYEK, op. cit., p. 486), a qual ajustou o ensino a certos conhecimentos fundamentais e módulos valorativos mediante o uso do sistema de escolas públicas. Desse modo, o autor justifica a atribuição estatal no sistema de ensino, principalmente, quando a cidadania atua em torno de certas crenças e princípios capitais fornecedores de benefício comum. Ainda assim, o pensador austríaco adverte sobre os perigos reais, para qualquer método pedagógico de natureza pública, de ajustar a instrução a determinados módulos valorativos (ou conteúdos curriculares básicos?). O domínio estatal sobre os métodos de ensino resultam demasiado contraproducentes na opinião do autor. Problemas de segregação racial, étnica, religiosa e demais encarnam os principais perigos atrelados ao controle exercido pelo Estado. Nessa mesma linha de argumentação, Hayek declara que os conhecimentos superiores à disposição de um grupo reduzido de indivíduos, não têm justificativa para serem ensinados à população em geral. Assim, adverte que generalizar o ensino público não depende de maneira principal, nem exclusiva, de difundir maiores conhecimentos entre todas as pessoas. Sobre

(2011) defende a ideia de usar políticas complementares nesse sentido. Para o professor de economia e membro do grupo de peritos do questionário Pisa (2006 a 2016)¹⁴, é necessário aumentar a alfabetização básica da maioria da população e ao mesmo tempo oferecer educação avançada aos melhores estudantes.

Many countries have focused on either basic skills or engineers and scientists. In terms of growth, our estimates suggest that developing basic skills and highly talented people reinforce each other. Moreover, achieving basic literacy for all may well be a precondition for identifying those who can reach “rocket scientist” status. In other words, tournaments among a large pool of students with basic skills may be an efficient way to obtain a large share of high-performers. (HANUSHEK; WOESSMANN, 2012, p. 299)

Woessmann (2011) conclui sintetizando que as políticas de educação têm um papel essencial a fim de tornar a globalização mais inclusiva, permitindo a mais pessoas e a um maior número de países os benefícios da globalização. Nos países pobres, estas políticas deveriam ter como objetivo fundamental a elevação do nível das habilidades cognitivas da população, de forma que lhes permita lucrar-se com o fluxo internacional das ideias, mas para isso, exige-se melhorar os resultados educacionais.

Em breve, a segunda parte do presente capítulo, na qual serão descritas e analisadas criticamente as políticas de avaliação externa no sistema escolar colombiano e brasileiro, sem perder de vista os conceitos aqui apresentados, relativos à qualidade educacional, à responsabilização, à participação, à gestão escolar, ao currículo básico, às avaliações sistêmicas, ao trabalho docente bem como às parcerias público-privadas no ensino público.

2.2 Políticas de avaliação externa no sistema escolar colombiano e brasileiro

Em seguida, apresentaremos as políticas avaliativas da Colômbia e do Brasil tomando-se por base três aspectos. O primeiro, a estrutura do sistema educacional básico de cada país. Refere-se ao percurso escolar compreendido entre os 0 e 17 anos de idade do alunado. Isso, em razão de ser o âmbito operacional das avaliações externas. O segundo, os Planos de Carreira e de remuneração tanto do magistério da Colômbia quanto do professorado do Estado de Minas Gerais. Temos decidido fazer esta inclusão, em virtude de que a avaliação externa apresentar-se-ia como elemento articulador entre salário e desempenho docente¹⁵. Portanto, é nosso interesse problematizar e adensar o debate em torno das possíveis funções reguladoras das provas externas sobre o trabalho docente. Por

o anterior, considerarmos, poder-se-ia justificar e sustentar as ideias de elite e «capital humano». Este último de igual importância tanto quanto a acumulação de capital físico (FRIEDMAN; FRIEDMAN, op. cit.), que os autores relacionam com maiores conhecimentos, técnicas, melhor saúde e longevidade.

¹⁴ Informação disponível em: <<http://www.cesifo.de/woessmann>> Acesso em: 24 abr. 2017.

¹⁵ Cf. página 31.

fim, serão apresentados o sistema de avaliação colombiano e o correspondente ao Estado de Minas Gerais, Simave. Isto servirá para introduzir-nos na análise comparada.

2.2.1 Estrutura do sistema educacional básico

O sistema educativo colombiano está estruturado em diferentes níveis: a educação inicial, a educação pré-escolar, a educação básica (primária, com cinco graus e secundária com quatro), a educação média (com dois graus e o alunado forma-se com o título de *bachiller*); e a educação superior (COLOMBIA, 2013f). A Figura 3 esquematiza a organização do Sistema Educativo Colombiano, em conformidade com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine), segundo o MEN, aprovada pela Unesco.

Figura 3 – Sistema Educativo Colombiano

		Educação Superior							
Cine 3	Média	16	11	Educação Pré-escolar, Básica e Média	Anos de estudo obrigatórios				
		15	10						
Cine 2	Secundária	14	9			Educação Pré-escolar, Básica e Média	Anos de estudo obrigatórios		
		13	8						
		12	7						
		11	6						
Cine 1	Primária	10	5					Educação Pré-escolar, Básica e Média	Anos de estudo obrigatórios
		9	4						
		8	3						
		7	2						
		6	1						
Cine 0	Pré-escola	5	0	Educação Pré-escolar, Básica e Média	Anos de estudo obrigatórios				
		4							
		3							
		2							
		1							
		0				Primeira Infância			
		Idade							

Fonte: Elaboração do autor com dados de Colombia (2013g, p. 8).

Nota: Classificação Internacional para Normalização da Educação (Cine).

Desta forma, o nível pré-escolar compreende os graus pré-jardim, jardim e transição para crianças entre três e quatro anos de idade. Este último é obrigatório e faz parte da Educação Básica. O segundo nível (Educação Básica) está composto por nove graus que compreendem a básica primária (0-5) e a Básica Secundária (6-9), além de atender crianças entre 5 e 10 anos de idade e estudantes entre onze e catorze anos, respectivamente. O terceiro nível, a Educação Média, compreende dois graus (10 e 11). Algumas escolas,

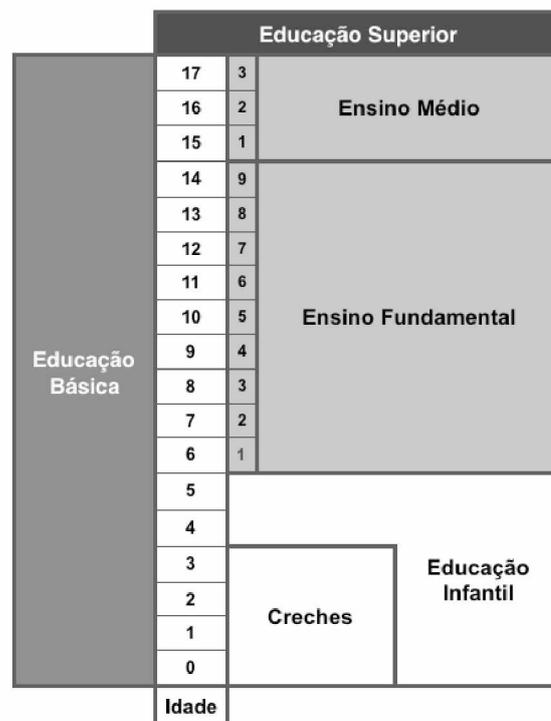
tais como a *Escuela Normal*, oferecem o grau doze de maneira excepcional, com formação técnica ou acadêmica segundo o interesse das famílias (COLOMBIA, 2013g).

Para o MEN, a Educação Média acadêmica permite ao alunado um aprofundamento em um campo específico do conhecimento, além do ingresso à educação superior, conforme sua disposição e capacidades. Já a Educação Média técnica, segundo o Ministério, prepara-o para o desempenho laboral em setores da produção e dos serviços e, também, para o acesso à universidade.

No que refere à Organização da Educação Nacional no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a educação escolar está composta pela “[...] educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;” além da educação superior (Art. 21) (BRASIL, 2005, p. 14).

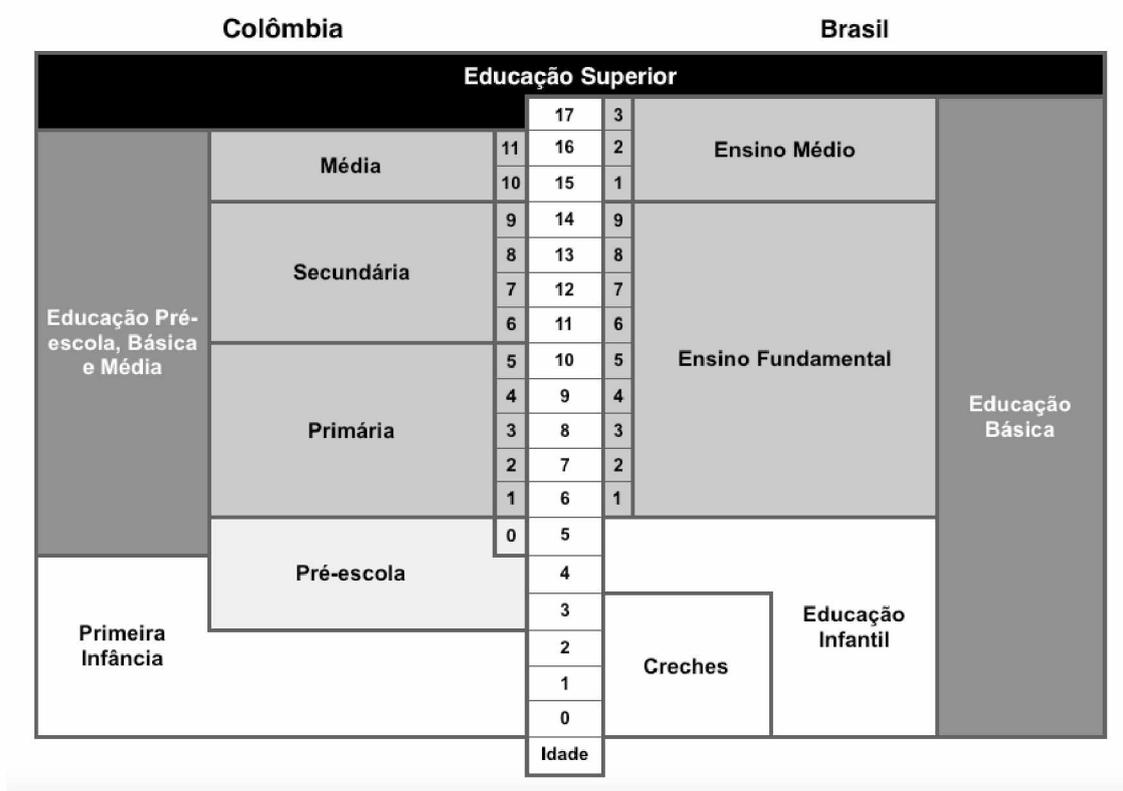
No Art. 29 define-se a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica para crianças de até seis anos de idade. Esta, por sua vez, segundo o Artigo 30, compõe-se de creches com crianças de até três anos de idade (0-3). Nesta etapa da Educação Básica, a LDB estipula que a avaliação será feita mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento demonstrado. Não será levada em consideração como instrumento de promoção, “[...] mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 2005, p. 17)

Figura 4 – Sistema Educativo Brasileiro



A respeito do Ensino Fundamental, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera o Art. 32 da Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo que este terá uma duração de (9) nove anos, sendo de caráter gratuito e obrigatório nas escolas públicas, a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006). A faixa etária neste nível de ensino pode estar definida entre seis e os catorze anos de idade (6-14). O Art. 1º e 2º instauram o regime de progressão regular e continuada, “[...] sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.” (BRASIL, 2005, p. 17)

Figura 5 – Sistema Educativo Colombiano e Brasileiro



Fonte: Elaboração do autor com dados da pesquisa.

O Ensino Médio brasileiro, considerado a etapa final da Educação Básica, tem uma duração mínima de três anos (Art. 35 Lei nº 9.394/96). Assim, a faixa etária está entre os quinze e dezessete anos de idade (15-17). Uma de suas principais finalidades é “[...] a **preparação básica para o trabalho** e a cidadania [...], de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação [...]” (BRASIL, 2005, p. 18, grifos nossos), assim como para o prosseguimento de estudos posteriores. Considera-se a avaliação como uma prática encaminhada ao estímulo da iniciativa estudantil; ao domínio de princípios científicos, tecnológicos, filosóficos e sociológicos; e ao conhecimento contemporâneo da linguagem (Art. 36. Lei nº 9.394/96).

Na Figura 4, apresentam-se os níveis da Educação Escolar no Brasil, acima descritos. Igualmente, na Figura 5 são apresentados os dois sistemas educacionais utilizando como eixo central a idade estudantil, para desta forma propiciar um melhor foco de comparação entre os níveis escolares de ambos países.

Em relação aos respectivos ministérios da educação, poder-se-ia começar a indicar que o Ministério da Educação na Colômbia é uma entidade antiga. Foi criado mediante a Ley 7ª de agosto 25 de 1886 (COLOMBIA, 2013a).

Segundo a informação disponibilizada pelo Ministério, este obtém seu nome definitivo a partir do ano 1928, durante o governo do Presidente Miguel Abadía Méndez, substituindo aos anteriores *Ministerio de Instrucción Pública* e *Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas*. O *Ministerio de Educación Nacional* (MEN) define dois propósitos-chaves como missão. O primeiro deles, tem a ver com atingir

[...] una EDUCACIÓN DE CALIDAD, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. (COLOMBIA, 2013c, maiúsculas do Ministério)

O segundo propósito do MEN, reitera o carácter competitivo, neste caso, do tipo de educação almejado: “Lograr una educación competitiva, pertinente, que contribuya a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad.”

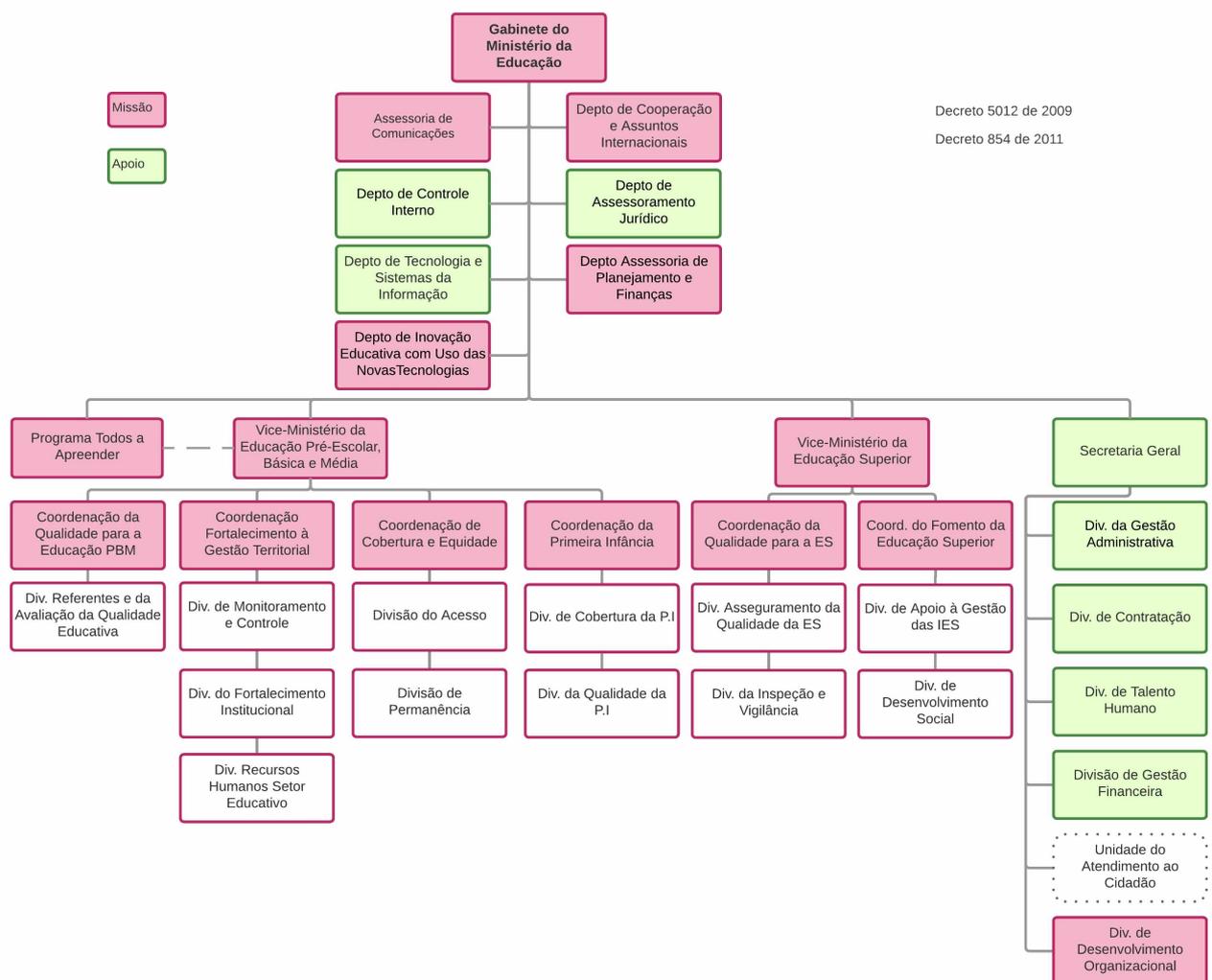
Assim, na página web do Ministério da Educação colombiano aparecem os seguintes objetivos missionais:

- a) brindar educación inicial de calidad en el marco de una atención integral, desde un enfoque diferencial, de inclusión social y con perspectiva de derechos a niños y niñas;
- b) mejorar la **calidad de la educación**, en todos los niveles, mediante el fortalecimiento del **desarrollo de competencias**, el Sistema de Evaluación y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad;
- c) disminuir las brechas rural - urbana entre poblaciones diversas, vulnerables y por regiones, en igualdad de condiciones de acceso y permanencia en una **educación de calidad** en todos los niveles;
- d) educar con pertinencia e incorporar innovación **para una sociedad más competitiva**;
- e) fortalecer la **gestión** del sector educativo, para ser modelo de **eficiencia y transparencia**;

- f) contrarrestar los impactos de la ola invernal en el servicio educativo y fortalecer las capacidades institucionales del sector para asegurar la prestación del servicio en situaciones de emergencia. (COLOMBIA, 2013d, grifos nossos)

Na Figura 6, apresenta-se o novo organograma do MEN. As linhas descontínuas evidenciam uma inter-relação quase direta com o Vice-Ministério da Educação Pré-Escolar, Básica e Média (PBM). Igualmente, as políticas de qualidade e de avaliação para a educação básica e média estão expressadas na implementação da Coordenação da Qualidade para a Educação PBM com as respectivas divisões de Referentes e da Avaliação da Qualidade Educativa e de Monitoramento e Controle. A cobertura educativa e a permanência dos estudantes no ensino básico e médio é responsabilidade da Coordenação de Cobertura e Equidade e das divisões do Acesso e de Permanência.

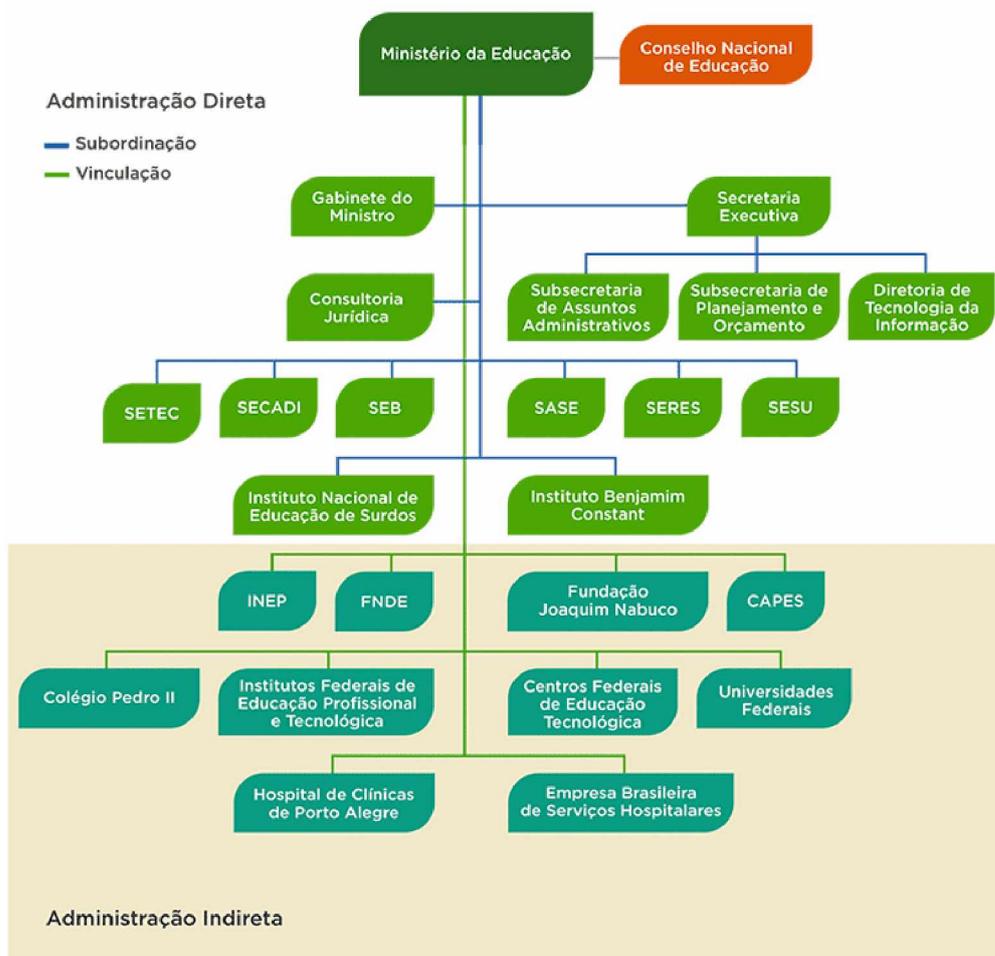
Figura 6 – Organograma do MEN



No que tange ao Ministério da Educação (MEC) no Brasil, foi criado em 1930 no governo de Getúlio Vargas como Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. É o órgão da administração federal direta, encarregado da política nacional de educação. A sigla MEC surge no ano 1953, quando a Saúde adquiriu autonomia e, portanto, surge o Ministério da Educação e Cultura. Porém, em 1985 é criado o Ministério da Cultura, e o MEC transforma-se, em 1992, no Ministério da Educação e do Desporto. Até 1995, a área educacional é responsabilidade exclusiva do MEC (BRASIL, 2016a).

Um dos principais objetivos do MEC é promover o ensino de qualidade (BRASIL, 2016a). Para isso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é lançado em 2007, a fim de reforçar a visão sistêmica da educação. Tal como apresenta a Figura 7, observa-se que a Secretaria de Educação Básica (SEB) está subordinada ao Ministério. Esta entidade é responsável pela educação infantil e pelos ensinos fundamental e médio. Para o MEC a Educação Básica é indispensável para o exercício da cidadania, o trabalho e os estudos superiores (BRASIL, 2016d).

Figura 7 – Organograma do MEC



O Conselho Nacional de Educação (CNE), que aparece com destaque na Figura 7, tem, por objetivo, na órbita da democracia, buscar alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem assegurar a participação da sociedade na educação nacional de qualidade. Dentre as suas atribuições estão a de formular e avaliar a política nacional de educação, assim como zelar pela qualidade de ensino e vigiar pelo cumprimento da legislação educacional. Estas atribuições são normativas, deliberativas e de assessoramento do MEC (BRASIL, 2016b).

2.2.2 *Plano de carreira docente Colômbia e Minas Gerais*

Tal como foi anunciado no início do capítulo, nesta seção tentamos descrever os planos de carreira e de remuneração na Colômbia e no Estado de Minas, a fim de indagar sobre a presumível articulação entre avaliações externas, salário e desempenho docente.

Começando pela descrição da realidade colombiana, é necessário destacar que atualmente existem dois regimes docentes no setor da Educação Básica. O primeiro, corresponde ao regime antigo, isto é, ao professorado vinculado ao magistério antes do ano 2002, mediante o Decreto 2277 do ano 1979 (COLOMBIA, 1979). O segundo, denominado *Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente* (EPD), refere-se a quem tem vínculo por meio do Decreto 1278 do ano 2002 (COLOMBIA, 2002a).

No Brasil, em virtude do federalismo, existem planos de carreira e de remuneração docente bem diferenciados, tal como aponta Gatti (2012, p. 100), para quem há “[...] disparidade em alguns entes da federação entre o que dispõe a lei federal e os salários regionais/locais [...]”. Em decorrência, iremos centrar-nos apenas nas políticas do Estado de Minas Gerais, que regem a carreira e o salário docente, uma vez que nele se inspira o novo sistema de avaliação na Colômbia¹⁶.

Antigo regime docente e o EPD colombiano

No antigo regime, o professorado colombiano foi vinculado à carreira docente mediante o Decreto 2277 de setembro do ano 1979, o qual estabelece um regime especial para regular as condições de ingresso, exercício, estabilidade, ascensão e aposentação (COLOMBIA, 1979). Esse Decreto definia como sujeito educador quem pratica a profissão docente. Especificava-se esta como o exercício da prática de ensino em estabelecimentos públicos e não públicos nos distintos níveis da educação Pré-Escolar, Básica e Média. Igualmente, era considerado docente quem exercia as funções de direção, coordenação, supervisão, inspeção, programação, capacitação e de orientação escolar, além de outras atividades da educação formal autorizadas pelo Ministério. Podia ser vinculado ao ensino público quem tivesse diploma docente ou estivesse inscrito no *Escalafón Nacional Docente*

¹⁶ Cf. MEN; MEN, 2011, 2016d.

(Art. 5 Decreto 2277/79), considerado o sistema de classificação dos profissionais docentes, em atenção à formação e à experiência, além dos méritos reconhecidos (Art. 8). Este sistema de classificação estava estruturado em catorze graus ascendentes, do 1 ao 14 (Art. 9), mediante os quais se estabelecia a remuneração dos funcionários públicos da educação básica, secundária e média. O tempo de serviço e a formação eram tomados em conta para a ascensão docente. Cabe ressaltar que, até hoje, os vínculos à carreira profissional docente, através deste regime, têm sido eliminados completamente. Por último, definia-se carreira docente como:

[...] el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector oficial, garantiza la estabilidad de dichos educadores en el empleo, les otorga el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanentes, establece el número de grados del escalafón docente y regula las condiciones de inscripción, ascenso y permanencia dentro del mismo, así como la promoción a los cargos directivos de carácter docente. (COLOMBIA, 1979, p. 8)

Durante o governo do Presidente Andrés Pastrana Arango (1998-2002) nasce o *Estatuto de Profesionalización Docente* (EPD), mediante o Decreto 1278 de 19 de junho do ano de 2002. Neste novo cenário, o Estado pretende regular as suas relações com o professorado, a fim de garantir que a docência seja exercida por pessoal idôneo, cujos atributos de formação, experiência, desempenho e competências sejam essenciais para ingressar, permanecer, ascender y aposentar-se, com o intuito de procurar uma educação de qualidade (Art. 1. Decreto 1278/2002).

Nesse sentido, a partir do ano 2002, é considerado profissional da educação quem possua título de licenciatura em educação ou diploma em outras áreas do conhecimento bem como pessoas com título de normalista superior (Art. 3). Além disso, mediante os Artículos 5º e 6º, a lei distingue ao professorado do pessoal que exerce atividades na direção escolar. Os primeiros, levam a cabo um trabalho acadêmico com a população estudantil dos estabelecimentos educativos; os segundos, responsáveis pelo funcionamento da organização escolar, desempenham funções de direção, planejamento, coordenação, administração, orientação e programação nas instituições educativas. Ademais, para ingressar ao serviço educativo estatal, além do título profissional ou de licenciatura ou o diploma de normalista superior, é necessário aprovar o concurso público de mérito docente (Art. 7).

O concurso para ingressar ao serviço educativo estatal consta de várias etapas, dentre estas uma avaliação escrita denominada prova de atitudes e de competências básicas, igualmente, estão a prova psicotécnica, a entrevista e a valoração de antecedentes (Art. 9).

Além do processo de vinculação à carreira docente, há outras diferenças substanciais do novo EPD a respeito do antigo regime.

O Decreto 1278/2002, no Artículo 16, define carreira docente como

[...] el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal. Se basa en el carácter profesional de los educadores; **depende de la idoneidad en el desempeño** de su gestión **y de las competencias demostradas**; garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la función para todos los ciudadanos aptos para el efecto; y considera **el mérito como fundamento principal** para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón. (COLOMBIA, 2002a, p. 4, grifos nossos)

Desta forma, idoneidade, competência e mérito, constituem-se atributos fundamentais para o ingresso, permanência e ascensão na carreira docente definida pelo novo EPD.

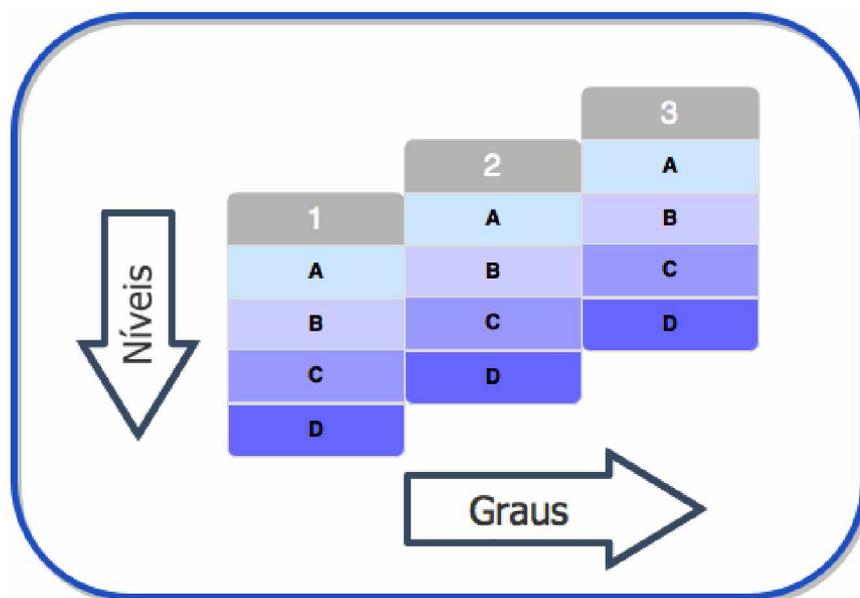
Outra diferença significativa a respeito do regime antigo tem a ver com o sistema de classificação do professorado e do pessoal correspondente à direção escolar (*Escalafón Docente*). Em primeiro lugar, o Artículo 19 do Decreto 1278/2002 define este sistema de classificação em função da formação acadêmica, levando em consideração fatores como experiência, responsabilidade, desempenho e competências, garantindo, com base na idoneidade demonstrada, a permanência na carreira docente, além de permitir disponibilizar o respectivo salário profissional. Destarte, estrutura-se o novo *Escalafón Docente* como outra das transformações relevantes do EPD.

Segundo o Artículo 20, o professorado é classificado em três graus, e cada grau em quatro níveis salariais (A, B, C, D). Os graus são estabelecidos em função da formação acadêmica. Assim, para o grau um (1) é necessário ser normalista superior; no grau dois (2), precisa-se possuir o título de licenciatura em educação ou diploma profissional em áreas diferentes da pedagogia ou especialização na área de educação. O grau três (3) é para profissionais com mestrado ou doutorado em áreas afins à especialidade ou desempenho, ou em áreas fundamentais para o processo ensino-aprendizagem. Na Figura 8, estão os graus e os níveis salariais descritos.

Para ascensão de grau ou realocação do nível salarial, após cumprir os requisitos referidos no Art. 21, é necessário, enquanto houver disponibilidade de orçamento, e logo de três anos de serviço, superar duas provas: a avaliação anual de desempenho, efetuada pela direção escolar ou superior imediato (Art. 32 Decreto 1278/2002) e a avaliação de competências, desenhada e efetuada pelo Ministério no caso de ser conveniente para a entidade territorial correspondente, sem superar seis anos entre uma e outra prova (Art. 35).

Finalmente, o Decreto menciona que dentre as orientações da carreira docente estão: atrair e reter o pessoal mais idôneo, promover o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua do professorado, e procurar uma justa remuneração. Para isso, requiere-se, ao mesmo tempo, uma conduta louvável e um nível satisfatório de desempenho e competências (Art. 17). Igualmente, a profissão docente, segundo o Art. 39, tem como alicerce a dignidade

Figura 8 – Graus e Níveis Salariais Decreto 1278/2002 Colômbia



Fonte: Elaboração do autor com os dados da pesquisa.

humana e seus direitos fundamentais, no desenvolvimento, na autonomia, na comunicação e na solidariedade. Também, o exercício docente fundamenta-se na compreensão da educação como bem público, enquanto atividade centrada na população estudantil ao serviço do país e da sociedade (Art. 40).

Carreira e remuneração docente em Minas Gerais

Mediante a Resolução nº 3, de 8 de Outubro de 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica, estabeleceu as diretrizes para os Planos de Carreira e de remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Destarte, os profissionais que exercem “[...] atividades de docência e [que oferecem] suporte pedagógico direto a tais atividades [...]” passam a integrar “[...] a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público [...]” (CNE, 1997, p. 22987). O Art. 3º determina o ingresso na carreira docente através de concurso público de provas e títulos. Da mesma forma, exige-se qualificação mínima em função do nível de atuação docente assim (Art. 4º):

- I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;
- II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio;
- III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das

séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. (CNE, 1997, p. 22987)

A Lei nº 9.394/96 no seu Art. 67 dispõe aos sistemas de ensino promover “[...] a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, [...] aperfeiçoamento profissional [...] piso salarial [...] progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;” (BRASIL, 2005, p. 27), além de períodos para estudos, planejamento e avaliação, todo isso inserido na carga laboral. Também, considera-se o favorecimento das condições adequadas de trabalho como mecanismo para a promoção e valorização da profissão docente.

O Art. 6º do CNE (1997) regula a remuneração docente com observância de vários aspectos. Dentre eles: o nível de titulação e os incentivos de progressão por qualificação laboral. A remuneração docente, definida no Art. 7º, estabelece-se a partir de uma escala “[...] cujo ponto médio terá como referência o custo médio aluno-ano de cada sistema estadual ou municipal [...]” Este artigo serve também como referência para a remuneração docente do ensino médio (CNE, 1997, p. 22987) .

No ano 2015, o Estado de Minas Gerais, mediante a Lei 21.710 de 30 de junho, altera a estrutura da carreira do professorado da Educação Básica com carga horária semanal de trabalho correspondente a 24 horas. O corpo docente é distribuído em quinze Graus (A - P) e cinco níveis (I, II, III, IV, V). O primeiro nível está reservado para profissionais da educação com licenciatura plena. O segundo, para quem possui diploma de especialização. Quem apresente e supere o Exame Nacional de Certificação estará localizado no terceiro nível (III). Docentes com mestrado e doutorado ocuparão os níveis quarto (IV) e quinto (V) respectivamente (MINAS GERAIS, 2015). Na Figura 9, apresenta-se a estrutura aqui descrita.

Figura 9 – Estrutura Carreira Docente de Educação Básica MG

Nível de Escolaridade	Grau	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
	Nível															
Licenciatura plena	I	I-A	I-B	I-C	I-D	I-E	I-F	I-G	I-H	I-I	I-J	I-L	I-M	I-N	I-O	I-P
Especialização	II	II-A	II-B	II-C	II-D	II-E	II-F	II-G	II-H	II-I	II-J	II-L	II-M	II-N	II-O	II-P
Certificação	III	III-A	III-B	III-C	III-D	III-E	III-F	III-G	III-H	III-I	III-J	III-L	III-M	III-N	III-O	III-P
Mestrado	IV	IV-A	IV-B	IV-C	IV-D	IV-E	IV-F	IV-G	IV-H	IV-I	IV-J	IV-L	IV-M	IV-N	IV-O	IV-P
Doutorado	V	V-A	V-B	V-C	V-D	V-E	V-F	V-G	V-H	V-I	V-J	V-L	V-M	V-N	V-O	V-P

Fonte: Elaboração do autor com dados de Minas Gerais (2015).

Segundo o relatório do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (Ufmg), o professorado

do Estado de Minas Gerais, durante o ano 2009, estava definido pelos sujeitos docentes; especialistas da educação; auxiliares técnicos e administrativos; e, finalmente, auxiliares de serviços gerais. Porém, nos quadros escolares são encontradas situações funcionais como o cargo da Direção da Escola, que não integra o Plano de Carreira. No relatório, indicam-se outras funções - não cargos - exercidas por docentes ou especialistas (Vice-Direção, docente responsável pela Biblioteca, Professorado Eventual) (GESTRADO/UFMG, 2010b). O Plano de Carreira para os Profissionais da Educação Básica no Estado de Minas, segundo Brito (2012), foi instituído pela Lei n. 15.293/2004; inclui-se o ingresso na carreira docente por concurso (provas) e títulos, assim como são definidas as carreiras do professorado da Educação Básica. Estabelece oito carreiras em seis níveis (I - VI). Cada nível indica o posicionamento na carreira de acordo com a titulação ou habilitação (GESTRADO/UFMG, 2010b). Dentre as carreiras destacam-se:

- I - Professor de Educação Básica - PEB;
- II - Especialista em Educação Básica - EEB;
- III - Analista de Educação Básica - AEB;
- IV - Assistente Técnico de Educação Básica - ATB;
- V - Assistente Técnico Educacional - ATE;
- VI - Analista Educacional - ANE;
- VII - Assistente de Educação - ASE;
- VIII - Auxiliar de Serviços de Educação Básica - ASB. (MINAS GERAIS, 2004)

O Art. 11 da Lei supracitada determina que a primeira inserção “[...] dar-se-á no primeiro grau do nível correspondente à escolaridade exigida.” Ou seja, cada novo ingressante começará no Grau A. O nível (I - VI) será determinado pelo diploma.

O professorado da Educação Básica do Estado de Minas tem “[...] cinco Níveis (I a V) para promoção na carreira e quinze Graus (A a P) para a progressão horizontal.” (BRITO, 2012, p. 110) Nos Art. 16, 17 e 18 da Lei N. 15.293/2004, definem-se aspectos importantes de desenvolvimento na carreira. Assim, a progressão de um Grau para o subsequente será automática e no mesmo nível da carreira. Exigem-se dois anos de exercício e duas avaliações de desempenho individual (ADI) satisfatórias. Para a promoção, que é a passagem de um nível para o imediato superior, não é automática, ou seja, deverá ser requerida pela pessoa interessada. A Lei demanda cinco anos de exercício, cinco ADI satisfatórias e a titulação mínima exigida. Poderá haver promoção ou progressão por escolaridade adicional, conforme prevê o Art. 22.

Art. 22 – Haverá progressão ou promoção por escolaridade adicional, após aprovação da Câmara de Coordenação-Geral, Planejamento, Gestão e Finanças, nos termos de decreto, aplicando-se fator de redução ou supressão do interstício necessário e do quantitativo de avaliações periódicas de desempenho individual satisfatórias para fins de progressão ou promoção, na hipótese de formação complementar ou superior àquela exigida para o nível em que o servidor estiver posicionado, desde que relacionada com

a natureza e a complexidade da respectiva carreira. (MINAS GERAIS, 2004)

Igualmente, o § 3º do Art. 18 determina que o posicionamento do pessoal docente no nível para o qual foi promovido será “[...] no primeiro grau cujo vencimento básico seja superior ao percebido [...] no momento da promoção.” Destarte, no caso em que qualquer profissional esteja no nível III-M (R\$ 2.310,47), conforme a Tabela de Vencimento da Carreira de PEB (Lei n. 21.710/2015), e for promovido ao nível IV, seu novo posicionamento poderia ser IV-J (R\$2.360,05), uma vez que este vencimento básico é superior ao anterior.

Finalizada a descrição dos planos de carreira e de remuneração docente, tanto de Colômbia quanto do Estado de Minas Gerais, damos sequência à exposição dos sistemas de avaliação nacional de cada país, a fim de subsidiar a análise crítico-comparada das políticas avaliativas de ambos os países. Ao final desse processo descritivo, orientaremos a discussão em torno aos movimentos de resistência gerados em torno das avaliações externas que, no contexto da educação brasileira, têm como protagonistas a docentes e pesquisadores comprometidos com promover o caráter transformador da escola sobre a os princípios da democratização institucional.

2.2.3 Sistema de avaliação nacional

A avaliação da aprendizagem, como parte da organização do trabalho escolar e enquanto categoria constitutiva do trabalho pedagógico, desperta duas atenções especiais: na primeira, a necessidade de acordos mínimos entre os diferentes atores escolares; na segunda, a importância de entender/desvelar seu *modos operandi* dentro e fora da escola e da sala de aula (SORDI; LÜDKE, 2009). Esta última, a partir das concepções, interesses e valores que balizam a avaliação como atividade da organização do trabalho escolar e devido a sua “[...] alta força indutora nas formas de agir dos atores escolares [...]” (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 314) no sentido pedagógico.

Desta forma, foram analisadas as reformas educacionais nos níveis propostos por Afonso (2009). Isto é, a avaliação em nível *micro-profissional*; *meso-organizacional* ou institucional; *macro-estatal*; *mega-internacional* ou supranacional. Destarte, em nível *micro* a avaliação da aprendizagem em sala de aula, na maioria das vezes, corresponde ao sujeito docente inserido no processo pedagógico voltado aos estudantes e integrado ao projeto institucional da escola.

O nível *meso*, que é a avaliação no contexto escolar, envolve a análise de todos os componentes institucionais da escola: gestão escolar, processo ensino-aprendizagem, qualificação docente, currículo, infraestrutura, resultados educacionais, perfil socioeconômico, interação escola-comunidade, participação familiar, etc.

O nível *macro* da avaliação, no âmbito da recolha de informações do sistema

educativo (nacional) por parte de organismos externos à escola, tem como objetivo verificar a qualidade educativa do país. Na Colômbia, o organismo encarregado da avaliação educativa em todos os níveis é o *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación* (Icfes); além do processo de preparar e executar as avaliações em larga escala, também é responsável pelo desenvolvimento de pesquisas em torno da qualidade educacional (COLOMBIA, 2013b). No Brasil, aparece o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que, do mesmo modo como o instituto colombiano, também é encarregado da avaliação externa e das pesquisas educacionais.

Por último, o nível *mega* refere-se à avaliação voltada aos sistemas educativos internacionais e desenvolvida por organismos também internacionais. Tal como afirma Brandalise (2011), o objetivo principal é fixar padrões de desempenho e referências na criação de metas e diretrizes que orientem os sistemas educacionais em nível global. Um exemplo é a prova Pisa, desenvolvida pela Ocde.

Finalmente, retomando a discussão de Sordi e Lüdke (2009) em torno das atenções especiais estimuladas pela avaliação, tentamos orientar o debate em torno de duas vertentes: a avaliação da aprendizagem, a qual acontece dentro da sala de aula (*micro*) e a dinâmica das avaliações sistêmicas, cujo *modos operandi* ocorre fora da escola e está vinculada à categoria *macro* da avaliação.

2.2.3.1 Avaliação escolar

Damos início ao processo descritivo neste apartado, contextualizado as políticas educacionais de ambos os países em torno aos problemas de repetência e de abandono escolar, porquanto, são elementos que, vinculados com a avaliação, estarão refletidos nos indicadores quantitativos de qualidade adotados em cada país.

Anos antes da implantação do novo sistema de avaliação na Colômbia, o *Departamento Nacional de Planeación* (DNP) dava conta da superação do problema de ingresso das crianças à escola. Porém, ressaltava a retenção estudantil como um dos principais desafios a vencer. Com efeito, ainda que naquela época mais de 90% das crianças ingresavam no primeiro ano da Educação Básica, 40% não conseguia permanecer cinco anos no sistema educacional. Igualmente, havia uma defasagem entre idade e grau escolar por causa da repetição tanto na Básica Primaria quanto na Básica Secundaria (DNP, 1991). Neste sentido, a Promoção Automática na Colômbia foi estabelecida a fim de destituir a repetência e, sobretudo, a avaliação punitiva realizada de maneira exclusiva a partir dos resultados de cada estudante (ROJAS RUBIO, 1992). Utilizando as palavras do autor, este novo sistema de promoção escolar pretendia similarmente

[...] instituir nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico y **nuevas prácticas de evaluación** y promoción, lo cual se espera incida de manera directa en la superación de los bajos índices de eficiencia

interna y de la **calidad** y la **equidad** de los sistemas educativos. (ROJAS RUBIO, 1992, p. 5, grifos nossos)

Porém, pudemos dar conta que repetência e evasão não são fenômenos exclusivos da realidade escolar colombiana, nem as políticas orientadas a regular a promoção escolar. A Unesco (1998) manifestava que, desde o início dos anos 1990, ainda se percebiam sérios problemas nos sistemas educacionais dos países da América Latina e do Caribe, dentre eles: repetição, abandono, fracasso escolar e desgaste da qualidade educacional. Segundo esta organização, o problema de maior importância relacionava-se com a desarmonia do crescimento quantitativo e os níveis satisfatórios de qualidade e equidade. Assim, alguns estudos afirmam que a repetência já era considerada uma problemática no sistema educacional brasileiro desde há muito tempo (FERNANDES, 2000) e um dos seus problemas mais graves (FREITAS, 2005; FREITAS, 2011).

Neste sentido, a Unesco propõe aos países da região adotar políticas de promoção automática ao uso do sistema inglês (FERNANDES, 2000), livrando o Estado de malezas práticas e econômicas (FERNANDES, 2000; ROBAYO, 2009). Em termos de práticas avaliativas, recomendava-se “[...] um sistema de **avaliação que não excluísse o aluno da escola**, tentando amenizar ou até resolver o problema da evasão e repetência e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público [...]” (FERNANDES, 2000, p. 84, grifo nosso). Portanto, acrescenta o autora, sugere-se a inclusão de cada estudante na vida escolar, a obrigatoriedade do ensino fundamental e o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, entre outros aspectos.

Como parte da estratégia orientada a superar problemas de repetência e evasão, são implementadas em vários países da América Latina e do Caribe políticas de promoção automática (ROBAYO, 2009). À vista disso, na Colômbia, mediante o Decreto 230 de 2002, pretendeu-se regular a promoção estudantil nos diversos graus da Educação Básica e Média¹⁷: “Artículo 9º. *Promoción de los educandos*. Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados.” (COLOMBIA, 2002b, p. 6, itálicas do autor) Posteriormente, complementava afirmando que o número de estudantes a repetir um grau escolar em caso algum poderia ultrapassar o limite do 5%, os demais, seriam promovidos sem modificar as suas avaliações finais.

Porém, esse mecanismo não assegurou a aprendizagem, ainda que ajudasse em vários aspectos: redução das taxas e custos da repetência; manutenção da população

¹⁷ As avaliações de caráter quantitativo predominaram no sistema educativo colombiano até inícios dos anos 1990. As políticas de avaliação e promoção escolar se centravam, então, em notas e médias. Para os graus da Educação Básica a escala numérica era de 1 - 5, e de 1 - 10 para Básica Secundária e Média. Ao final do ano escolar se reportavam resultados em torno dessas médias acumuladas. Porém, com a *Ley General de Educación*, no ano 1994, a avaliação sumativa deu passo a uma avaliação formativa, integral e qualitativa. Cf. MEN, 2008.

estudantil no sistema educacional e limitação do poder do professorado (ROBAYO, 2009). Em consequência, o Decreto 230/2002 gerou muita polêmica no interior das escolas, tanto quanto na sociedade geral. O aspecto de maior debate foi o ajuste da máxima porcentagem de repetência permitida em cada escola do território nacional (RECAMÁN SANTOS, 2008).

O Governo do Presidente Álvaro Uribe Vélez, em substituição do Decreto 230/2002, estabelece o Decreto 1290 de 2009, através do qual modifica substancialmente os parâmetros de promoção escolar. Assim, a partir do ano 2010, as instituições educativas são autônomas para determinar os critérios de promoção.

ARTÍCULO 6. Promoción Escolar. Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante. [...] (COLOMBIA, 2009)

Ao mesmo tempo, fica estabelecida a promoção antecipada de grau. De tal forma que, durante o primeiro período do ano escolar, o *Consejo Académico*, autorizado pela família respectiva, poderá recomendar ao *Consejo Directivo* a promoção antecipada de estudantes com ótimos desempenhos cognitivos, pessoais e sociais (Art. 7 Decreto 1290/2009). Assim, sob a perspectiva de Robayo (2009), pretende-se fundamentalmente a permanência da população estudantil no sistema, acima das próprias fragilidades e fracassos reais em termos das aprendizagens, sem ações eficazes para superar tal desequilíbrio. Nesta normatividade, acrescenta a autora, além de se legitimar uma seleção desigual segundo as habilidades demonstradas, que na escola pública não é muito diferenciada em razão da classe social, a autoridade do professorado sobre cada estudante é diminuída substancialmente.

Entretanto, no Brasil, a organização por “ciclos” aparece com a intenção de democratizar o acesso e a permanência das crianças na escola. Estabelece práticas e processos que tentam romper a lógica hegemônica da escola seriada (FERNANDES, 2012), também denominada escola de massa, unificada ou de recitação (ENGUIITA; HAMILTON, 1989, 1992 apud FERNANDES, 2012), na qual, prima a procura da homogeneidade (FERNANDES, 2012).

Experiências pioneiras, organizadas neste sentido, foram implementadas em Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná durante a década de 1980. Na organização por ciclos, as redes de ensino, através de seus projetos político-pedagógicos, pretendiam que a avaliação fosse “[...] formativa, contínua, que considerasse os processos de aprendizagem [do estudantado] em suas particularidades e que concorresse para que as aprendizagens se realizassem” (FERNANDES, 2012, p. 118).

Porém, desde os anos 1990 as tensões focalizaram-se nos testes de larga escala, reforçando os princípios daquela escola de massa e recitação, isto por conta da perspectiva

de premiação e *rankiamentos* que concebe a avaliação como instrumento eficaz de comparar processos e aprendizagens, tal como aponta Fernandes (2012). “Quando há a necessidade de comparação, é porque há a necessidade de se estabelecer um modelo/padrão, ao qual, todos devem se aproximar” (FERNANDES, 2012, p. 123).

Freitas (2005) diferencia os esforços organizacionais da escola liberal sob o termo “progressão continuada” e utiliza a denominação “ciclos” no caso progressista. Afirma que a “progressão continuada” não se contrapõe à “seriação”. Aquela limitou o poder de reprovação no final de cada série e introduziu processos de recuperação, além de que procurou “gerenciar” mais de perto o sistema educativo.

Para Arroyo (1999, p. 157), a concepção de implantar os ciclos, como séries amontoadas, tem como propósito oficial “[...] acabar com a retenção, acelerar o fluxo ou acabar com a defasagem idade-série [...] com processos mais leves de avaliação contínua, ao longo do ciclo [...]”. Finalmente, de acordo com Sousa (2007), a re-organização do trabalho escolar sobre novas bases de construção do conhecimento, com centralidade do estudante enquanto sujeito da ação, com a inclusão escolar e social em geral, além da transmissão de informações dadas e construindo significados com base nas relações humanas, precisa de novas ressignificações ao redor de todas as práticas e rotinas escolares como a avaliação, para tornar realidade a reestruturação do processo educativo.

2.2.3.2 Avaliação do sistema de ensino

Depois desse exercício de contextualização das políticas educacionais, que em ambos os contextos escolares tentaram ressignificar a prática avaliativa, damos sequência à descrição das políticas públicas orientadas à avaliação de cada sistema de ensino, começando pela realidade colombiana.

Assim, para o Ministério da Educação da Colômbia, a avaliação apresenta-se como elemento regulador da prestação do serviço educativo. Dado que as evidências recolhidas permitem valorizar os avanços e os resultados educacionais (COLOMBIA, 2010b). Peña (2006 apud MEN-ICFES, 2008) afirma que os sistemas de avaliação da qualidade educativa estão articulados ao interesse pelos resultados, além dos dados estatísticos de cobertura, repetição ou abandono. Nas palavras do autor, uma melhor educação não está relacionada unicamente com a assistência ou o aumento da permanência do estudante na escola, mas com a capacidade do sistema para desenvolver nas pessoas as competências para o desempenho cidadão e produtivo bem sucedido.

Nesta linha de argumentação, os propósitos da avaliação, segundo MEN-ICFES (2008), estão orientados a:

- a) obter informação sobre o desempenho global do sistema educativo a partir dos desempenhos individuais;

- b) indagar pelas condições nas quais se dá a aprendizagem; identificar obstáculos, oportunidades e possibilidades de intervenção desde a política educacional;
- c) fazer comparações no tempo e espaço, em função de parâmetros comuns;
- d) proporcionar informação ao público e fomentar a participação qualificada dos diversos atores da comunidade educativa nos resultados do sistema.

Assim, Bogoya Maldonado (2006 apud MEN-ICFES, 2008) identifica quatro desafios a saber:

- a) brindar informação robusta, confiável e oportuna em relação aos resultados de cada prova;
- b) fomentar a *referenciación* institucional entre as distintas entidades a participar na avaliação;
- c) converter a prática avaliativa em campo de pesquisa das universidades nos níveis de mestrado e doutorado, assim como de instituições especializadas;
- d) criar e aprimorar novas estratégias e modelos de avaliação.

Na opinião do MEN-ICFES (2008), a dilucidação desses desafios permitirá colocar o país em uma posição privilegiada para dialogar sobre a avaliação com os países industrializados. Destarte, posicionar o sistema educativo colombiano nos primeiros lugares da região.

De conformidade com as políticas do Ministério da Educação na Colômbia, o *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación* (Icfes) foi designado como organismo responsável por avaliar o sistema educativo em todos os níveis (MEN-ICFES, 2008). Sua missão principal consiste em oferecer o serviço de avaliar a educação e fomentar pesquisas relacionadas com os fatores que incidem na qualidade educativa, a fim de brindar informação para melhorá-la (COLOMBIA, 2009; ICFES, 2009).

Criado por intermédio do *Servicio Nacional de Pruebas* (SNP), o Icfes realiza as primeiras provas nacionais no ano de 1968. Porém, a partir de 1980 os exames para o ingresso à educação superior são regulamentados e exigidos. É assim como os resultados dessas provas convertem-se em requisitos para o ingresso a qualquer programa de graduação no território colombiano. Ainda assim, o fenômeno da globalização e os novos fins educacionais do país obrigaram a transformação do exame a partir do ano 2000, mudando o seu foco de conteúdos para o de competências (COLOMBIA, [2007]a).

Em tal sentido, até o ano de 2009, seis anos antes de se implantar o novo sistema avaliativo, o Icfes tem entre as suas funções principais fomentar a educação superior. Com a expedição da Ley 1324 de julho de 2009, a entidade deixa de ser o *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior*, e o Ministério passa a assumir todas as funções de fomento da educação neste nível de ensino (COLOMBIA, 2009).

Igualmente, o Governo Nacional adquire a faculdade de mudar o nome da entidade pelo *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación*. No Art. nº 12 da mencionada Lei, além de se instituir o serviço da avaliação em todos os níveis do sistema educativo colombiano, sob a responsabilidade do Icfes, também se modifica a natureza do organismo. Transforma-se em empresa estatal de tipo social; entidade pública descentralizada da ordem nacional, de natureza especial; com autonomia administrativa e patrimônio próprio, vinculada ao Ministério da Educação Nacional.

Mesmo assim, estabelecem-se parâmetros e critérios em relação ao sistema de avaliação dos resultados da qualidade educativa.

Artículo 1º. Parámetros y criterios. El Estado en el ejercicio de su función suprema de inspección y vigilancia de la educación tiene el deber de valerse de exámenes de Estado y otras pruebas externas, para medir el nivel de cumplimiento de sus objetivos y buscar el mejoramiento continuo de la educación. (COLOMBIA, 2009, p. 11)

Da mesma forma, define-se a avaliação externa como:

[...] la que se realiza por pares académicos coordinados por el Icfes, a los establecimientos educativos o las instituciones de educación superior, a los cuales, o a cuyos estudiantes, ha de practicarse la evaluación, bajo el ejercicio de la libertad y la responsabilidad. (COLOMBIA, 2009, p. 11)

Desde os anos 1991 e 1999, o MEN e o Icfes avaliaram de maneira amostral e periódica as competências básicas (Língua Castelhana e Matemáticas) de estudantes dos graus 3º, 5º, 7º e 9º (COLOMBIA, [2007]b). Tal como o Ministério indica, a mostra estava constituída por instituições públicas, urbanas, rurais, privadas, no âmbito nacional e regional, de cidades capitais como Bogotá, Barranquilla, Cali e Medellín, para um total de 36 entidades. Apesar do aporte valioso da informação recolhida para a tomada de decisões em nível local, regional e nacional, a prova amostral excluía a grande maioria dos municípios e das escolas do país, segundo o MEN, o que deu passo às provas censitárias no marco do *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación* conformado em 1994 (COLOMBIA, [2007]b).

Nos anos 2002 e 2003, isto é, durante o governo do Presidente Álvaro Uribe Vélez, são aplicadas as primeiras provas censitárias, de Língua Castelhana, de Matemática, de Ciências Naturais e de Competências Cidadãs (COLOMBIA, 2003; COLOMBIA, [2007]b; MEN-ICFES, 2008), para um total de 1.030.626 participantes na prova (COLOMBIA, [2007]b). Logo, durante os anos 2005 e 2006, efetua-se outro segundo exame censitário com a inclusão da avaliação de conhecimentos na área de Ciências Sociais (MEN-ICFES, 2008).

Desta forma, o Icfes, sob o controle do Governo, transforma-se no principal organismo encarregado de avaliar a educação de todos os níveis do sistema colombiano, inclusive,

para realizar outras avaliações que lhe sejam encomendadas por entidades públicas ou privadas (COLOMBIA, 2009).

Em síntese, para o Ministério, a prática avaliativa melhora a qualidade educacional, portanto, é imprescindível avaliar a população estudantil mediante um sistema de provas externas, além das avaliações internas próprias da sala de aula (Decreto 1290/2009). Nas palavras do Ministério (COLOMBIA, 2010b):

La evaluación mejora la calidad educativa. Los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes. Los resultados de la acción educativa en los estudiantes se evalúan a través de evaluaciones de aula internas, y evaluaciones externas. Durante el 2008, Año de la Evaluación, se abrieron distintos escenarios para discutir, opinar, compartir experiencias y hacer propuestas sobre la evaluación en el aula. Gracias a esto, el país tiene una nueva regulación y orientaciones sobre el proceso.

A respeito do Brasil, as discussões da avaliação externa na Educação Básica vêm envolvendo as escolas e os sistemas de ensino com questões ligadas à qualidade, à medição educacional e à *responsabilização* junto a processos de prestação de contas (NETO, 2010). Por sua vez, segundo o autor, essas questões tornam-se centrais quando se discute a relevância das avaliações externas para atingir melhorias no sistema educativo.

Embora os debates e reflexões acerca da avaliação no Brasil sejam influenciados fortemente pela lógica estadunidense (MEZZARROBA; ALVARENGA, 1999), as iniciativas de avaliação em larga escala no país foram “[...] apresentadas como **mecanismo** privilegiado de **promoção da qualidade de ensino** [...]”, em consonância com as políticas educacionais no âmbito mundial (SOUSA, 2013, p. 61, grifo nosso). Desde então, há mais de 25 anos, a maioria das iniciativas governamentais no âmbito da educação recaem na avaliação externa e em larga escala, da qual o principal objetivo é verificar o desempenho do alunado mediante as provas, cujos resultados são “[...] interpretados como **evidência da qualidade de ensino** de um dado sistema educacional, rede de ensino ou escola [...]” (SOUSA, 2013, p. 62, grifo nosso).

Seguindo esse raciocínio, a avaliação do desempenho da população estudantil, mediante um sistema técnico no âmbito nacional, na procura de quadros comparativos internacionais e regionais, é considerada uma expressão educacional centrada na ideia do desenvolvimento econômico (SANTOS, 2013). Na perspectiva da autora, além desses testes serem produzidos em um contexto internacional, são parte de uma cultura adotada por Brasil, dado que constituem práticas reconhecidas de sistemas educacionais desenvolvidos, e o interesse das autoridades locais centra-se em saber qual é o lugar do país no cenário mundial. Segundo a autora:

É importante lembrar que **esses testes, componentes das avaliações sistêmicas, são produzidos no interior de um contexto interna-**

cional. Nós aderimos a essa cultura da avaliação porque ela também é **uma prática dos sistemas educacionais de diversos países desenvolvidos** e nossas autoridades educacionais e gestores estão preocupados com o lugar do Brasil no cenário internacional. **É no interior desse sistema internacional de avaliação que se desenvolve o sistema de avaliação brasileiro.** Desta forma, são modelos de testes como o Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa), que se propõe a avaliar a qualidade da educação em cada país, por meio do desempenho dos estudantes, que vão servir de referência para os nossos. (SANTOS, 2013, p. 234, grifos nossos)

Da mesma forma que ocorre na Colômbia, no Brasil há uma instituição responsabilizada pela avaliação do sistema educacional. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), é o organismo encarregado de “[...] promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional [...] com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade [...]” (INEP, 2011a).

O organismo, criado no ano 1937, foi nomeado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, e se encarregava da documentação histórica das doutrinas e técnicas pedagógicas. Além disso, prestava assistência para o esclarecimento e solução de problemas pedagógicos, além da seleção dos funcionários públicos da União. No ano 1944, é feito o lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), a qual publica informação educacional produzida pela autarquia. No início da década de 90, o Inep começa a financiar trabalhos acadêmicos educacionais, sendo reestruturado. Neste sentido, a partir de 1992 o Inep passa a ter a responsabilidade de coordenar e administrar o desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (BONAMINO, 2013). Em 1997, a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediade) é integrada à estrutura própria do Inep, doravante, este será o único órgão responsável das avaliações em todos os níveis de ensino, das pesquisas e dos levantamentos estatísticos inerentes ao sistema educacional brasileiro (INEP, 2011b). Isto é, as atribuições do Inep mudam de uma concepção centrada nas atividades de pesquisa para uma finalidade concentrada na avaliação da educação (NETO, 2007).

Desta forma, o Saeb e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) aparecem como duas das principais avaliações realizadas pelo Inep a fim de gerar dados e estudos educacionais. A primeira efetua-se a cada dois anos, no Ensino Fundamental e Médio, e avalia de forma amostral o rendimento estudantil com base no ensino por competências. Este último conceito, tal como na Colômbia, é utilizado como referente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BARRETO, 2013). Segundo Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o Saeb está composto, por sua vez, de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Esta última, de caráter censitário, é mais extensa e detalhada. Recebe o nome de Prova Brasil

e é aplicada a estudantes de 4ª série ou 5º ano, e 8ª série ou 9º ano (INEP, 2011d).

O Enem, a segunda avaliação do Inep, foi aplicada pela primeira vez no ano de 1997. É uma prova para quem já concluiu o Ensino Médio, sem ser de caráter obrigatório. A partir do ano 2009 começou a ser utilizada como instrumento de seleção para o acesso ao Ensino Superior (INEP, 2011).

No que tange ao tipo de avaliações aplicadas no país, em termos de responsabilização e prestação de contas, tal como foi mencionado antecipadamente por Neto (2010), Bonamino (2013) e Brooke (2013) identificam três gerações de avaliação da educação básica articuladas com a política educacional. Estas são classificadas não apenas pelo seu objetivo operacional, mas também por causa do nível de responsabilização inerente à política. Bonamino (2013) identifica as avaliações de primeira geração como aquelas cuja finalidade é diagnóstica. A tarefa principal é o acompanhamento da evolução da qualidade educativa. Embora os seus resultados sejam expostos publicamente pela mídia para serem consultados, não são devolvidos às escolas. Isto é, a avaliação cumpre com a sua função informativa utilizada para a compreensão das causas de determinados problemas do ensino (ROSALES, 1990).

Já as políticas de responsabilização têm a ver com as avaliações da segunda e da terceira geração com atribuição de consequências para os profissionais da educação (BONAMINO, 2013). Porém, aquelas, cujos resultados são publicitados e devolvidos para a escola, não acarretam efeitos materiais, ou seja, as consequências das avaliações da segunda geração são apenas simbólicas e decorrem da divulgação de *rankings* escolares e da informação divulgada socialmente. Esses tipos de consequências são chamadas de *low-stakes* (BONAMINO, 2013; BROOKE, 2013), ou de consequências fracas, em oposição às avaliações da terceira geração cujas consequências fortes são também chamadas, por ambos os autores, de *high-stakes*, as quais podem incluir recompensas materiais, sendo “[...] **significativas** para o indivíduo ou sua instituição, **em termos funcionais e/ou econômicos** [...]”, o qual termina provocando mudanças de comportamento (BROOKE, 2013, p. 121, grifo nosso).

Em tal sentido, considera-se o Saeb como avaliação de primeira geração, entretanto, a Prova Brasil, assim como a maioria das provas estaduais, é catalogada como avaliação de segunda geração. Ademais, cabe ressaltar que mais de um terço das avaliações estaduais e longitudinais mostram arranjos da terceira geração (BONAMINO, 2013).

Com isso, é importante levar em conta que a Prova Brasil, cujo objetivo é avaliar o alunado da quarta e oitavas séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental nas áreas de língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2013), surge à frente da incapacidade do Saeb de ser um referente às políticas de responsabilização. Seu plano amostral não identificava as especificidades de municípios e escolas, sendo impossível “[...] apoiar com **evidências** a formulação de políticas visando à **melhoria do ensino** [...]” (BONAMINO, 2013, p. 50, grifo nosso). Assim, a Prova Brasil acrescenta à perspectiva diagnóstica do Saeb o caráter

dos processos de responsabilização.

Para Melo (2013, p. 36, grifos nossos), os sistemas de avaliação brasileiros combinam três objetivos principais:

- a) medir o desempenho para fins de avaliar escolas e redes de ensino;
- b) **produzir informação para distribuição de benefícios aos sistemas de responsabilização;**
- c) incidir diretamente no processo de ensino [...] com a intenção de induzir o efetivo desenvolvimento do currículo em sala de aulas nas escolas.

Isso nos mostra que, no contexto escolar brasileiro, avaliação externa e responsabilização caminham juntas.

É assim como na pesquisa sobre as medidas de eficácia escolar no contexto das políticas de responsabilização educacional, Pontes (2015) identificou três momentos bem diferenciados nos sistemas de avaliação no Brasil. Um primeiro é nomeado pelo autor como de certo “balizamento” das políticas e das técnicas de avaliação em larga escala, no qual, as avaliações são levadas a cabo pelo Ministério da Educação, tal momento tem seu início com o surgimento do Saeb e a ênfase em Matemática e Língua Portuguesa. Um segundo período compreende o desenvolvimento dos sistemas estaduais de avaliação, sendo Minas Gerais e São Paulo os precursores desse processo. Finalmente, o terceiro momento identifica-se com a adoção de um sistema nacional unificado de monitoramento do desempenho escolar através do Ideb e de suas metas educacionais. Para o autor, essa etapa coincide com a intensificação do desenvolvimento de sistemas de prestação de contas nos estados federados, isso em virtude da marcada influência das iniciativas estadunidenses, assunto que retomaremos mais diante.

Antes de finalizar, vale a pena considerar a opinião do professor Freitas (2013) a propósito de identificar a natureza das avaliações externas brasileiras. O autor faz duas sínteses a respeito desse tipo de testes. O primeiro momento, introduzido por tais avaliações, é a oposição entre o uso de métodos qualitativos *versus* quantitativos, a saber, um modelo importado dos EEUU. A avaliação externa passa logo a ser definida como forma de controle sobre os sistemas educacionais mediante a responsabilidade associada à meritocracia. Processo educativo subordinado aos resultados. Contudo, cabe perguntar aqui: como foi efetivado esse processo de importação? Que tipo de condições especiais permitiram importar dos EEUU uma avaliação que, baseada em métodos quantitativos, associaria mecanismos de responsabilização com atribuição de consequências para o professorado brasileiro? Esses são questionamentos que esperamos problematizar ao abordar o assunto do sistema mineiro de avaliação escolar.

Damos sequência à descrição da *Prueba Saber* e do indicador Isce na Colômbia, assim como à apresentação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)

e do índice Ideb, modelos sobre os quais se inspira o novo sistema de avaliação colombiano¹⁸.

2.2.3.2.1 *Prueba Saber* e indicador Isce na Colômbia

No início da década de 1990, nasce o *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación* que, a partir do ano seguinte, com apoio do Icfes e do MEN, realiza as primeiras provas de avaliação da Educação Básica, conhecidas como *Pruebas Saber* (COLOMBIA, 2003; MEN-ICFES, 2008).

Na Colômbia, o projeto *Saber* inicialmente compreendeu a avaliação do estudantado que finalizava os graus quinto e nono, ou seja, era avaliado o alunado ao término da Básica Primária e Secundária (COLOMBIA, [2007]b). Os resultados das *Pruebas Saber* permitiram à direção escolar identificar o estado atualizado da população estudantil, proporcionando um ponto de referência a respeito das demais instituições do Município, Departamento (Estados) e País, sendo igualmente subsidiários dos planos de melhora institucional (COLOMBIA, 2003). Assim mesmo, os resultados dessa prova fizeram possível a identificação de habilidades, destrezas e valores do estudantado, independentemente de variáveis relacionadas com procedência, condições sociais, econômicas e culturais (COLOMBIA, 2014).

Em linhas gerais, no ano de 2006, as provas aplicadas demonstraram os seguintes resultados (FERNÁNDEZ, 2006 apud MEN-ICFES, 2008):

- a) alta dispersão dentro de um mesmo grupo (ou muito alta, ou muito baixa a pontuação);
- b) a metade das instituições encontram-se na categoria baixa;
- c) apesar dos avanços, a média segue sendo baixa;
- d) a qualidade educativa está avaliada em relação com a *Prueba Saber*;
- e) muito poucos estudantes atingem o nível mais complexo das competências;
- f) instituições públicas que implementam modelos pedagógicos flexíveis como a Escola Nova, obtêm melhores resultados nas *Pruebas Saber*, em relação àquelas que utilizam metodologias tradicionais.

Desde 2012, a *Prueba Saber* é anual para os graus 3º, 5º e 9º (ICFES, 2010). Em 2015, a prova evidenciou duas novidades. A primeira está relacionada com a campanha “*Mi educación depende de tu gestión*”¹⁹; a segunda, com a aplicação da prova a estudantes de 7º grau (ICFES, 2015b). No mês de outubro desse ano, 909.853 estudantes de 3º; 848.847 de 5º; 11.207 de 7º; e 665.948 de grau nono foram avaliados, para um total geral de 2.435.855 estudantes de escolas públicas e privadas, urbanas e rurais (ICFES, 2015b). O Quadro 3

¹⁸ Cf. MALAVER; MALAVER, 2015a, 2015b.

¹⁹ Nesta ocasião a prova foi aplicada através do computador.

mostra as áreas avaliadas pela *Prueba Saber* nos graus referidos. Os resultados, segundo o Icfes, vão ser divulgados em sua totalidade a partir do mês de abril do ano 2016.

Quadro 3: Áreas avaliadas pela *Prueba Saber* 3º, 5º, 7º, 9º ano 2015

Grau 3º	Grau 5º	Grau 7º	Grau 9º
Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
	Competências Cidadãs	Competências Cidadãs	Competências Cidadãs
		Ciências Naturais	

Fonte: Adaptado de ICFES (2015b).

Na subseção 2.2.1, tínhamos observado que a Educação Média colombiana compreende os graus 10º e 11º na faixa etária dos 15 e 16 anos de idade. Um dos objetivos nesse nível de ensino é a preparação do alunado para o ingresso à Educação Superior e ao mercado laboral (MEN-ICFES, 2008). Antes do ano 2010, a prova que permitia o ingresso à universidade e avaliava a educação era denominada *Prueba de Estado* ou *Prueba Icfes*. Com o Decreto 869 de 2010, o exame passa a denominar-se *Prueba Icfes-Saber 11º* (COLOMBIA, 2010a). Dentro dos objetivos estabelecidos pela Lei, estão (COLOMBIA, 2010a):

- a) comprovar o nível de desenvolvimento das competências dos estudantes que estão finalizando o grau 11º da educação média;
- b) proporcionar elementos ao estudante para a realização de sua autoavaliação e o desenvolvimento de seu projeto de vida;
- c) proporcionar às instituições educativas informação pertinente sobre as competências do alunado aspirante à Educação Superior, assim como de quem é admitido, de modo que sirva como base para o desenho de programas de nivelção acadêmica e prevenção da deserção neste nível;
- d) monitorizar a qualidade da educação dos estabelecimentos educativos do país, com base nos padrões básicos de competências e nos referentes de qualidade emitidos pelo MEN;
- e) proporcionar informação para o estabelecimento de indicadores de valor, tanto da Educação Média quanto da Superior;
- f) servir como fonte de informação para elaborar indicadores de qualidade educacional, assim como para o exercício da inspeção e vigilância do serviço público educativo;
- g) proporcionar informação aos estabelecimentos educativos que oferecem Educação Média para o exercício da autoavaliação e consolidação ou reorientação de suas práticas pedagógicas;

- h) oferecer informação que sirva como referente estratégico para conceber políticas educativas nacionais, territoriais e institucionais.

Desde o seu início, a prova para regular o ingresso dos estudantes à Educação Superior experimentou várias mudanças. Na sua primeira aplicação, o exame avaliou atitudes: Atitude Matemáticas, Atitude Verbal, Raciocínio Abstrato e Relações Espaciais; ademais, conhecimentos em Ciências Sociais, Filosofia, Química, Física, Biologia e Inglês (MEN-ICFES, 2008). A partir de 1980, com o Decreto 2343, as provas de Estado para o ingresso à educação superior são consideradas provas acadêmicas de cobertura nacional, de carácter oficial e obrigatório (COLOMBIA, 1980). Até 1999 o exame estava composto por nove provas distribuídas em cinco áreas assim:

- a) Ciências Naturais, conformada pelas provas de Biologia, Química e Física;
- b) Linguagem, conformada pelas provas de Atitude Verbal, Espanhol e Literatura;
- c) Matemática, conformada pelas provas de Atitude Matemática e Conhecimentos em Matemática;
- d) Ciências Sociais, conformada por História, Geografia e Filosofia;
- e) eletiva: o estudante podia selecionar a prova de uma lista que incluía opções como Raciocínio Abstrato, Relações Espaciais, Raciocínio Mecânico, Inglês, Conhecimentos Pedagógicos, Conhecimentos Agropecuários, Contabilidade e Comércio; Francês, Metalmecânica, Eletricidade e Eletrônica, Saúde e Nutrição, Artes, Construções Civas, Promoção da Comunidade, Meio Ambiente, Democracia e Etnoeducação. (COLOMBIA, [2007]a)

Não obstante, tal como afirma o próprio Ministério, as transformações mundiais como o fenômeno da globalização e suas novas exigências sociais, políticas, econômicas e culturais forçaram a implementação de um novo sistema de avaliação. Desta forma, o enfoque de conteúdos dos anos anteriores, dá passo a um enfoque de competências; com o qual, no ano 2007, a estrutura do exame apresenta dois grandes componentes: um núcleo comum e um componente flexível (COLOMBIA, [2007]a). O MEN estabeleceu como provas do núcleo comum as seguintes: Linguagem, Matemática, Biologia, Química, Física, Ciências Sociais, Filosofia e Inglês. Enquanto componente flexível, aparecem as provas de aprofundamento nas áreas de Linguagem, Matemática, Biologia ou Ciências Sociais e uma prova interdisciplinar entre Meio Ambiente e Violência e Sociedade. Os resultados para cada prova do núcleo comum eram entregados individualmente em uma escala de zero a cem (0 - 100), incluindo valores qualitativos por cada componente e competência.

Porém, é a partir do ano 2014 que a *Prueba Saber 11°* alinha-se com as *Pruebas Saber* da Educação Básica (COLOMBIA, 2014; ICFES, 2014a). A prova baseia-se nos padrões de competências definidos pelo MEN. Portanto, o exame, a partir do segundo semestre do ano 2014, é estruturado em cinco provas obrigatórias: Leitura Crítica, Matemáticas, Sociais e

Cidadãs, Ciências Naturais e Inglês; com perguntas abertas e de múltipla escolha (ICFES, 2014a). Os resultados do exame classificam individualmente os estudantes mediante um posto calculado a partir das pontuações obtidas em cada uma das cinco provas. Também, cada escola é classificada segundo a categoria de rendimento²⁰.

Mediante a *Resolución* No. 503 de 2014, são adotadas novas metodologias de cálculo para utilizar os resultados individuais da *Prueba Saber* 11^o e fazer possível a seleção dos estudantes com melhor rendimento, com o intuito de gerar a classificação das instituições escolares (ICFES, 2014b). Assim, são utilizadas cinco categorias de classificação. De maior a menor: *A+*, *A*, *B*, *C* e *D*. Por exemplo, as escolas de categoria *A+* têm mais de 60% de seus estudantes com pontuações superiores a 33%, em um mínimo de três das cinco provas do exame. Igualmente, as escolas da categoria *D* têm mais de 80% de seus estudantes com pontuações inferiores a 33%, em um mínimo de uma das cinco provas do exame (ICFES, 2015a).

Chama a atenção o parágrafo terceiro do Art. 4^o da mencionada *Resolución*.

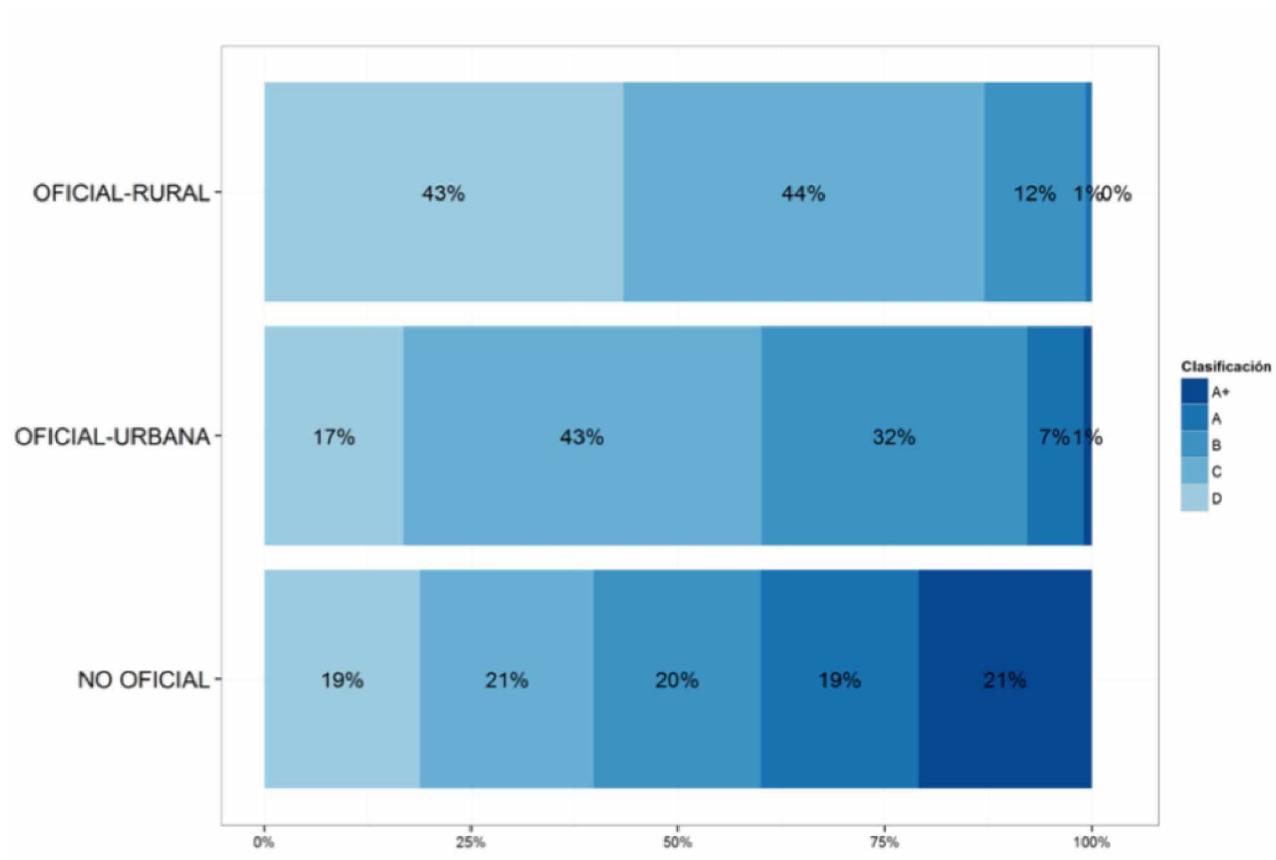
Los resultados de los estudiantes que por motivos de discapacidad reportada, requieran de algún tipo de acomodación en la aplicación del examen, **serán excluidos del análisis** que define la clasificación de resultados de su establecimiento educativo o sede, salvo que este último solicite al Icfes que sean incluidos. (ICFES, 2014b, p. 70, grifos nossos)

Em conformidade com essa nova metodologia, e dados os resultados da *Prueba Saber* 11^o, obtidos no segundo semestre do ano 2014, os estabelecimentos educativos foram distribuídos nas cinco categorias classificatórias tal como apresenta a Figura 10.

Assim, segundo a nova classificação do Icfes, a maioria de estabelecimentos privados (21%) aparecem na categoria *A+*, enquanto que as escolas oficiais do setor urbano na mesma categoria, a porcentagem é muito menor, com apenas 1%. Porém, nessa categoria, não aparece nenhuma escola pública do setor rural, as quais localizam-se, em maior proporção, na categoria mais baixa (*D*), com 43%. As duas categorias mais altas (*A+* e *A*), estão ocupadas em maior proporção por escolas privadas com 40%; enquanto as escolas públicas do setor urbano aparecem ocupando 8% e as rurais 1%.

A distribuição do alunado não teve maior variação a respeito das escolas. Tal como apresenta a Figura 11, 50% do estudentado matriculado em escolas privadas ocupam as categorias de maior rendimento (*A+* e *A*). Caso contrário dos matriculados em escolas públicas do setor urbano e rural. Estes ocupam categorias de menor rendimento (*C* e *D*) em proporções de 52% e 85%, respetivamente; entretanto, ocupam categorias *A+* e *A* com percentagens de 11% e 1%, respetivamente.

²⁰ Cf. ICFES, 2015a.

Figura 10 – Distribuição de Estabelecimentos Prova Icfes *Saber* 11º Ano 2014-2

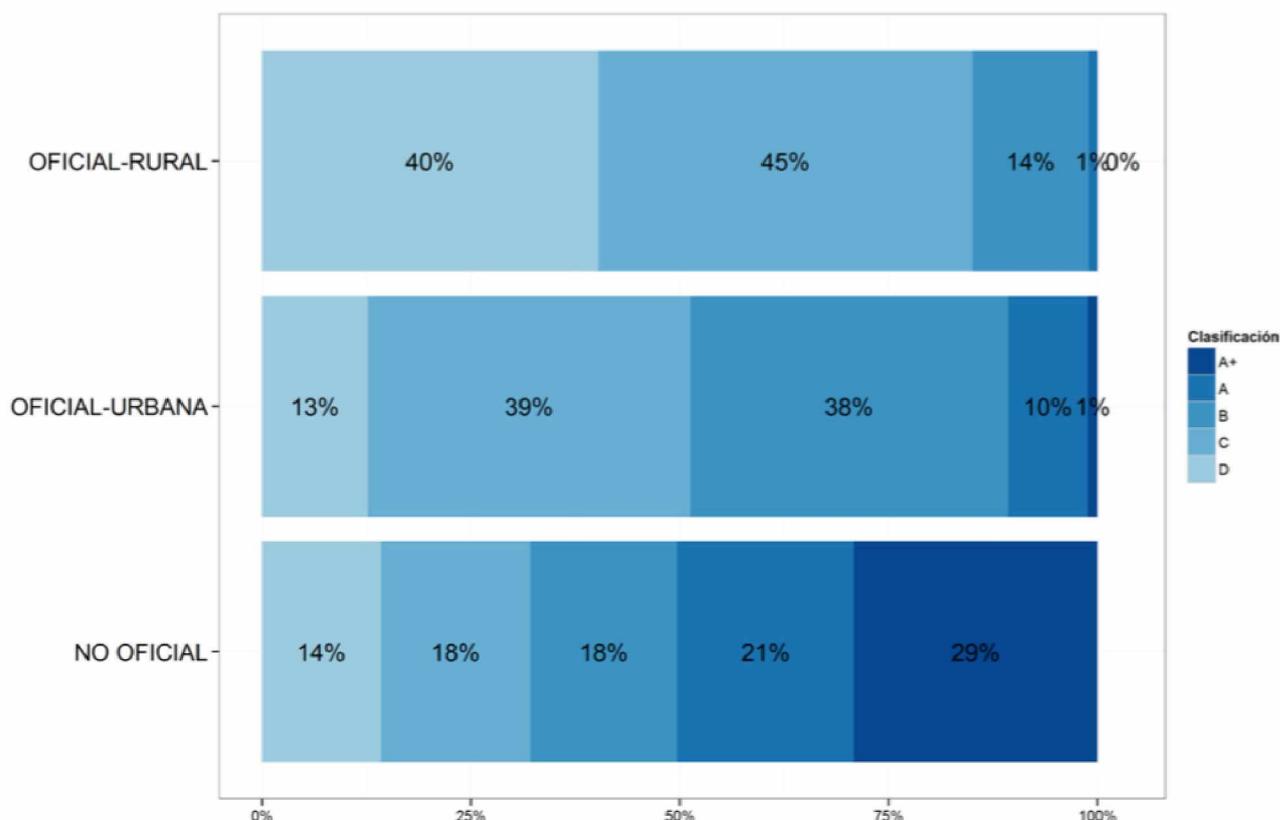
Fonte: ICFES (2015a).

Em termos gerais, poder-se-ia afirmar que a educação privada conseguiu melhores resultados do que a escola pública nas *Pruebas Icfes-Saber11º*, realizadas durante o segundo semestre do ano 2014. Igualmente, a população rural apresentou desempenhos muito menores. Assim, as diferenças entre os setores privado, público e rural foram evidentes.

No que tange ao indicador Isce, no meados de 2015, o Governo da Colômbia tornou pública a sua intenção de implantar um novo instrumento para medir e melhorar a qualidade educacional nos níveis Básico e Médio do sistema escolar colombiano.

“LO QUE NO SE MIDE NO SE PUEDE mejorar.” (EL ESPECTADOR, 2015b, maiúsculas do autor), com esta expressão, um dos jornais mais importantes da Colômbia inicia o seu editorial principal, o dia 9 de abril do ano de 2015. Justifica-se a ideia central, indicando que esta afirmação categórica é um conceito onipresente no mundo empresarial, e, portanto, tem chegado igualmente à educação colombiana sendo parte da estratégia do Governo Nacional de converter a Colômbia, para o ano 2025, no país mais educado da América Latina e do Caribe.

Entretanto, o jornal El Tiempo (2015) assegurava que “especialistas” em educação

Figura 11 – Distribuição de Estudantes Prova Icfes *Saber* 11º Ano 2014-2

Fonte: ICFES (2015a).

celebravam o novo Isce apresentado pelo Ministério. Uma ideia inspirada no bem sucedido modelo do Estado brasileiro de Minas Gerais, explicava o periódico colombiano. Assim, prometem-se benefícios salariais àquelas instituições capazes de melhorar seu Isce para o ano de 2016. Igualmente, baseado nos primeiros resultados oferecidos, o meio noticioso ressalta a confirmação das diferenças abismais - em termos de qualidade - entre escolas públicas e privadas da capital colombiana.

Para o Ministério, esse indicador enfoca-se na melhoria educacional além dos resultados escolares (EL ESPECTADOR, 2015a). Ademais, o Isce permite medir os ciclos educativos do sistema colombiano (Básica Primária, Básica Secundária e Média) em escala de 1 - 10, sendo dez o máximo valor (COLOMBIA, [2015]).

Dessa forma, o indicador colombiano foi desenhado ao final de 2014, sobre a base do Ideb brasileiro (ICFES, 2016). O índice é calculado mediante a soma de quatro componentes, assim:

- a) **progresso:** refere-se a quanto tem melhorado cada escola a respeito do ano anterior. Melhorar dia a dia e cumprir com as metas propostas tem a mesma

importância que ocupar os primeiros lugares nos resultados das *Pruebas Saber*. Na Educação Básica e Secundária, o progresso mede-se por meio de quatro níveis de desempenho (Avançado, Satisfatório, Mínimo, Insuficiente); o principal desafio consiste em reduzir a percentagem de estudantes localizados no nível insuficiente das *Pruebas Saber*, tanto quanto acrescentar a quantidade de estudantes no nível avançado. Diferentemente da Educação Básica e Secundária, o alunado da Educação Média é distribuído em cinco grupos segundo o posto ou lugar conseguido na *Prueba Saber 11º*. Esses grupos denominam-se quintis e estão conformados assim:

- quintil 5, postos 1 - 200;
- quintil 4, postos 201 - 400;
- quintil 3, postos 401 - 600;
- quintil 2, postos 601 - 800;
- quintil 1, postos 801 - 1000;

o objetivo consiste em reduzir o número de estudantes localizados nos últimos postos, ou seja, no quintil 1. Este componente pesa 40% do Isce, ou seja, o máximo valor possível é 4. Por sua vez, está composto de duas partes (ICFES, 2016):

- nível de desempenho insuficiente: pesa 75% do componente; representa o câmbio percentual de um ano ao outro na proporção de estudantes no nível insuficiente de desempenho. Para um grau e área, no exemplo do Isce 2016, faz-se o seguinte cálculo (ICFES, 2016):

$$\left(\frac{IN_{2015} - IN_{2014}}{IN_{2014}} \right) * (-0.75) \quad (2.1)$$

Onde, IN_i representa a proporção estudantil no nível de desempenho insuficiente de um grau e área nos anos 2014 e 2015. Multiplica-se por 0.75 devido ao peso do componente. O signo (–) significa uma inversão, isto é, uma redução na porcentagem de estudantes gera aumento no componente *Progreso* (ICFES, 2016);

- nível de desempenho avançado: essa segunda parte do componente tem um peso de 25%, representando o câmbio percentual da proporção de estudantes avançados de um ano para outro. Para um grau e área de ensino o cálculo é o seguinte (ICFES, 2016):

$$\left(\frac{AV_{2015} - AV_{2014}}{100 - AV_{2014}} \right) * (0.25) \quad (2.2)$$

onde, AV_i é a percentagem estudantil em nível de desempenho avançado em um grau e área nos anos 2014 e 2015. Multiplica-se por 0.25 devido ao peso do 25%. O máximo valor atingido é de 1;

- b) **desempenho:** expressa a média geral na *Prueba Saber* correspondente às disciplinas de Matemática e Linguagem avaliadas no ano em curso. Destarte, cada escola obtém um ponto de referência a respeito das outras escolas do país, a fim de se projetar metas que lhe indiquem a maneira de atingir pontuações desejadas. O componente pesa 40% do Isce, portanto, o máximo valor a obter é de 4 (ICFES, 2016);
- c) **eficiência:** indica a proporção de estudantes aprovados, isto é, a taxa de aprovação que cada instituição deve reportar ao *Sistema Integrado de Matrícula* (Simat). Este componente pesa 10% do Isce, ou seja, o máximo valor possível é 1; na Educação Média pesa 20% (ICFES, 2016);
- d) **ambiente escolar:** corresponde à avaliação das condições adequadas para a aprendizagem. Com base na informação obtida através dos questionários de fatores associados das *Pruebas Saber*, cada escola poderá sugerir mecanismos para melhorar a retroalimentação do trabalho do alunado, assim como examinar estratégias encaminhadas a fim de neutralizar situações que comprometam o normal desenvolvimento das aulas (COLOMBIA, [2015]). O componente pesa 10% do Isce no nível de ensino Básica e Secundária, seu máximo valor é de 1; a Educação Média não tem esse componente (ICFES, 2016). Recopila-se essa informação por meio de questionários da prova não cognitiva de Competências Cidadãs. Calcula-se, então, atendendo ao seguinte procedimento (ICFES, 2016):

$$\frac{Amb + Seg + 200}{400} \quad (2.3)$$

Amb é Ambiente na sala de aula; *Seg*, Seguimento da aprendizagem. Cabe ressaltar que o Icfes (2016) adverte de maneira veemente aos docentes que não indiquem aos estudantes a forma como devem ser respondidos esses questionários.

No Apêndice A, pode-se observar um exemplo do relatório Isce do ano 2015, produzido pelo Icfes para uma das escolas colombianas que fez parte do presente trabalho de pesquisa. O relatório está dividido em três partes. A primeira, refere-se ao Isce da Básica Primária; a segunda, à Básica Secundária; e a terceira, ao índice da Educação Média.

Assim mesmo, a partir do ano 2015, o Isce constitui-se como regulador do mercado educativo privado. Mediante a *Resolución* No. 15.883 do ano 2015, o Governo Nacional estabelece novos parâmetros para a fixação dos preços das matrículas e pensões do serviço

da Educação Pré-Escolar, Básica e Média, oferecido pelas instituições educativas de carácter privado para o ano 2016. Desta forma, nos Arts. 2º e 3º, resolve-se como critério para determinar as respetivas tarifas o grupo de classificação Isce atingido pela Instituição Educativa (COLOMBIA, 2015c).

Por outro lado, a fim de que as IE de carácter público recebam incentivos monetários, cria-se o índice de *Mejoramiento Mínimo Anual* (MMA) (OCDE, 2016a).

Con base en los resultados, se estableció cuál era la meta mínima de mejoramiento con la que cada colegio debía cumplir para el 2016. Si un colegio alcanza este mejoramiento mínimo, [sus directivas], docentes y planta administrativa recibirán el equivalente adicional a un 50% de su salario y a partir de ese punto podrán tener un incremento proporcional al aumento del índice de calidad del colegio y podrán completar hasta un salario adicional. (COLOMBIA, 2015a)

Destarte, para o atual Presidente Juan Manuel Santos Calderón, a qualidade educativa é um compromisso docente que deve ser recompensado com dinheiro: “Antes en Colombia daba lo mismo ser un buen maestro, que uno no tan bueno. Por eso vamos a darle más plata a los profesores que demuestren su compromiso con la excelencia educativa.” (COLOMBIA, 2015a).

Por outro lado, paralelamente ao sistema de avaliação externa das *Pruebas Saber*, tem-se implementado uma estratégia nacional baseada em testes de competição interescolar mediante o uso do computador. A estratégia *Supérate con el Saber 2.0*, nasce com o propósito de estimular a excelência acadêmica, além de aprofundar conhecimentos e desenvolver habilidades pessoais e sociais na população estudantil matriculada nos graus 3º, 5º, 7º, 9º e 11º do sistema escolar colombiano (MEN, 2016c).

Esse tipo de prova, de carácter voluntário, foi implementado pelo Ministério da Educação para avaliar conhecimentos em Matemática e Linguagem via Internet (*off-line*; *on-line*). Segundo informações do MEN (2016c), o programa fundamenta-se na entrega de incentivos a estudantes, escolas e Secretárias de Educação participantes. Entre os possíveis prêmios aparecem projetores, dispositivos eletrônicos, computador, roupa desportiva, viagens, bibliotecas escolares, dinheiro, entre outros²¹ (MEN, 2016b).

Essas provas bimestrais iniciam no mês de fevereiro até o mês de agosto. Cada prova é composta por 20 perguntas de Matemática e 20 de Linguagem, para um tempo máximo de 90 minutos. Há três fases: uma primeira, denominada *Fase Eliminatoria*; uma segunda, *Fase Semifinal*; e uma terceira etapa, *Fase Final* (MEN, 2016a).

²¹ O alunado de grau 11º que ocupe o primeiro, segundo e terceiro posto, terá assessoria para se candidatar às dez melhores universidades do mundo segundo o ranking Shangai. Em caso de aceitação, o governo compromete-se a financiar 100% do programa de graduação; caso contrário, terá possibilidade de ingressar a qualquer universidade do país. Cf. MEN, 2016b.

Destarte, poderemos sugerir que *Supérate con el Saber 2.0* pretende ser uma estratégia do governo nacional orientada para o treino da população estudantil na resolução das *Pruebas Saber*, mediante o uso da tecnologia e um sistema de prêmios para promover maior participação e compromisso.

2.2.3.2.2 O Simave e o Ideb no Brasil

Antes de descrever o Sistema de Avaliação Mineiro e o indicador de qualidade educacional Ideb, vale a pena verificar a influência de certos atores externos na configuração das políticas públicas brasileiras, em geral, e no Estado de Minas como caso particular. Isto, a fim de aprofundar a nossa análise crítica.

Segundo Saul (2004), a reprodução dos programas de estudo e de avaliação no Brasil teve como base motivacional o conjunto das relações entre a cultura brasileira e a estadunidense, sobretudo no âmbito educacional. Conforme os acordos internacionais, durante as décadas de 1960 e 1970, as recomendações a respeito da educação eram dirigidas por técnicos estadunidenses encarregados da capacitação do professorado brasileiro. Para a autora, nessa época um grande número de docentes conseguiu formar-se em mestrados e doutorados nos EEUU²². Desta forma, influenciaram os cursos universitários brasileiros através da bibliografia de seus estudos de pós-graduação. Assim, foram tomadas “[...] un conjunto de decisiones, tanto en el nivel de Ministerio como de las Secretarías de Educación, de acuerdo con [...] las exigencias extranjeras.” (SAUL, 2004, p. 12)

Outro aspecto a considerar, dentro dessa “transferência cultural” mencionada por Saul (2004, p. 12), são os empréstimos recebidos pelo Brasil, uma vez que definiam a forma de utilização dos recursos no âmbito educacional. Este é o caso do Banco Mundial e sua política de ajuda a países em processo de desenvolvimento. Com o qual, damos continuidade à apresentação de aspectos relacionados com este organismo multilateral, tais como objetivos, interesses e principais planos de ação, a fim de adensar a nossa discussão crítica em torno às políticas avaliativas do Estado de Minas, dado o seu caráter de beneficiário em relação com essa entidade financeira.

Para MacNamara (1973), Presidente do Banco Mundial (BM) entre 1968 e 1981, uma das principais preocupações do BM estava direcionada à relação crítica entre equidade social e crescimento econômico. No seu relatório do discurso pronunciado em 1973 na cidade de Nairobi, o Presidente do BM da época propunha a necessidade de criar estratégias de desenvolvimento que pudessem trazer maiores benefícios para os grupos mais pobres dos países em processo de desenvolvimento. Sobretudo, para aquela população que não

²² Tal como aconteceu com alguns economistas chilenos, cuja formação foi financiada na Universidade de Chicago, como parte de um programa destinado a opor-se a tendências esquerdistas na região Cf. HARVEY, 2007.

contribui significativamente ao crescimento econômico, nem participa equitativamente do progresso financeiro.

Levando em consideração que, para o então presidente do BM, o problema da pobreza era simplificado em termos de distribuição e de contribuição econômica: “The growth is not equitably reaching the poor. And the poor are not significantly contributing to growth.” (MACNAMARA, 1973, p. 10) O interesse do BM pelo desenvolvimento dos países, segundo seu principal chefe, tinha a ver com três aspectos fundamentais: a expansão do comércio, o reforço da estabilidade internacional e a redução das tensões sociais.

Ressalta-se que neste período de tempo ocorreram a Revolução Cubana e a eleição do político socialista Salvador Allende Gossens como Presidente de Chile. Com isso, resulta compreensível que na conclusão de seu relatório o Presidente do BM exorte aos governos dos países em desenvolvimento para medir o risco das reformas - com ajuda do BM - contra os riscos da revolução:

But if the governments of the developing world - who must measure the risks of reform against the risks of revolution - are prepared to exercise the requisite political will to assault the problem of poverty in the countryside, then the governments of the wealthy nations must display equal courage. (MACNAMARA, 1973, p. 28)

Desta forma, o BM, desde finais dos anos 70, e durante os vinte seguintes, inicia esse processo, dando prioridade ao setor agrícola, financiando projetos rurais para logo dar passo à circulação, internacionalização e institucionalização de ideias econômicas; e à prescrição de políticas sob o dilema do “combate à pobreza” (PEREIRA, 2012). Assim, no relatório *Informe sobre el Desarrollo Mundial 1990: La pobreza*, propõe-se fornecer serviços sociais básicos de **saúde e de educação à população pobre**, dado que a privação desses serviços não lhes permite adotar o estilo de vida desejado (KANBUR et al., 2001).

Anos depois, no *Informe sobre el desarrollo mundial 2004*, indica-se que, apesar do esforço dos governos de investir aproximadamente um terço de seu orçamento em saúde e educação, este gasto público não beneficia à população mais pobre, sendo necessário que os pobres da sociedade puderem supervisionar e disciplinar os fornecedores desses serviços, além de que os estados possam oferecer “[...] mayores incentivos para que los proveedores ofrezcan servicios a los pobres.” (BM, 2003, p. 3)

Ainda mais, no documento intitulado “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2005: um melhor clima de investimento para todos”, define-se que “[...] criar um melhor clima de investimento [...]” para todas as empresas privadas sem importar seu tamanho ou influência política, resulta ser um fator fundamental “[...] na busca pelo crescimento e redução da pobreza.” (CLARKE et al., 2005, p. 1)

Destarte, para o BM as empresas privadas, responsáveis pela maioria de postos de trabalho, criam oportunidades para que as pessoas enquanto empregados consigam “[...]”

investirem em sua educação e habilidades, completando, assim, os esforços para ampliar o desenvolvimento humano.” Ou, como usuários do mercado financeiro e proprietários, os mais pobres possam investir na educação do grupo familiar (CLARKE et al., 2005, p. 4, grifos nossos). Segundo o relatório, “[...] a abordagem «pró-pobres» [...]” que “[...] inclui melhorar a capacitação dessas pessoas como empregados, empregadores e consumidores, [...]”²³ não se limita exclusivamente a eliminar os obstáculos das pequenas empresas, isto é, utilizando as palavras do então presidente James D. Wolfensohn, trata-se de “[...] investir nas pessoas e atribuir-lhes poder para que aproveitem as oportunidades”²⁴, um dos pilares fundamentais na procura do sonho comum de ter um mundo sem pobreza.

Nesse cenário, o Brasil, de maneira geral, e o Estado de Minas Gerais, particularmente, não têm sido alheios à ajuda técnica e financeira oferecida pelo Banco Mundial.

Segundo o relatório do organismo financeiro, o Estado de Minas Gerais tem recebido por parte do Banco Mundial US\$1.607 milhões entre os anos 2006 - 2010, período de tempo correspondente ao Governo de Aécio Neves da Cunha (2003-2010), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

3. The Bank has supported the Government of Minas since 2006 through the “Minas Gerais Partnership Series”. The first operation under the partnership series was the 2006, US\$170 million Minas Gerais Partnership for Development DPL (P088543). It was followed by the 2008 Minas Gerais Partnership II SWAp (P101324), a US\$976 million multi-sectoral project that was supplemented in 2010 by an Additional Financing (P119215) of US\$461 million. The series was followed by this current operation in 2012. The Bank also played an important technical assistance role collaborating frequently in the fine-tuning of the *Choque de Gestão* and on sector programs. (WORLD BANK, 2014a, p. 1, grifos e destaques do autor)

A entidade financeira internacional ressalta o Choque de Gestão como uma das principais plataformas político-administrativas do Estado de Minas, o qual, segundo o BM, basava-se em programas prioritários e indicadores de rendimento que permitiram a sua recuperação econômica e a melhoria na prestação dos serviços. Assim, transformou-se, de um território falido e mal gerido, em um Estado fiscalmente responsável. Desta forma o Choque de Gestão é um modelo inovador a ser considerado no Brasil e em todo o mundo (WORLD BANK, 2014a).

O programa de financiamento começou do ano 2006, apoiado sobre três pilares fundamentais: gestão fiscal, gestão do setor público e desenvolvimento do setor privado (WORLD BANK, 2008). Logo, em uma segunda fase denominada “Estado para Resultados”, os indicadores foram negociados no âmbito departamental com fundamento em um sistema de punição e recompensa vinculado ao atingimento de resultados. No ano 2012, a estratégia

²³ Ibid., p. 5, aspas dos autores.

²⁴ Ibid., p. xiv.

do governo²⁵ focou-se na participação cidadã, fase denominada “Estado em rede”, com o objetivo principal de consolidar as fases anteriores e de aumentar a eficiência mediante um modelo amplamente participativo (WORLD BANK, 2014a).

Contudo, é importante indicar que os empréstimos com o BM não foram os únicos durante essa época. Através da intermediação desse organismo internacional, o Estado de Minas conseguiu recursos financeiros de entidades privadas como a *Agence Française de Développement* (AFD) e *Credit Suisse*. Destarte, €300 milhões foram aprovados pela AFD e US\$1.3 bilhões do *Credit Suisse* (WORLD BANK, 2014a).

Por fim, nesse contexto político e econômico pretende-se perceber o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, ou Simave, enquanto parte integrante do processo de “transferência” ou de “transposição cultural”, tal como criticamente o define Saul (2004), a fim de compreender as raízes teóricas e práticas da avaliação externa no Brasil, de forma geral, e no Estado de Minas, particularmente, sobretudo levando em conta que a avaliação se configura em instrumento regulador procedente de políticas econômicas (ARAÚJO; SILVA, 2011).

É assim, como a partir da Lei 10.172/2001 foi estabelecido o carácter descentralizador da avaliação, além disso, junto a esta última, a coleta de informações passaram a ter grande ênfase como instrumentos de gestão da educação brasileira (NETO, 2007). Dessa forma, “[...] com a colaboração técnica e financeira da União [...]”, o legislativo fixou para todos os Estados “[...] um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do ensino fundamental e Médio.” (BRASIL, 2001, p. 196) Porém, já durante a década de 1990 diversos sistemas de avaliação escolar ganharam relevância em vários Estados brasileiros (GATTI, 2009), dentre eles Minas Gerais (FRANCO, 2016; NETO, 2007), o que veio à tona com um papel regulador e avaliador do Estado sobre os sistemas de ensino a partir dessa década (ARAÚJO; SILVA, 2011).

Nesse contexto, o Simave nasce de um projeto educacional de maior amplitude denominado ProQualidade (ARAÚJO; SILVA, 2011), o qual recebeu do Banco Mundial um apoio financeiro de US\$150 milhões (WORLD BANK, 1994). Daí que alguns autores refiram-se à década de 1990 como a época inicial do modelo Simave (ARAÚJO; SILVA, 2011; SILVA, 2007).

Tal como afirma Araújo e Silva (2011, p. 213), o sistema de avaliação mineiro foi prioridade na reforma educacional que incorporava reivindicações profissionais docentes, “[...] mas também orientações de organismos internacionais e políticas administrativas de cunho econômico.”, na procura de garantir qualidade da educação no Estado. Assim, o Simave é criado no mês de fevereiro do ano 2000 (SILVA, 2007; SOARES; MENDOÇA,

²⁵ Durante o governo de Antônio Anastasia (2011-2014) do PSDB.

2003; SILVA, 2011). Araújo e Silva (2011) ressaltam que seu objetivo inicial consistia no monitoramento da qualidade educativa, mediante a formulação de políticas educacionais próprias e, em decorrência, a construção de um modelo avaliativo pertinente à realidade mineira (SILVA, 2007). Ademais, cabe ressaltar que dentro dos propósitos iniciais da Secretaria de Educação do Estado de Minas (SEE/MG), estava estruturar um sistema de ensino descentralizado, com autonomia financeira, administrativa e pedagógica (VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993), por meio do qual se procurava estabelecer uma cultura avaliativa além de garantir a qualidade da educação (ARAÚJO; SILVA, 2011; SOARES; MENDOÇA, 2003).

É importante destacar a experiência do Estado no campo da avaliação da aprendizagem. Segundo Vianna, Antunes e Souza (1993), Minas Gerais possuía relativa experiência nessa área, graças à influência de docentes europeus durante a década de 1920, mas também por conta da formação do professorado mineiro nos Estados Unidos, sobretudo, durante os anos 50 e 60. Por conseguinte, no início da década de 1990, acrescentam os autores, começa a surgir o interesse por “[...] uma avaliação não apenas [estudantil], mas do próprio sistema de ensino da escola pública; ou seja, uma avaliação da qualidade da educação.” (VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993, p. 6)

Inicialmente, em novembro do ano 2000 foram utilizados testes estandardizados para avaliar as competências estudantis em Língua Portuguesa e Matemática (SILVA, 2007; SOARES; MENDOÇA, 2003). Entretanto, para o ano 2001 foram avaliadas competências em Ciências Humanas e Naturais (SOARES; MENDOÇA, 2003). Os autores indicam que essas provas foram aplicadas a estudantes da rede estadual da quarta e oitava série do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio. Os testes incluíram questionários socioeconômicos e de trajetória escolar; outros para o professorado e especialistas da escola, a fim de coletar informações profissionais e institucionais.

Em 2002, novamente são avaliadas competências em Língua Portuguesa, em 2003 as de Matemática, e em 2004 corresponderia o turno novamente às Ciências Humanas e Naturais, mas o Governo Estadual decidiu “[...] concentrar a avaliação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática apenas.” (SILVA, 2007, p. 245) Rompe-se, assim, os ciclos que deveriam ser completados a cada dois anos, segundo a autora.

O Simave teve início com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), e depois de alguns anos de evolução e desenvolvimento foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem (Paae), no ano 2005, e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), no ano 2006 (MINAS GERAIS, 2014).

Desses programas, o Proeb surge sob a premissa de considerar a avaliação em larga escala como instrumento para verificar a eficiência e a qualidade do ensino, tomando-se por base os resultados do desempenho escolar. Igualmente, procura avaliar as habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática da comunidade estudantil matriculada

no 5º e 9º ano, do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2009).

Quanto o Proalfa, segundo o mesmo Boletim Pedagógico do Estado de Minas, é responsável pela verificação dos níveis de alfabetização atingidos pelos grupos escolares correspondentes ao 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública.

Entretanto, o Paae efetua diagnósticos progressivos da aprendizagem escolar e do ensino, mediante “[...] um sistema informatizado [*on-line*] de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turmas.”, para subsidiar planos de intervenção pedagógica e de ensino (MINAS GERAIS, 2009, p. 9).

Em suma, com essas avaliações o estado mineiro pretendia efetuar diagnósticos educacionais com o objetivo de identificar necessidades, demandas e problemas dos atores e do sistema escolar. Com base nesses dados, a SEE/MG estaria possibilitada a estruturar políticas e ações relacionadas com aprendizagens, qualificação docente, valorização da escola pública e o fortalecimento da qualidade educacional no Estado de Minas (MINAS GERAIS, 2010).

A respeito dos eixos fundamentais do Simave, Araújo e Silva (2011, p. 215) descrevem sete princípios basilares, com base na Resolução 104/2000 da SEE/MG. Dentre eles: o princípio da *descentralização* entre os diferentes órgãos municipais, regionais e as próprias escolas para a realização da avaliação; a *participação*, a respeito da atuação dos profissionais do âmbito educacional e da área correspondente à democratização da gestão; a *centralidade da escola*, considerando a instituição escolar como foco da política, o que ela faz e identificando as suas dificuldades; já a *gestão consorciada* diz respeito à associação com instituições de educação superior na iniciativa da avaliação; a *formação docente*, cuja intenção é a construção de políticas de formação inicial e continuada com fundamento nas informações geradas pelo sistema de avaliação; a *publicidade*, que estabelece o acesso da cidadania em geral à informação sobre a educação pública. Por último, o princípio de *independência*, que obriga o programa a “[...] constituir-se como um projeto a serviço da sociedade civil e da democracia participativa.”

É importante considerar a observação de Franco (2016), quem adverte que o Simave começou sendo um programa de avaliações censitárias durante o governo de Itamar Franco (1999-2003), para posteriormente ser incorporado ao programa “Choque de Gestão”, durante o primeiro mandato do governador Aécio Neves (2003-2006). O que mudaria sensivelmente a natureza dessas provas e, conseqüentemente, os tipos de conseqüências para os sujeitos docentes.

Mas, como definir tal programa de governo?

Na análise do financiamento e da remuneração da rede pública estadual do Estado de Minas Gerais, Brito (2013) estudou a reforma da administração governamental mineira

e os efeitos do seu programa “Choque de Gestão”. Assim, com base na **crise dos anos oitenta e nas crises posteriores** diagnosticadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a autora contextualiza a política de ajuste fiscal que deu origem à principal linha de ação do governador Aécio Neves (ALVES, 2006).

Segundo Brito (2013), aqueles organismos internacionais consideraram esse **decremento econômico** como decorrente da intervenção estatal em áreas sociais, além de ser resultante da ineficiência administrativa das empresas públicas. Desse diagnóstico, no parecer da autora, surgiram os receituários fiscais utilizados de modo parecido em países dessemelhantes.

Tais prescrições econômicas foram traduzidas em um assunto de austeridade fiscal, orientado à construção do desenvolvimento econômico equilibrado, mediante a implantação de políticas públicas que visavam “[...] reduzir a amplitude dos gastos estatais [...]” (BRITO, 2013, p. 5).

Nesse contexto, o “Choque de Gestão” foi implantado no primeiro governo de Aécio Neves com o objetivo de pôr fim à crise fiscal da administração anterior (ALVES, 2006). Em tal sentido, afirma a autora, reformou-se o Estado e foram monitoradas as ações que garantissem a eficiência e eficácia do sistema, sob a lógica da maximização dos resultados e da minimização dos gastos. Portanto, segundo a autora, as práticas implementadas procuraram reformular o modelo de gestão dos recursos humanos, além de fortalecer a parceria com o setor privado na prestação do serviço público.

Assim, continua afirmando a autora, instaurou-se uma nova lógica administrativa traçada sobre critérios provenientes do setor privado. Nesse cenário, a análise do desempenho torna-se elemento-chave, o qual é garantido “[...] a partir da criação do Estado avaliador.” (ALVES, 2006, p. 3)

Para Brito (2013, p. 7), os aspectos basilares do “Choque de Gestão” podem ser encontradas no sistema de Monitoramento e Avaliação Baseado em Resultados (M&A). Tal estratégia constitui-se “[...] basicamente por um conjunto de indicadores de desempenho e de avaliações das políticas públicas governamentais.”

Segundo a autora, tal sistema também é implantado em outros países. Por exemplo, no ano de 1994, introduz-se na América Latina quando são estabelecidas reformas baseadas em indicadores de desempenho na administração chilena. Além disso, na Colômbia, tal modelo de gestão recebeu o nome de Sinergia (*Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de la Gestión Pública*).

Sob essa perspectiva, o processo de ajuste fiscal para o Estado de Minas contemplou quatro medidas principais (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2006, p. 60, grifos nossos):

ampliação da receita fiscal, por meio do Projeto Estruturador Modernização da Receita Estadual, notadamente aquela decorrente de esforço próprio de arrecadação, de forma a reduzir a dependência de receitas fora da governabilidade do Tesouro estadual;

racionalização da despesa, no âmbito do Choque de Gestão, com contingenciamento de despesas correntes e medidas para aumentar a eficiência do gasto;

integração entre o planejamento, orçamento e finanças, com o revigoramento da Junta de Programação Orçamentária, para impedir o deslocamento entre orçamento e finanças e a conseqüente ampliação da dívida flutuante;

criação da Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado - GERAES - para orientar a alocação de recursos nos Projetos Estruturadores, inclusive aqueles voltados para o ajuste fiscal, e evitar que eventuais disponibilidades financeiras fossem direcionadas para despesas correntes, na maior parte dos casos, permanentes.

Para o ex-subsecretário de Planejamento e o ex-superintendente Central de Planejamento do Estado de Minas Gerais, Guimarães e Almeida (2006, p. 62, grifos nossos), o aprofundamento da integração entre **planejamento e gestão** foi linha clara de evolução do modelo adotado. Deste ponto de vista, foi possível avançar “[...] na vinculação explícita entre **avaliação individual e os resultados** contratados [...]”.

Dessa forma, segundo (ALVES, 2006), a denominada avaliação de desempenho individual - ADI - aparece como dispositivo estratégico nas ações implantadas no Estado mineiro. Prática avaliativa com mecanismos de premiação e punição orientada à gestão do recurso humano.

Em resumo, o “Choque de Gestão” foi um programa de remuneração variável, cujo principal objetivo era melhorar o serviço público à luz de experiências internacionais (ASSIS; NETO, 2012). Assim, três temas transversais foram de grande importância: a melhoria da qualidade dos gastos, o apoio à inovação na gestão pública e o reforço dos sistemas de monitorização e avaliação do Estado (WORLD BANK, 2008).

Contudo, Assis e Neto (2012) advertem que dentre os dilemas enfrentados pelo modelo de gestão deve ser apontado o risco da generalização do prêmio à produtividade. Para os autores, o pagamento dos bônus anuais aos funcionários públicos, baseado no desempenho, puderam induzir um comportamento oportunista e conservador na definição das metas, contribuindo, assim, negativamente com sua efetividade.

Neste contexto sócio-político, as provas mineiras, dentro da classificação proposta por Bonamino (2013), terminam sendo caracterizadas como avaliações de segunda e terceira geração, uma vez que, inseridas na primeira fase do “Choque de Gestão”, denominada “Acordo de Resultados”, foram introduzidos mecanismos de responsabilização mediante

a divulgação de resultados escolares, ainda sem punição ou prêmios; mas que, a partir do segundo mandato do governador Aécio Neves (2006-2010) e seu programa “Estado para Resultado”, atrelado ao modelo “Choque de Gestão”, tem-se implantado dispositivos de premiação à produtividade enquanto ações para garantir a qualidade educacional (FRANCO, 2016).

Para o BM, devido ao sucesso desses programas de gestão pública, esse modelo deveria igualmente ser implementado em outros países e estados brasileiros que enfrentam similares problemas de desenvolvimento:

11. Leveraging the State’s successful results-based management model as an example for other states. The aim of this operation was to maintain the support for the reforms being carried out by the GoMG, and to develop solutions to enhance public sector performance and service delivery issues which can be used by other states and countries. Since 2006, the Bank has been committed to supporting the evolution of this innovative results based management model. Through its Partnership Series, the World Bank had become a major stakeholder in successfully implementing the *Choque de Gestão*. The success of the public sector reforms in Minas Gerais proved to be an important model with continuing and useful demonstration effects for Brazilian states and other countries confronting similar development problems. (WORLD BANK, 2014a, p. 3, destaques do autor)

Por outro lado, a implementação do Simave demonstrou ter alguns efeitos, os quais foram registrados por Franco (2016) no seu trabalho de pesquisa durante o ano 2016. Entre esses evidenciam-se:

- a) **influência nas práticas pedagógicas:** segundo a autora, é o principal efeito; refere-se às atividades de treinamento e memorização, com vista à preparação desses exames; sobrecarga docente nas atividades de treinamento; gestão escolar voltada para à aprendizagem e ao desenvolvimento de atividades pedagógicas; a avaliação como instrumento do aprimoramento da aprendizagem; desqualificação do processo ensino-aprendizagem pelo imediatismo, superficialidade e reducionismo dos conteúdos; gestão escolar fundada em metas, incentivos e controle com pragmatismo nas mudanças da gestão dos processos de ensino-aprendizagem;
- b) **usos e apropriação dos resultados:** enquanto ausência de formação técnica (para análise dos dados do Simave) e pedagógica (para mudar as práticas educativas); falta de formação dos gestores para conduzir as mudanças das comunidades escolares; fragilidades por parte da comunidade escolar a respeito da análise, apropriação e socialização dos resultados das avaliações; pressão e interferência em todas as dimensões do âmbito escolar; envolvimento escolar centrado no professorado de Matemática e Língua Portuguesa;
- c) **influência no currículo escolar:** reformulação do currículo a partir das provas do Simave; risco de empobrecimento e estreitamento curricular;

- d) **ranqueamento**: prática perversa, discriminatória e seletiva dentro das escolas; envolve ações orientadas a retirar ou anexar conteúdos e “[...] a colocação de placas para informar resultados.” (NETO, 2013, p. 298);
- e) **geração de resultados artificiais**: isso em razão à facilidade na resolução dos testes ou pelas condutas oportunistas de quem aplica a prova;
- f) **resistência em aceitar o processo avaliativo**, por parte do professorado, em razão a dois fatores; um primeiro, identificado pela autora, vinculado à interpretação docente da avaliação em larga escala como instrumento classificatório e excludente das especificidades escolares; já o segundo tem a ver com a criação no corpo docente de um sentimento de responsabilização e de se acreditar alvo de avaliação e de juízo.

Araújo e Silva (2011) igualmente apontaram a algumas incoerências entre as ações e os princípios orientadores do Simave. Na utilização dos resultados escolares para o estabelecimento de atividades unilaterais por parte dos agentes educacionais, os autores consideram que a ênfase nas *estratégias pedagógicas*, acima da capacitação e valoração docente, desvirtua o princípio da *centralidade escolar* e da *formação docente*.

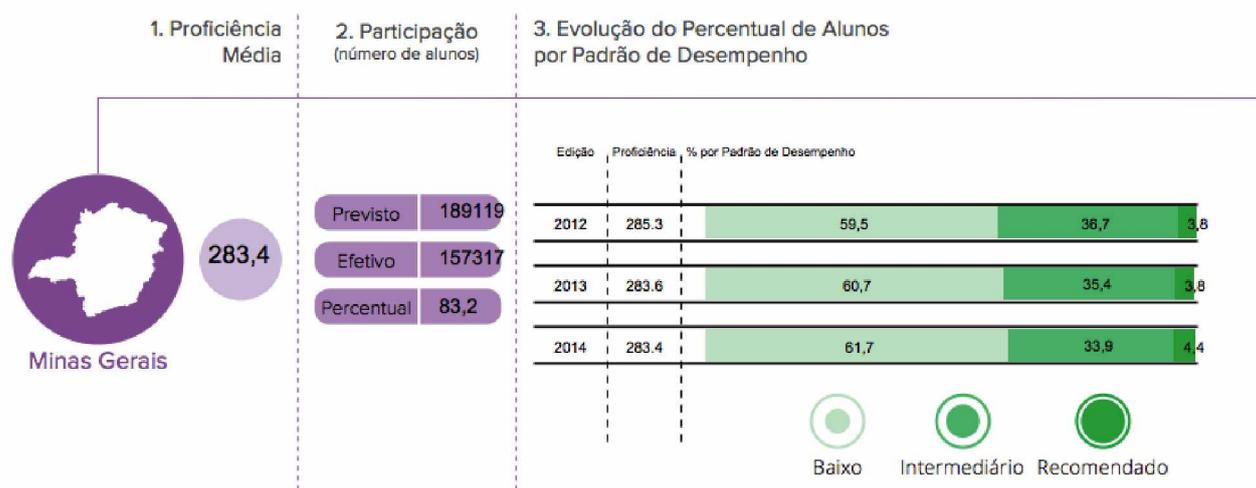
Também, Franco (2016) adverte sobre a deturpação do princípio de *participação*, já que, apesar de se exigir a vinculação profissional docente na implementação das avaliações do Simave, segundo a Resolução 104 de 14/07/2000, nos resultados de pesquisa a autora constatou que a comunidade escolar, sobretudo o professorado, ficou alheio às discussões da formulação das provas do Simave e de sua execução; além disso, a Universidade foi afastada do debate, desconsiderando-se o terceiro princípio da *Gestão Consorciada*, tal como é manifestado pela autora.

As Figuras 12 e 13 apresentam resultados da prova Simave/Proeb para Matemática e Língua Portuguesa, durante os anos 2012-2014, respectivamente. Aprecia-se a Proficiência Média para Matemática de 283,4 neste intervalo de tempo; e de 281,4 para Língua Portuguesa; igualmente, a percentagem por Padrão de Desempenho nos níveis Baixo, Intermediário e Recomendado em cada prova. Sendo que na área de Matemática a Figura 12 mostra maior proporção estudantil no nível de Baixo desempenho em comparação com a prova de Língua Portuguesa. De maneira inversa ocorre com o desempenho evidenciado no nível Recomendado. Apresenta-se menor proporção de estudantes localizados nesta categoria na área de Matemática. Em relação ao nível Intermediário, parece manter-se aproximadamente igual em ambas as áreas durante esse período de tempo.

O Índice da Educação Básica - Ideb

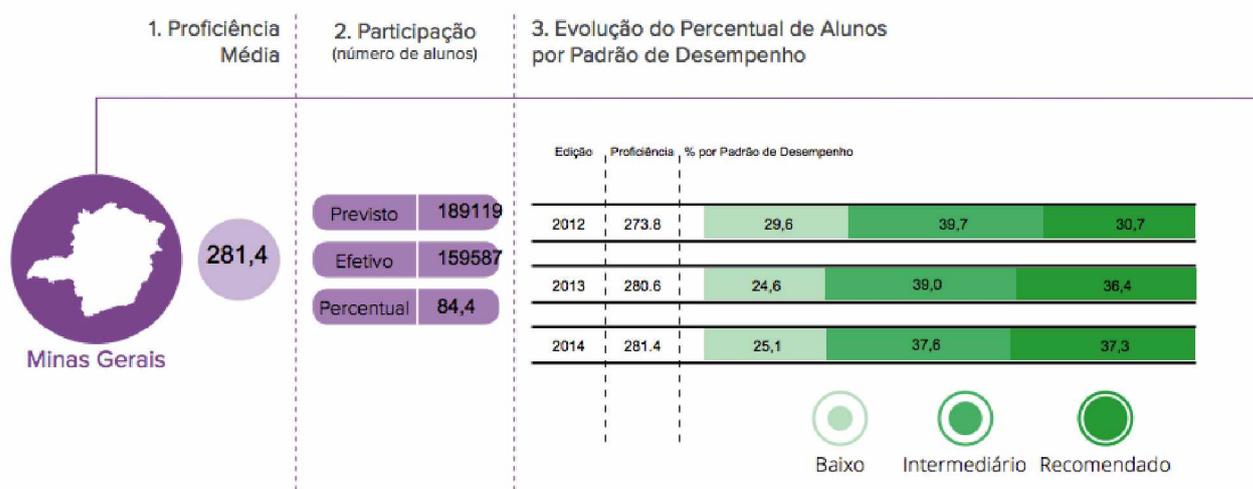
Antecipadamente, tínhamos indicado que o Ideb foi criado no ano 2007. Um de seus propósitos fundamentais foi o de que a população estudantil das escolas brasileiras

Figura 12 – Resultados Simave/Proeb Matemática 2012-2014



Fonte: Minas Gerais ([2016]).

Figura 13 – Resultados Simave/Proeb Língua Portuguesa 2012-2014



Fonte: Minas Gerais ([2016]).

conseguissem atingir “[...] padrões de desempenho semelhantes aos dos países desenvolvidos.” (BARRETO, 2013, p. 108) Desta forma, acrescenta a autora, o peso do indicador de rendimento intensificou o uso das avaliações padronizadas na gestão das redes escolares e, além disso, induziu um padrão de qualidade ambíguo, orientado por metas quantitativas que equipara a melhoria escolar à obtenção de bons resultados na pontuação do Ideb.

A novidade dessa medida na Educação Básica brasileira consistiu em combinar resultados de exames padronizados (4^a e 8^a séries do EF e 3^o ano do EM) com dados contextuais em termos de taxas de evasão e repetência (FERNANDES, 2007). Usando outras palavras, o Ideb assume que as escolas deviam ser avaliadas não apenas pelos processos de ensino e gestão dos recursos disponíveis, mas também pelo aprendizado de sua população estudantil em termos de capacidades básicas e trajetória escolar (SOARES; XAVIER, 2013). Desta forma, sob a perspectiva desses autores, o Ideb considera aprendizagem (desempenho) e trajetória escolar (rendimento) como elementos substanciais do sistema educacional.

Antes do Ideb, os principais indicadores do desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino estavam divididos em dois: indicadores de fluxo e pontuações em testes padronizados; até então, raramente tinham-se estudos que combinaram ambas as informações (FERNANDES, 2007). Para o então Presidente do Inep, o indicador possui importantes vantagens, dentre elas a facilidade de compreensão, o cálculo, a aplicação e a clareza em relação à “taxa de troca” entre aprovação e proficiência estudantil, ou seja, entre a disposição a perder na pontuação média da prova standardizada a fim de obter determinado aumento na taxa média de aprovação. Em suma, justifica-se sua utilização sobre a ideia de um ensino, no qual “[...] todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.” (FERNANDES, [2007], p. 1)

Destarte, tal como opinam Araújo e Silva (2011), pretendeu-se obrigar às instituições escolares a manter bons níveis de aprendizagem, em termos de desempenho estudantil nas avaliações nacionais (Saeb para os Estados; Prova Brasil para os municípios), tanto quanto taxas adequadas de fluxo escolar. Desse modo, resultou possível manter a disposição um indicador quantitativo para cada escola, Município, Estado e para o país como um todo (GATTI, 2009). Nesse sentido, Pontes (2015, p. 233) afirma que o Ideb assumiu uma importância capital no Brasil, tanto que seu emprego generalizou-se “[...] para diversos fins como a formulação de políticas públicas educacionais, o planejamento escolar, a informação e prestação de contas, etc.”

Em termos gerais, a implantação do Ideb e sua consequência para a melhoria da qualidade educativa, apresenta pontos interessantes de discussão. Paz e Raphael (2010) afirmam que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concretizado no “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (Pmcte), estava fundado, basicamente, no

Ideb. Isto é, o indicador seria considerado a “essência” do PDE.

Por outro lado, segundo Saviani (2007), o PDE foi lançado simultaneamente à promulgação do Pmcte em abril do ano 2007. Nas palavras do autor, considera-se este último o carro-chefe daquele. Desta forma, o Pmcte foi implementado durante o segundo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), mediante o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Estabelece-se como a conjugação de esforços dos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), “[...] atuando [...] em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.” (BRASIL, 2007, p. 5)

Assim, na procura da qualidade educacional no setor da Educação Básica, o Pmcte estipula vinte oito (28) diretrizes, dentre elas consideramos as mais relacionadas com nosso objeto de pesquisa:

- a) I - **estabelecer como foco a aprendizagem**, apontando **resultados concretos** a atingir;
- b) II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- c) III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu **desempenho em avaliações**, que devem ser realizadas periodicamente;
- d) IV - **combater a repetência**, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- e) V - **combater a evasão** pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação; [...]
- f) VII - **ampliar as possibilidades de permanência do educando** sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- g) VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física; - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; [...]
- h) XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- i) XIII - implantar plano de carreira, cargos e **salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito**, a formação e a **avaliação do desempenho**;
- j) XIV - valorizar o **mérito do trabalhador da educação**, representado pelo **desempenho eficiente** no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade,

responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

- k) XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- l) XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- m) XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- n) XVIII - fixar regras claras, considerados **mérito e desempenho**, para nomeação e exoneração [da direção escolar];
- o) XIX - **divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação**, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - **Ideb**, referido no art. 3º;
- p) XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- q) XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- r) XXII - promover a **gestão participativa** na rede de ensino; [...]
- s) XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, **envolvendo as famílias** dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo **monitoramento das ações** e consecução das **metas do compromisso**; [...]
- t) XXVII - firmar **parcerias externas** à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
- u) XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com **representantes das associações de empresários**, trabalhadores, **sociedade civil**, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do **acompanhamento das metas de evolução do Ideb**. (BRASIL, 2007, p. 5, grifos nossos)

Dessa forma, no Art. 3º do mencionado Decreto, é estabelecido o objetivo principal do Ideb em função da qualidade educacional assim:

Art. 3º. A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo

Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. **O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas** no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007, p. 5, grifos nossos)

Da mesma forma, os Artigos 4º e 5º determinaram o caráter facultativo de adesão ao Compromisso e, em decorrência, à assunção de responsabilidades em torno à promoção da qualidade da Educação Básica, expressada pelo indicador Ideb. Esse índice representou uma contribuição de grande significância, uma vez que tornou mais transparente e objetivo os resultados do processo educativo (VIDAL; VIEIRA, 2011). Na opinião das autoras, a criação do Ideb apontou à direção da implantação de *accountability* educacional, tão necessárias na melhoria substantiva dos sistemas de ensino, ainda que nos documentos oficiais exista escasso pronunciamento sobre o assunto.

Cabe perguntar: qual é a razão para que permaneça uma espécie de silêncio oficial em torno de uma política de *accountability* educacional, sendo que, em consideração das autoras, esta é o norte do Ideb? Vidal e Vieira (2011, p. 426) afirmam que, talvez, levando em conta o cunho neoliberal dessa política de responsabilização, o governo esquerdista de Lula aparentou “[...] certo constrangimento público em assumir tal política”.

Paz e Raphael (2010, p. 13) advertem a inconveniência de esquecer que, como parte da política do governo de Lula, o PDE/Pmcte possuía a tendência desenvolvimentista do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Daí, entendem-se os mecanismos de rigorosidade estatística e a utilização de parâmetros internacionais originários de organismos como a Ocde (PAZ; RAPHAEL, 2010; SAVIANI, 2007).

Os autores também chamam a atenção sobre a participação da sociedade civil e seus principais representantes na construção do Plano, fazendo notar que as empresas, além de assumir tal representação, acabariam dando o delineamento final ao PDE. Na tese defendida no seu trabalho de doutorado, Souza (2014) estaria apontando a esse sentido, principalmente ao afirmar que, a partir da reforma do PDE/Pmcte, evidenciou-se como o Estado não era o núcleo central na formulação das políticas educacionais do país.

Para isso, Saviani (2007) oferece uma possível explicação em termos políticos. O autor afirma que, com a ascensão ao poder federal, o PT tomou distanciamento de suas bases partidistas para realizar um movimento de aproximação com o empresariado. Acercamento, que na opinião de Filgueiras (2006, p. 186), pretendia esquivar enfrentamentos com o bloco econômico dominante “[...] governando por e para ele.”

Dessa forma, Saviani (2007) explica a exclusão do movimento dos educadores da formulação do PDE, aclarando como o MEC priorizou, neste exercício político, ao referido

grupo empresarial.

Nesse cenário, o PDE assume completamente a agenda do “Compromisso Todos pela Educação” (SAVIANI, 2007). Movimento que, segundo o autor, foi lançado no dia 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga (São Paulo), com a participação de diversos grupos empresariais, dentre eles: Grupo Pão de Açúcar, Grupo Itaú, Fundação Bradesco, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Faça Parte, Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

O movimento “Todos Pela Educação” (TPE), que vale a pena mencionar, foi fundado no ano 2006 e é considerado um movimento da sociedade brasileira cujo, propósito fundamental consiste em “[...] engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade.” (TPE, [2006?]) Segundo a sua página web, o TPE é um movimento pluralista e sem partido que congrega representantes de diferentes setores da sociedade civil, tais como o professorado, gestores públicos, população estudantil, famílias, comunidade pesquisadora, imprensa, grupos empresariais, pessoas e organizações sociais “[...] comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade.” Também, aparecem metas bem definidas (TPE, [2006?]):

- a) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- b) toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- c) toda comunidade estudantil com aprendizado adequado ao seu ano;
- d) toda juventude com Ensino Médio concluído até os 19 anos;
- e) investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Igualmente, no ano 2010 o TPE ([2006?]) adotou cinco bandeiras:

- a) melhoria da formação e carreira do professor;
- b) definição dos direitos de aprendizagem;
- c) uso pedagógico das avaliações;
- d) ampliação da oferta de Educação integral;
- e) aperfeiçoamento da governança e gestão.

Voltando à reflexão sobre o Ideb, Saviani (2007) manifesta que o indicador se tem constituído no principal fundamento técnico do PDE, mediante o qual se pretendeu monitorar sua implementação, definição/redefinição das metas, orientação/reorientação de suas ações programadas e a avaliação dos resultados em cada uma de suas etapas até o ano 2022. Este aspecto técnico de combinação de dados de evasão e repetência com resultados de aprendizagem estudantil mediante um padrão comum a escala nacional, de acordo com

o autor, representou um avanço bastante significativo, porque esteve atrelado à iniciativa de construir um processo sistemático e contínuo de assistência técnica aos municípios com apoio financeiro. Além disso, a criação do Ideb mudou positiva e significativamente o debate educacional brasileiro (SOARES; XAVIER, 2013), ainda que alguns trabalhos dão conta de suas limitações e fragilidades, tal como se mostra a seguir.

Para Barreto (2013), a centralidade desses dispositivos e instrumentos técnicos tenderia a reduzir o debate em torno do currículo à discussão sobre uma avaliação. Da mesma maneira, adverte a autora, existe um exagerado interesse pelos resultados, promovido por esses indicadores quantitativos. Isso levaria a esvaziar o próprio sentido da identidade e da profissionalização docente, com consequências para o professorado, como perda da autonomia sob um regime condicionado de vigilância e obediência (DIAS, 2014), potencializando a intensificação do trabalho docente, a fim de atender metas externas em condições precárias (RICHTER, 2015).

A insistência na ideia de que o Ideb trata-se de um indicador de qualidade educacional possibilita um perigo de simplificação dos fins educacionais (OLIVEIRA, 2013). O autor critica a promoção de medidas fraudulentas, como a de excluir estudantes dada a sua probabilidade de obter notas menores, a partir da procura de bons resultados. Dessa forma, o Ideb estaria aumentando a iniquidade.

Também, os indicadores quantitativos ficariam susceptíveis de manipulação, por conta de seu carácter subsidiário dos processos da tomada de decisões (SOARES; XAVIER, 2013). Âmbitos nos quais não só aparecem envolvidos determinadores das políticas públicas, senão também a cidadania enquanto sujeito de decisão, tal como se evidencia no trabalho de Pieri (2011) sobre a importância do Ideb nas eleições municipais.

O autor supracitado evidenciou que o indicador, como parte do sistema de *accountability* educacional, “[...] embora não impacte diretamente diretores e professores por meio de premiações e/ou punições, pode impactar a qualidade escolar por meio da mobilização política da população [...]” (PIERI, 2011, p. 6). Assim, seus resultados mostraram que o Ideb 2007 impactou positivamente na probabilidade de reeleição do prefeito, sobretudo em municípios mais pobres, onde existem mais crianças em relação ao resto da população.

Nesta mesma linha de argumentação, evidencia-se a utilização do Ideb durante a campanha presidencial para o processo eleitoral de 2014, na qual o movimento Aécio Presidente aproveitou o primeiro lugar obtido pelo Estado de Minas Gerais no ranking nacional do Ideb 2011 para promover o seu candidato²⁶, havendo sido este governador de Minas durante os anos 2003-2010.

Finalmente, no que refere à formulação técnica do índice Ideb (indicador numérico

²⁶ Cf. AÉCIO PRESIDENTE, 2012.

entre 0 e 10), o Inep (2011c) considera a seguinte forma geral:

$$IDEB_{ji} = N_{ji}P_{ji} ; 0 \leq N_j \leq 10 ; 0 \leq P_j \leq 1 ; 0 \leq IDEB_j \leq 10 \quad (2.4)$$

em que:

i = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10 dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

Na Equação 2.4, a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). A proficiência média é padronizada para que esteja entre zero e dez, de modo que $0 \leq IDEB \leq 10$. N_{ji} é obtida de acordo com Equação 2.5 (INEP, 2011c):

$$N_{ji} = \left(\frac{n_{ji}^{lp} + n_{ji}^{mat}}{2} \right); \text{ e; } n_{ji}^{\alpha} = \left(\frac{S_{ji}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}}{S_{sup}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}} \right) * 10 \quad (2.5)$$

em que:

n_{ji}^{α} = proficiência na disciplina α , obtida pela unidade j , no ano i , padronizada para valores entre 0 e 10;

α = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

S_{ji}^{α} = proficiência média (em Língua Portuguesa ou Matemática), não padronizada, dos alunos da unidade j obtida no exame do ano i ;

S_{inf}^{α} = limite inferior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do SAEB 1997;

S_{sup}^{α} = limite superior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do SAEB 1997.

O indicador de rendimento, P_j , é obtido conforme a Equação 2.6, em que a proporção de aprovados, em cada uma das séries da etapa considerada, p^r , é calculada diretamente do Censo Escolar. Se p^r ($r = 1, 2, \dots, n$ em que n é o número de séries com taxa de aprovação positiva) é a taxa de aprovação da r -ésima série da etapa educacional considerada, então, o tempo médio de duração da série é (INEP, 2011c):

$$T_{ji} = \sum_{r=1}^n \frac{1}{p^r} = \frac{n}{P_{ji}} \quad (2.6)$$

Na Equação 2.6, a P_{ji} é a taxa média de aprovação na etapa educacional no ano i . Note-se que, na ausência de evasão durante a etapa e em equilíbrio estacionário, n/P_{ji} dá o tempo médio para a conclusão de uma etapa para os estudantes da unidade $j(T_{ji})$.

Se P é o inverso do tempo médio para a conclusão de uma série, então, $P_{ji} = 1/T_{ji}$. Deste modo, temos que $IDEB_{ji} = N_{ji}/T_{ji}$, ou seja, o indicador fica sendo a pontuação no exame padronizado ajustada pelo tempo médio (em anos) para conclusão de uma série naquela etapa de ensino.

Quanto à taxa média de aprovação, P_{ji} , caso o tempo necessário para a conclusão da etapa escolar (sem repetência) seja normalizado em 1, P é o inverso do tempo médio de duração para conclusão da etapa T , isto é, $P_{ji} = 1/T_{ji}$, teremos que $IDEB = N_{ji}/T_{ji}$. Então, não basta apenas ter bons resultados do rendimento nos testes do Inep, é necessário garantir bons índices de aprovação.

Finalizada esta fase da descrição das políticas de avaliação da Colômbia e do Brasil, antes de iniciar a análise crítico-comparada, damos sequência à discussão em torno ao movimento de resistência brasileiro contra a avaliação externa e seus processos de responsabilização. Dessa forma, pretendemos compreender a realidade das políticas avaliativas sem desconsiderar a força da protesta contrária²⁷.

2.2.3.3 Resistências e novos desafios

Calderón e Borges (2013) consideram que, apesar da avaliação educacional no Brasil apresentar-se ainda como um campo de conhecimento científico em processo de fortalecimento, durante as duas últimas décadas o país conseguiu superar a denominada transferência cultural no âmbito da produção científica. Acrescentam os autores que isso foi possível graças à constituição e hegemonia de uma abordagem construída por um grupo de pesquisa entorno da denominada avaliação emancipatória. Entre o grupo pesquisador, cuja reflexão teórica estava orientada à análise político da avaliação, a finais dos anos 1970 e início da década de 1980, aparecem: Ana Maria Saul, Isabel Cappelletti, Cipriano Carlos Luckesi, Pedro Demo, Celso dos Santos Vasconcelos, Magda Soares, Tereza Penna Firme, entre outros nomes.

Na opinião de Calderón e Borges (2013), os estudos que permitiram a construção de um novo paradigma avaliativo desde uma perspectiva crítica e apoiados, fundamentalmente, sobre teorias sociológicas como forma de resistência, opostos ao discurso ideológico dominante, foram os trabalhos da pesquisadora brasileira Ana Maria Saul, quem em seu trabalho de doutorado começou a construir o novo paradigma da “avaliação emancipatória”. Nas palavras dos autores:

Ese nuevo paradigma surgió como reacción a los presupuestos

²⁷ Cf. LEFEBVRE, 2006; Procedimentos metodológicos.

teórico-metodológicos y al autoritarismo de los modelos clásicos de evaluación educacional, en particular del currículo, presentes en la literatura y vigentes en la práctica evaluativa brasileña de aquella época. Se trata de una **propuesta de carácter político-pedagógica**, que incorpora una perspectiva crítico-transformadora de la realidad educacional, como **fundamento de una práctica democrática**. (CALDERÓN; BORGES, 2013, p. 85, grifos nossos)

Em relação às políticas de avaliação da Educação Básica, os autores supracitados referem os nomes de Heraldo Marelim Vianna, Elba Barreto, Regina Pinto, Angelina Gatti, Dirce e Luiz C. Freitas, Maria H. Guimarães Castro, entre outros. Também ressaltam que os mesmos teóricos da construção do paradigma emancipador, dentre dos quais também aparece José Dias Sobrinho, apesar de ter pontos comuns enquanto à crítica da abordagem meramente técnico da avaliação, dispõem igualmente de matizes e concepções teóricas bem diferenciadas.

O paradigma da “avaliação emancipatória”, segundo Saul (2008, p. 22), inclui conceitos relacionados com “[...] emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.” A autora lembra-nos, assim, que a avaliação não é uma prática neutra, mas, ao contrário, está comprometida com valores. São características deste novo paradigma avaliativo as seguintes (SAUL, 2015, p. 1309):

- a) compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos;
- b) valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem;
- c) priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- d) proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando;
- e) valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender;
- f) utilização de processos dialógicos e participativos;
- g) objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem;
- h) objetivo de replanejar a ação educativa.

Desta forma, a qualidade educacional pretendida depende também da coerência entre o discurso e a prática e, sobretudo, a partir de uma opção educacional identificada com princípios democráticos e emancipatórios (SAUL, 2015). Nesse sentido, acrescenta a autora, os sistemas de ensino não podem incorporar práticas avaliadoras que atribuem notas e reprovação, mesmo que sejam de agrado “populista”. Por fim, a professora Ana Maria Saul adverte que um sistema de ensino que acena a uma educação democrática não deve defender propostas fomentadas na meritocracia, cuja qualidade educativa está determinada por indicadores resultantes de avaliações externas.

Ainda assim, no seu trabalho de pesquisa, Calderón e Borges (2013) constataram que apesar do predomínio no âmbito acadêmico universitário de um movimento de hipervalorização dos aspectos que tangem à “avaliação emancipatória”, há uma distância entre o discurso universitário e a prática avaliativa presente na escola.

Daí o desafio proposto por Oliveira e Fetzner (2013) de promover o caráter transformador da escola sobre ações dirigidas ao entendimento das relações entre o conhecimento escolar e a democratização institucional, o qual, na consideração dos autores, contrapõe-se à avaliação externa como mecanismo de qualidade.

Nessa mesma linha argumentativa, parece ancorar-se a iniciativa assinada por um grupo intelectual liderado pela professora Mara Regina de Sordi (Unicamp) e pelo professor Luiz Carlos de Freitas (Unicamp). Assim, surgem outros nomes, dentre os quais estão (SILVA, 2011): Claudia Fernandes (Unirio), Luiz Enrique Aguilar (Unicamp), Manuela Terrasêca (Universidade do Porto, Portugal), Maria Márcia Malavasi (Unicamp), Maurício Érnica (Cenpec), Menga Ludke (UCP e PUC Rio), Regiane Helena Bertagna (Unesp), Romualdo Portela Oliveira (USP), Sandra L. Zakia de Souza (USP e Unicid) e Theresa Adrião (Unicamp). Essas personalidades reuniram-se no Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, ocorrido entre os dias 16 e 18 do mês de agosto de 2011 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Os temas centrais do documento assinado tiveram a ver com as políticas públicas de responsabilização, meritocracia e privatização (SILVA, 2011).

A responsabilização, própria do processo de *accountability* educacional, é caracterizada como parte de uma política unidirecional pelo grupo acima referido, associada a uma avaliação de tipo normativa e classificatória, que inviabiliza a função diagnóstica e formativa da avaliação educacional, priorizando processos de punição, premiação, individualização e competição, os quais finalmente favorecem a lógica mercadológica, sobretudo, em razão dos rankings escolares (SAUL, 2015).

Este viés competitivo suscitaria diversas respostas utilitaristas, dentre elas: “[...] a adequação da base curricular ao que os testes valorizam; a padronização das práticas pedagógicas; [...] a desvalorização dos profissionais da educação e a criação de processos de privatização da educação.” (SILVA, 2011)

Portanto, o grupo signatário propõe importantes desafios. Primeiro, construir processos de responsabilização participativa, tanto verticais quanto horizontais, que permitam uma dupla leitura da responsabilização, isto é, distribuindo responsabilidades a atores decisivos no âmbito externo e interno da escola, assim como valorizando os processos e dispositivos de aprimoramento da responsabilização. Segundo, a prestação de contas, atrelada ao processo de responsabilização participativa, deve estar articulada de forma tal que sejam criados os meios, o contexto e o apoio na maximização da aprendizagem estudantil em cada escola, a fim de promover a melhoria da qualidade educativa.

Quanto ao terceiro desafio proposto, o grupo docente propõe assegurar centralidade às escolas públicas na elaboração e implementação de políticas que considerem a autonomia escolar como parte do processo de singularização institucional, desmitificando a relação entre qualidade educacional e padronização de práticas pedagógicas.

No que tange ao quarto desafio, propõe-se explorar formas alternativas de organização, gestão e avaliação das redes de ensino apoiados em um olhar mais qualitativo que dependente de índices numéricos. Por último, pretende-se articular os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação com as políticas de responsabilização participativa a fim de que aqueles “[...] assumam protagonismo na organização dos atores internos e externos da escola, em busca de sua melhoria.” (SILVA, 2011)

Antes de terminar essa seção, é importante indicar que na Colômbia, até o atual momento, não foi possível encontrar depoimentos, nem fontes bibliográficas ou documentais que deram conta da conformação de movimentos docentes ou acadêmicos contrários às iniciativas educacionais fundadas sobre a implementação de indicadores quantitativos de qualidade, resultantes das provas de avaliação externa. Isso, talvez em razão do caráter incipiente desse protótipo de política que, como tal, ainda parece estar em processo de elaboração e implantação.

Conforme anunciado, damos prosseguimento à análise crítico-comparativa das políticas avaliativas de ambos os países, levando-se por base as categorias explicativas *qualidade de ensino; avaliação da aprendizagem; avaliações sistêmicas; gestão escolar, pedagógica e curricular; e, carreira e salário docente*, ensejando apreender as idiosincrasias das políticas de avaliação externa.

2.3 Análise crítico-comparativa das políticas de avaliação no contexto escolar da Colômbia e do Brasil

2.3.1 *Gestão Escolar, Pedagógica e Curricular*

A respeito da organização do sistema escolar colombiano, Miñana Blasco (2010) faz importantes questionamentos. O autor afirma que o país tem assistido a uma verdadeira mudança em termos educacionais. Dentre eles, a escola enquanto instituição em conjunto; as formas de participação e vinculação dos diferentes atores; as formas de regulação escolar; o sentido do público; a maneira como é pensada e projetada a escola; seu relacionamento com o Estado, com o mercado, com o capital, com as comunidades locais e com a sociedade em geral.

Para o autor, as intenções das políticas implementadas nos últimos anos são claras: a educação pública deve ser entendida como uma **educação mínima - não básica - para os mais pobres**; a educação é melhor administrada pelo setor privado, nesse sentido as atividades escolares são inseridas na lógica gerencial e do mercado. Ademais, afirma que

uma das contra-reformas à Constituição colombiana que mudou a organização e a gestão escolar, aconteceu durante o governo do Presidente Andrés Pastrana Arango (1998-2002). Sob critérios de eficiência, as escolas da Educação Básica foram obrigadas a se fundirem com as da Ensino Secundário e Ensino Médio. Assim, além de serem eliminados postos diretivos e administrativos dentro da organização escolar, também, foram estabelecidas como obrigatórias as avaliações estandardizadas anuais para todas as escolas do país (MIÑANA BLASCO, 2010).

Por outro lado, de acordo com Ferro Maldonado, Prieto Díaz e Quijano Wilches (2007), a reforma educativa colombiana na década de 90, como consequência das políticas mundiais da economia de mercado dentro do fenômeno da globalização, foi inserida na ideologia empresarial, a qual, por sua vez, resultou favorecida com o desenvolvimento das forças produtivas e, em decorrência, do capitalismo.

Para la ideología empresarial es una gran suerte que el desarrollo de las fuerzas productivas haya convertido al capitalismo en lo que es hoy, en la aurora del tercer milenio. **El capitalismo en plena revolución informática desecha todas las formas autoritarias de gestión**, todo su verticalismo. [...] el capitalismo produjo una revolución microeconómica, **mutó los dispositivos de gestión**. Hoy necesita de la capacitación de la gente, de la polifuncionalidad de los que trabajan, de la movilidad entre sectores, del consenso en las decisiones, de un control de la calidad de los bienes [...] hoy el capitalismo necesita del progreso y de la libertad por imposición de su dinámica estructural. (ABRAHAM, 2002, p. 53, grifos nossos)

Precisou-se, então, da capacitação profissional, da *polifuncionalidade* da mão de obra trabalhadora, da mobilidade entre diversos setores e de um controle da qualidade dos bens, tal como acrescenta o autor.

Nesse cenário, as reformas educacionais preconizaram aspectos como os ciclos letivos; a participação da comunidade na direção escolar; as relações da comunidade educativa; o currículo; a avaliação e o componente administrativo-pedagógico (FERRO MALDONADO; PRIETO DÍAZ; QUIJANO WILCHES, 2007).

Dessa maneira, a *gestão*, enquanto conjunto de metodologias, ideologias e práticas orientadas à administração e direção, também parece incorporar a ideologia empresarial no pensamento pedagógico e nas práticas educacionais da escola. Assim, o âmbito pedagógico escolar também é povoado da terminologia gerencial. Problemas pedagógicos viram problemas gerenciais. Com o qual, a gestão pedagógica e administrativa parecem indivisíveis. O controle racional parece ser imposto sobre a vida institucional e pessoal e os aparelhos da *gestão* mudam de maneira considerável devido ao desenvolvimento das forças produtivas e do capital. Tal como afirmam Marin Rios, Ocampo Franco e Serna Giraldo (2005), a eficiência transformou-se em aplicabilidade de parâmetros mensuráveis, dos quais também faz parte o produto do trabalho avaliado nas provas padronizadas. Daí,

a sobrevivência institucional começa a produzir-se por meio da gestão escolar (pedagógica e administrativa).

Pelo anterior, o interesse parece estar orientado à organização da vida pessoal e institucional a partir da lógica neoliberal, na qual o lucro - além de econômico - seria político e ideológico. Para tal fim, a escola aplicaria a racionalidade empresarial por meio da pedagogia da *gestão*, principal dispositivo de poder e controle social, do qual faz parte a *avaliação* (MARIN RIOS; OCAMPO FRANCO; SERNA GIRALDO, 2005).

Nesta perspectiva empresarial, a escola e seus atores principais são interpretados a partir de um novo sistema semântico. Segundo Cárdenas e Olaya (2005), família e estudante são considerados usuários do serviço educativo. A escola oferece um produto, entretanto, a população estudantil torna-se demandante de preparação e treino de habilidades necessárias para o mercado laboral. Destarte, o autor conclui que as políticas educativas materializam uma reconversão da escola a partir de sua cotidianidade. Assiste-se à alteração das estruturas sociais e culturais, “[...] que impacta en la realidad de los objetos materiales, y también en la materialidad de la conciencia de los sujetos que en ella convergen.” (CÁRDENAS; OLAYA, 2005, p. 52)

Considerando a *gestão* como um dos aspectos de interlocução entre Estado e Escola, resulta importante indicar que a nova etapa de desenvolvimento educacional é impulsionada por uma nova gestão apoiada na reestruturação do papel do Estado (CASASSUS, 2001). É assim como alguns autores têm desenvolvido trabalhos com o objetivo de esclarecer a relação entre as alterações estruturais na organização do Estado brasileiro e das transformações sociais (CARVALHO, 2009a; PINTO, 2009; SANTOS et al., 2004), dentre elas, a alteração dos sistemas de ensino (ADRIÃO, 2006a apud GOUVEIA, 2009). Porém, essas mudanças têm acontecido no contexto de políticas regionais que valem a pena ressaltar.

Para Casassus (2001), durante o Promedlac (1991) IV realizado em abril de 1991 na cidade de Quito²⁸, projetaram-se propósitos específicos em torno à constituição, identificação e delineamento de ações concretas, com o objetivo de melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens. Logo, no marco do Promedlac (1993) V, efetuado na cidade de Santiago de Chile em junho de 1993, estabelecem-se recomendações objetivando dar estímulo à descentralização curricular, mediante a criação de condições para que as escolas exerçam seu direito de completar a elaboração do currículo conforme aos interesses da comunidade. Também, recomenda-se estabelecer padrões nacionais e sistemas de avaliação

²⁸ O autor coloca erradamente como lugar e data do evento a cidade de Santiago de Chile em 1993. Imprecisão corrigida no texto. O Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe conhece-se com a sigla PROMEDLAC (*Proyect Majeur dans le domaine de l'education en Amerique Latine et les Caraibes*) Ibid., p. 5-6. Igualmente, chama a atenção que o nome do evento provenha da língua francesa enquanto na América Latina e o Caribe não é uma das línguas de maior representatividade e, ainda mais, levando em conta que é utilizada para se referir a um organismo responsabilizado pela estruturação e desenho de políticas educacionais direcionadas a uma população maioritariamente hispano falante e lusófona.

de resultados do processo educativo.

Nesse mesmo ano e na mesma cidade, acontece o Seminário Internacional organizado pela Unesco sobre descentralização do currículo. Ali, discutiu-se sobre “[...] as possibilidades de representar o comum e o diverso no currículo, em particular a redistribuição de competência em matéria curricular no nível macro, com a geração de objetivos e normas gerais e, no nível micro, a introdução de conteúdos locais [...]” (CASASSUS, 2001, p. 12). Em suma:

A reforma curricular [nos países da região] se concretiza em quatro aspectos: desenvolvimento de quadros curriculares comuns; a adaptação desse quadro comum no nível regional e local; a passagem das disciplinas para as áreas temáticas e a visão transversal, bem como a passagem dos objetivos cognitivos para objetivos de competência. (CASASSUS, 2001, p. 24)

Então, o que inicialmente apresenta-se como discrepância entre autonomia escolar na construção curricular e políticas estatais de elaboração de conteúdos básicos, parece corresponder a iniciativas políticas transnacionais, interessadas em conciliar o particular e o diverso através da planificação das aprendizagens.

Para Casassus (2001) a demarcação regional dos conteúdos macros expressa-se sobre três objetivos. Primeiro, a educação como centro das estratégias do desenvolvimento, apoiada em mais recursos financeiros. Segundo, um novo estilo de *gestão*, que gere uma nova etapa de desenvolvimento educacional. Terceiro, melhorar os níveis de qualidade de ensino.

Nesse último objetivo, o autor identifica, enquanto ação posta em prática por todos os países da região, o desenvolvimento de sistemas de avaliação complementados com a *gestão escolar*, um currículo adaptado às escolas e a implantação de diversos graus de autonomia, os quais variam consideravelmente de um país a outro. Porém, ressalta o autor, a maneira como o Estado, paralelamente às políticas de descentralização, reservou-se a capacidade de intervenção nas escolas sob a justificativa de velar pela equidade no sistema educacional, com a perspectiva de um currículo comum regional avaliado mediante provas e estudos internacionais (Cf. UNESCO, 2001).

Além disso, Bueno (2002) repara o uso da autonomia junto a outras categorias como descentralização, participação, ação comunitária, parcerias, inserção, territorialidade, etc., as quais são envolvidas pela redução sociológica que acompanha a transferência acrítica de argumentos e soluções globais em áreas educativas consideradas estratégicas por países mais desenvolvidos. Este fenômeno dá-se num marco internacional atravessado pelas relações econômicas, políticas e culturais em função do conhecimento, como ela anota:

A intensificação de transações internacionais orientadas pela idéia de desterritorialização econômica, política e cultural, além da fascinação

das miragens de integração e compartilhamento fácil das benesses da “sociedade global”, com supervalorização de modelos bem-sucedidos nos países centrais, articula vetores para reformas educativas: desafios econômicos, posição geoeconômica e geopolítica no sistema internacional estruturado em função do poder do conhecimento. (BUENO, 2002, p. 47)

Assim, é a partir do Promedlac I que as autoridades educativas da América Latina estabelecem como requerimento para melhorar a qualidade de ensino a revisão e o aprimoramento dos sistemas de *gestão* e avaliação dos processos educacionais. Igualmente, recomenda-se a separação entre responsáveis da concepção, gestão e avaliação da oferta educativa dos docentes (PROMEDLAC, 1985). Nas reuniões subsequentes, até a última do 2001 em Cochabamba, o conceito de gestão continua sendo enfatizado com certas variações que redefinem e ampliam o âmbito operativo e os atores implicados.

Depois, na Ciudad de Guatemala, no final de junho de 1989, o Promedlac III, ante os efeitos da redução de recursos públicos designados à educação, redefiniu esforços particulares, dentre eles a eliminação de perdas injustificadas e a necessidade de fazer economia na gestão dos estabelecimentos escolares (PROMEDLAC, 1988)²⁹. Resulta importante lembrar que esta reunião é prévia a *La Conferencia Mundial Educación para Todos*, realizada na Tailândia em 1990 que, como também se indica, fazem parte de um mesmo projeto, cujo objetivo é a integração da maioria da humanidade nos esforços para lograr satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de, ainda, muitas pessoas (PROMEDLAC, 1988).

Dois anos depois, no Promedlac (1991) IV, em Quito, aparece o interesse pela **democratização das formas de *gestão***. Desenvolvem-se novas modalidades em matéria de distribuição dos recursos financeiros vinculadas à assistência estudantil e institucional; ao desenvolvimento de novas modalidades de crédito educativo; ao desenho e utilização de mecanismos de financiamento desde a perspectiva da gestão da escassez e do acesso ao sistema de recursos da comunidade e dos setores produtivos. Da mesma maneira, considerando que os processos educacionais tenham carecido de um contexto interno e externo favorável à renovação pedagógica, a **democratização da *gestão* e da racionalização administrativa** são chamadas a gerar esse contexto interno (PROMEDLAC, 1991).

Em Santiago de Chile, em 1993, o Promedlac V recomendou providenciar uma *gestão* responsável pelos resultados de desempenho escolar por meio de um eficaz sistema de avaliação. Condições necessárias dentro do moderno processo de descentralização para uma *gestão* responsável e eficiente das instituições educativas na consolidação da democracia como base do desenvolvimento econômico e social.

Finalmente, no ano 2001, na cidade de Cochabamba, Bolívia, representantes dos 21 Estados Membros, diante do convite feito pela Unesco, recomendaram pôr a *gestão*

²⁹ Consideramos erro de imprensa que a data do *Boletín 19* do Promedlac III seja anterior ao evento.

ao serviço das aprendizagens e da *participação*, colocando ênfase na *responsabilização* e rendição de contas em função dos resultados:

Recomendacion 24. Estimular la **participación de la familia**, de organismos del Estado, como el Parlamento, **de otros sectores de gobierno y de toda la sociedad en la educación**. Sin el apoyo de **políticas intersectoriales** no será posible alcanzar algunas metas educativas como las relativas a la promoción de la equidad. Sin el apoyo de **toda la sociedad**, no será posible dar el salto cualitativo que se pretende. La **participación de la comunidad** puede favorecerse si se cuenta con una **gestión más abierta, participativa** y con **responsabilidad por los resultados, que de cuenta publica de su quehacer** y que, además, tenga a la escuela y sus docentes como objetivo, y al alumno como actor principal. La educación debe ser reconocida como un derecho y un deber de todos y de cada uno. (PROMEDLAC, 2001, p. 17, grifos nossos)

Após a discussão em torno das políticas regionais relacionadas com a autonomia e a *gestão escolar*, consideramos o debate, em nível local, tratando dos mesmos aspectos.

Para Gouveia (2009), os conceitos de autonomia escolar, descentralização política e participativa, cunhados nos anos 1980 sob a égide da democratização, conseguiram ter uma outra significação durante a década de 1990 no Estado de São Paulo, enquanto expressão dos efeitos das alterações no funcionamento e na concepção do Estado Nacional e de suas repercussões nos sistemas de ensino (ADRIÃO, 2006a apud GOUVEIA, 2009). Conforme a possibilidade de articulação entre autonomia e descentralização, Adrião afirma que:

Analogamente com o ocorrido com a autonomia para as escolas, medidas e discursos no sentido da descentralização e da desconcentração administrativa **apóiam-se tanto nas reivindicações pela democratização do aparato estatal** e, portanto, **do controle** que este exerce junto às unidades escolares, disseminadas durante a década de 1980, **quanto em interesses de diminuição da capacidade de intervenção** desse mesmo Estado, na perspectiva de seu enxugamento. (ADRIÃO, 2006a apud GOUVEIA, 2009, p. 41, grifos nossos)

Para Gouveia (2009, p. 48), o significado de autonomia apresenta-se em discursos opostos, exigindo múltiplas adjetivações com o fim de diferenciar diversas proposições. Isto enquanto consequência do entrelaçamento entre a visão da “[...] escola como espaço de solução dos problemas educacionais e saídas via adoção de práticas de mercado, como a competição entre escolas, sob a justificativa de maior satisfação dos usuários [...]”. Visão atrelada à perspectiva da *participação subordinada*³⁰ - mais restrita à administração da escola - na qual o campo da *gestão*, segundo a autora, “[...] aparece como um grande borrão, em que autonomia, participação, democracia e cidadania apresentam-se em discursos muito divergentes [...]”.

³⁰ Expressão da autora que refere à participação em ações específicas relacionadas com a administração ou execução de tarefas.

Esta proliferação de conceitos polissêmicos contribui, segundo a autora, para o esvaziamento de seu sentido ao submeter discussões do que é central ao periférico em nome de geringonças educativas.

Junto a ideias de integração e participação, a autonomia escolar também se apresenta desde a perspectiva da realização de interesses privados que, para a autora, investe fortemente na imagem da direção escolar como figura empreendedora que motiva e lidera a resolução dos próprios problemas. Trata-se, então, como afirma a autora, de mobilizar talentos individuais para o sucesso escolar através de uma perspectiva alimentada de diversos atributos do mercado, com base na ideia da competição, com o intuito de incrementar a *gestão* educacional e de obter melhores resultados. No entanto, apesar da possível melhora coadunada à consecução de ótimos resultados, isso implicaria “[...] a ausência de preocupação com o modelo de sociedade em que a escola se insere [...]” (GOUVEIA, 2009, p. 49).

Em síntese, a autonomia escolar conseguiria ter novas significações com a redefinição conceitual do Estado e do seu funcionamento. Apoiada em discursos de democratização e descentralização do poder estatal, tornar-se-ia um conceito polissêmico, que contribuiria com o seu próprio esvaziamento, apresentando-se no âmbito da realização de interesses privados e da possível transferência acrítica de políticas globais que veiculariam visões de mercado e incorporariam concepções individualistas de competição na procura de resultados escolares. Igualmente, aparece atrelada a objetivos regionais de qualidade educativa em articulação com o desenvolvimento de sistemas de avaliação em cada país, sendo subsidiária da gestão escolar e do currículo diferenciado, ainda que o Estado implemente programas de intervenção nas escolas e configure regionalmente um currículo comum por meio de avaliações e estudos internacionais comparados.

Neste panorama, o trabalho docente faz parte das decisões fundamentais do sistema de ensino que deveriam ser levadas em consideração no que se refere à matéria de política educacional. Além “[...] da avaliação, da determinação de normas, de currículo, do financiamento, de supervisão, da administração das escolas [...] e do planejamento educacional [...]” (CASASSUS, 2001, p. 19), o trabalho docente, utilizando a expressão de Gouveia (2009), tem a ver com a *participação deliberativa*, isto é, a tomada de decisões substantivas em torno ao sistema educacional ou à escola.

Igualmente, tal como afirma Oliveira (2010), quando as condições do trabalho docente como formação, remuneração, tempo e espaço disponível para desenvolverem uma educação mais apropriada constituem-se em problemas apreciáveis, que se aliam a fatores de violência escolar e falta de interesse da juventude, as condições precárias do ensino se acirram. Ademais, outro aspecto que dever ser considerado é a relação entre trabalho docente e o conteúdo curricular. Dimensão articulada à autonomia escolar.

Fazendo parte dessa discussão, a proposta avaliadora de Tyler (1981 apud NETO,

2010) integra avaliação e currículo, assumindo estas características de planejamento das atividades escolares. Abordagem criticada, já que torna a avaliação como sinônimo de simples medida e, como afirma Neto (2010, p. 87), “[...] tinha uma característica inflexível e limitada, pois levava em consideração apenas alguns dos conhecimentos que eram escolhidos para serem avaliados nas provas [...]”, condicionando o currículo e limitando a autonomia da escola e do professorado na definição dos conteúdos e das abordagens mais adequadas dentro do contexto sociocultural estudantil.

Neste sentido, a avaliação proposta por Tyler (1981 apud NETO, 2010) é considerada meritocrática, somativa, tecnicista ou positivista. Atrelada aos indicadores da qualidade de ensino com apreciação explícita nos resultados padronizados que, como indica Barreto (2001), valoriza mais o produto da aprendizagem, utilizando para isso recursos quantitativos e alta tecnologia. Posicionando-se, exclusivamente, sobre certos aspectos cognitivos do currículo, afastando dimensões significativas da formação do educando com alto valor social e educativo.

A respeito da *gestão escolar*, resulta de importante consideração o trabalho de Carvalho (2009a). No seu propósito de identificar a relação entre o “novo modelo” de gestão empresarial e o modelo de gestão pública, procurando ressaltar suas repercussões na organização administrativa da escola - a qual passa a ser considerada como democrática, participativa e descentralizada - o autor destaca o aparente fortalecimento da sociedade civil sobre a forma democrática das decisões compartilhadas.

Porém, adverte que a finalidade perseguida era outra, já que se tratava de “[...] levar a comunidade a assumir a responsabilidade, o «ônus» pela resolução de seus próprios problemas.” (CARVALHO, 2009a, p. 1157-1158). Segundo o raciocínio do autor, a nova forma de *gestão* vai garantir a apropriação do fundo público pelo capital privado, indicando que este novo modelo assumido pelo Estado, baseado nos modos de gerenciamento do setor privado, subordinou as instituições públicas - entre elas a escola - à lógica do mercado (competição, valorização cliente consumidor, ênfase nos resultados, etc.), alterando o funcionamento, organização e a forma de *gestão*.

Segundo Santos et al. (2004), esse mecanismo pode ser interpretado como um processo de “despatrimonialização” social sem precedente algum. Essa afirmação é resultado da leitura que os autores realizaram em torno da reestruturação produtiva do Estado brasileiro nas décadas de 1980 e 1990. Naquela época, as medidas adotadas pelo Estado visaram ao aprofundamento de políticas de ajuste para equilibrar suas contas em função da redução drástica do gasto público, com o qual o Estado perdeu o status de intermediador, sendo fortalecida a relação entre a sociedade (economia política) e a economia (administração profissional). O que corrobora como essa argumentação:

É a vez do mercado. **O Estado** deixa de ser o protagonista do desenvolvimento, **deixa de fazer uma política (de distribuição) em favor**

dos pobres e persegue uma política de ajuste e superávit **como forma de garantir o ganho do rentista**. (SANTOS et al., 2004, p. 26, grifos nossos)

Para Pinto (2009, p. 43), esta lógica gerencial “[...] se estabelece como parte das respostas da burguesia nacional à crise no processo de acumulação do capital em consoância com as orientações do mercado e da política internacionais.” Esta nova forma de acumulação (integração mundial, globalização e reestruturação da produção) exige novas posturas do Estado, necessárias para o capital.

Assim, a reforma do Estado está direcionada ao estabelecimento de um Estado Mínimo, o que, para os autores, significa um Estado voltado para **assegurar os interesses da classe dominante**. Uma nova racionalidade capitalista impõe-se com base na reestruturação do papel e das funções do Estado e da sociedade. “Estabelecem-se *novas solidaridades*, em que o Estado e a sociedade civil atuam sob as expressões da questão social com a mediação do mercado.” (SANTOS et al., 2004, p. 49, destaque dos autores)

Neste panorama, os discursos “participacionistas” dentro da *gestão escolar* resultam da transformação dos usuários diretos da escola pública em clientes de algum serviço, os quais precisam avaliar um bem comprado a partir de padrões externos fornecidos mediante a comparação de resultados entre escolas (ADRIÃO, 2006a apud GOUVEIA, 2009).

Os desdobramentos das políticas de *gestão* instalam paulatinamente novas formas de *gestão escolar* através de pautas de regulamentação, as quais Casassus (2001) refere-se sobre o sistema de relações entre atores e as caracterizações decisórias. Estas regras dão corpo ao que Gouveia (2009) denomina *participação deliberativa e subordinada*. A primeira é constituída pelo controle sobre a escola e a definição dos rumos da política educativa. Entretanto, a segunda se define pela participação em ações específicas relacionadas à administração escolar ou à execução de tarefas pontuais. Destarte, como aponta a autora, os processos de descentralização estão atingindo diretamente a escola, particularmente na *gestão escolar*, envolvendo igualmente estratégias pedagógicas adaptadas às características do contexto.

Por último, as atuais políticas educacionais, orientadas para organizar o cotidiano escolar como estruturas que geram padrões comportamentais, parecem ter logrado substituir todas as correntes pedagógicas emancipatórias de antanho (MARIN RIOS; OCAMPO FRANCO; SERNA GIRALDO, 2005). Atualmente, segundo os autores, o discurso pedagógico e a escola propendem à organização social em torno das leis do mercado que, dado o carácter impositivo e previsível dos resultados perseguidos (metas de qualidade, eficiência, produtividade, competências básicas), exige um tipo específico de *gestão*, baseada no predomínio burocrático e autoritário da direção escolar, articulada, por sua vez, com certas disposições ideológicas. Assim, os autores afirmam que a importância da escola aumenta a partir de uma racionalidade rendável, não apenas em termos econômicos, mas também

políticos e ideológicos. Sendo tomada a instituição escolar como zona de enunciação e reprodução simbólica, na qual a pedagogia da *gestão* atua enquanto dispositivo de poder e controle social.

2.3.2 *Qualidade de ensino nas políticas educacionais de Colômbia e Brasil*

Qualidade educacional é uma das *categorias explicativas* que parte da realidade educativa tanto do Brasil quanto da Colômbia. Provisoriamente, podemos indicar que é uma categoria por meio da qual conseguirmos explicar a totalidade concreta das avaliações externas como elemento ou mediação de explicação articulada com outras categorias ou determinações abstratas.

Na Constituição colombiana, a primeira (e quase única) referência ao conceito de qualidade educativa aparece como responsabilidade do Estado determinada por ações de inspeção e vigilância (Art. 67). Atuações regulamentadas por meio da *Ley General de la Educación* (Ley 115 de 1994), nas quais os resultados das avaliações de qualidade e *gestão* emergem como principal elemento regulador sobre as instituições escolares em termos de ações punitivas ou incentivadoras, de acordo com o Art. 151 Ley 115 de 1994. Também, o Estado colombiano espera que uma educação de qualidade ajude a formar melhores seres humanos com certos valores cidadãos. Igualmente, o governo vincula a qualidade educativa com a *Prueba Saber*, uma vez que, no seu parecer, a avaliação melhora a *qualidade de ensino*.

Em consequência, o indicador quantitativo Isce é implementado para de medir a qualidade educativa. Uma ideia inspirada no modelo Simave do Estado brasileiro de Mina Gerais. O Isce compõe-se de quatro variáveis: progresso, eficiência, desempenho e ambiente escolar, as quais, tal como no caso brasileiro, combinam resultados de exames padronizados com dados contextuais.

Diferentemente do Ideb, no caso do Isce, não encontramos lei, decreto ou resolução mediante a qual fosse implementado. Dentro da normatividade existente, o Decreto N° 0325 de 25 de Fevereiro de 2015 e a Resolução N° 15883 de Setembro 28 de 2015, referem-se tangencialmente ao Isce. O primeiro estabelece o “*Día de la Excelencia Educativa*”, enquanto que a segunda norma regula as tarifas de matrícula e pensão para as escolas privadas em função do Isce. Também, não foi possível determinar claramente seu fundamento teórico. Isso concorda com certas posições críticas, como a de Zambrano (2015), quem adverte que não há evidências teóricas nem empíricas para sustentar uma função de qualidade educacional baseada nos atributos expostos. Ademais, não há clareza acerca dos processos de medição e classificação.

O anterior, pode-se concluir que o Isce é uma medida forânea, construída unilateralmente a partir de experiências internacionais pouco relevantes, portanto, pouco confiáveis. Nas palavras do próprio autor, “[...] el Isce es una medida de productividad académica

inscrito (sic) dentro de una concepción fabril de la escuela, más no un indicador de calidad educativa.” (ZAMBRANO, 2015, p. 17)

Em virtude disso, provisoriamente podemos afirmar que o Isce e seus atributos principais não possuem fundamentação teórica nem empírica, mesmo que estejam desprovidos de um claro fundamento legal, este último uma vez que parece não existir norma específica que o defina e o determine claramente a partir da prescrição jurídica de suas características.

Entretanto, na Constituição do Brasil, a garantia de um padrão de qualidade é um dos princípios fundamentais do ensino (Art. 206), cuja assistência técnica e financeira é responsabilidade da União (Art. 211). Da mesma forma, aparece como um dos objetivos a serem atingidos pelo sistema educacional em regime de colaboração, regulado pela lei através do Plano Nacional de Educação (Art. 214).

Destarte, a Lei Nº 9.394 de 1996 estabelece a garantia de padrões mínimos de qualidade (Art. 4º); para isso, a União é responsável pela implementação de processos de avaliação nacional nos diversos níveis de ensino (Art. 9º). Assim, mediante o Decreto nº 6.094/2007 o Ideb estabelece-se como *indicador* objetivo de qualidade da Educação Básica, a essência do PDE. Dessa maneira, atingir padrões de desempenho semelhantes aos dos países desenvolvidos é considerado um dos seus propósitos fundamentais³¹. O que tem intensificado o uso de avaliações padronizadas na gestão das redes escolares. Ademais, segundo alguns autores (VIDAL; VIEIRA, 2011) o Ideb tornou mais transparente e objetivo os resultados do processo educativo, o que significou uma contribuição de grande valoração. A produção escolar consegue assim ser representada por um dado quantitativo de fácil comparação em nível municipal, estadual e nacional.

Das anteriores observações, provisoriamente tentamos afirmar que o conceito de qualidade educativa tanto na Colômbia quanto no Brasil não parece nem de forma ambígua também nem de forma pouco clara. A nosso parecer, *qualidade de ensino* vem sendo representada por um valor numérico mesmo que existam diversas interpretações em torno da efetividade de seus componentes e da confiabilidade de sua função de qualidade originária.

O que significa que, ao aceitarmos a relação vinculante do conceito *qualidade de ensino* com outras determinações abstratas, cabe perguntar: quais outras categorias estariam associadas? Mediante a Figura 14 tentamos mostrar graficamente algumas determinações vinculadas a ela.

Avaliação é uma das categorias vinculadas ao conceito de qualidade tanto na Colômbia quanto no Brasil. Relaciona-se, igualmente, com *desempenho escolar*. Em tal sentido, é possível evidenciar que organismos multilaterais como a Unesco, desde o início da

³¹ Segundo relatório Pisa 2012, o Brasil aparece como um dos países com importantes melhoras nas áreas de matemática, leitura e ciência. Cf. BOS; GANIMIAN; VEGAS; OCDE, 2014, 2014.

aprendizagem parece ser o foco central de experiências educacionais desenvolvidas em alguns Estados brasileiros (Minas Gerais, São Paulo, entre outros), em que a organização por “ciclos” pretendia as práticas de avaliação formativas e contínuas a fim de garantir a realização da *aprendizagem*, baseando-se no respeito dos processos particulares da população estudantil, a partir da implementação do Ideb a *aprendizagem* cedeu seu lugar de importância. Sobretudo, quando ao ser representada por um valor quantificável de desempenho, torna-se um atributo numérico de uma função de qualidade: o índice Ideb. Bons níveis de desempenho nas provas de *avaliação externa* significariam bons níveis de *aprendizagem*. Aspecto determinante na definição do indicador Isce na Colômbia, em que, ademais, são valorizadas as condições de aprendizagem escolar como parte dos quatro atributos quantitativos do índice de qualidade. Assim, desempenho (*aprendizagem*) e trajetória escolar (rendimento), condensados em um indicador quantitativo, passariam a ser elementos substanciais de ambos os sistemas educacionais. Portanto, *aprendizagem* e *qualidade de ensino* tendem a perder relação direta entre si. *Aprendizagem*, única determinação abstrata sem linha direta com *qualidade de ensino*, tal como ilustra a Figura 14.

Qualidade de ensino e aprendizagem, expressados como valores numéricos, permitiriam manter a disposição um *indicador* quantitativo para cada escola, Município e Estado no Brasil. Sendo assim possível a disponibilização de quadros comparativos segundo a usança internacional, cujo objetivo principal é fixar padrões educacionais de desempenho a nível global. Destarte, *indicadores* e *metas* de qualidade em ambos os países inspiram-se na prova internacional Pisa. Isso tem liberado a utilização de práticas orientadas à definição e ao aferimento de *metas* quantitativas, providenciando, igualmente, a implantação de políticas de *responsabilização* (*accountability*), uma vez que um dos objetivos principais dessa medição quantitativa visa à produção de informação para distribuir benefícios aos sistemas de *responsabilidade* (MELO, 2013). Mas também, potencializando a intensificação do *trabalho docente* (RICHTER, 2015).

Embora na Colômbia as políticas de *responsabilização* não apareçam claramente definidas nem materializadas, talvez por conta da incipiência do sistema de avaliação escolar, no caso do Brasil não são assunto de menor quantia. Desde a década de 1990, o Estado de Minas Gerais aparece como um dos entes federados providos de um sistema de avaliação escolar *financiado* por *organismos multilaterais*. O BM tem aprovado e ajudado a custear empréstimos destinados a beneficiar o setor educacional mineiro, entre outros. O qual induziu, no sistema de avaliação escolar, a incorporação de orientações e políticas administrativas de cunho econômico sobre o dilema da qualidade educacional. Assim, foram introduzidos mecanismos de *responsabilização* mediante os processos de *gestão*, que incluíam prêmios à produtividade com significativa transcendência no *trabalho docente*. O qual não deixou de gerar sentimentos hostis no professorado (exclusão, classificação, responsabilização e vigilância), até provocar resistências contra o sistema avaliativo, tal

como foi evidenciado na pesquisa de Franco (2016).

Para Freitas (2015), a tentativa de *responsabilizar* cada escola foi iniciada no Brasil a partir da criação e implementação do Ideb. Uma ideia falida nos Estados Unidos que, apesar dos resultados negativos, segundo o autor, influenciou a política pública brasileira. Assim, usando suas próprias palavras, “[...] a avaliação de larga escala nacional deixa de ser amostral para ser censitária [...]”. Os resultados dos testes viram responsabilidade unilateral do professorado e os princípios competitivos e meritocráticos aparecem sendo promovido na escola pública (RICHTER; SOUZA; SILVA, 2015). Esta política pública de *responsabilização* fundada em avaliações de consequências fortes ou avaliações tipo *high-stakes*, promovida por amplos setores empresariais, traz no bojo de sua missão a privatização da educação pública (EMERY, 2002; EMERY, [2005]).

A partir disso, podemos afirmar que as políticas educacionais de *responsabilização* (categoria ilustrada na Figura 14), alicerçadas na procura da *qualidade de ensino*, têm maior desenvolvimento no âmbito do sistema escolar brasileiro em comparação ao colombiano.

Por outro lado, cabe destacar a *participação* como atributo da categoria *gestão* (ver Figura 14), principalmente no sistema escolar brasileiro, uma vez que aparece relacionado com o movimento “Todos pela Educação” (TPE). Organização empresarial que na Colômbia está relacionado com os grupos “*Todos por la Educación*”³² e “*Empresarios por la Educación*” - (ExE)³³.

Nas diretrizes do Pmcte no Brasil, despontam importantes indicações encaminhadas para estimular a *participação* de amplos setores da sociedade civil nas redes de ensino, com funções específicas de *gestão participativa*, tais como acompanhar e avaliar políticas públicas educacionais, assim como brindar o acompanhamento às metas de evolução do Ideb, entre outras. Igualmente, promove ações articuladas com os conselhos de controle social, envolvendo às famílias da comunidade escolar a fim de monitorar o cumprimento dos objetivos do compromisso. Também, incentivam-se as parcerias público-privadas, visando a melhora escolar.

Na Colômbia, essas iniciativas também são impulsadas por importantes grupos empresariais associados ao movimento “*Empresarios por la Educación*”. Articulado ao TPE do Brasil, o grupo passa a fazer parte de uma Rede Regional com agrupações semelhantes em outros países da América Latina e o Caribe³⁴. Entre os seus principais objetivos está “[...] incidir en las políticas y en la gestión del sistema educativo, mediante acciones y diálogos empresariales con el sector educativo [...]” (EXE, 2012, p. 37).

Porém, nos Estados Unidos, país pioneiro na implementação dessas políticas públicas, lideradas igualmente por importantes grupos corporativos, como a *Business Round-*

³² Informação disponível em: <<http://todosporlaeducacion.co/co/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

³³ Informação disponível em: <<http://fundacionexe.org.co/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

³⁴ Cf. EXE, 2012, p. 35-36.

*table*³⁵, os resultados não foram os esperados. Na opinião de Emery (2002), a política reduziu os conselhos escolares a simples implementadores, em vez de criadores de políticas. Entretanto, lobistas corporativos obtiveram importante influência estatal na definição dos estatutos educacionais e das nomeações para a burocracia educacional do Estado. A promoção das avaliações de tipo *high-stakes* eliminou o debate público sobre os fins da educação, justificou a desagregação do sistema escolar público e gerou um novo mercado educacional em benefício do setor privado. A autora conclui afirmando que neste contexto as metas associadas à democracia e à desagregação foram eliminadas, deixando às escolas a carga restrita de educar ao alunado para se tornar operário altamente qualificado para a Nova Economia.

Para finalizar, levando em conta o aqui exposto, afirmamos que a *qualidade de ensino* é induzida pela lógica empresarial da medição e da quantificação. Para isso, trata-se de reunir e dar *participação* aos grupos empresariais em torno da definição e do aprimoramento da qualidade, esse último a partir do acompanhamento das *metas* e da socialização dos resultados. Assim, tal como Marin Rios, Ocampo Franco e Serna Giraldo (2005) concluem, a escola, enquanto zona de enunciação e reprodução, desenvolve sua tarefa principal de reinventar e acrescentar os significados dominantes da atual sociedade capitalista.

2.3.3 Avaliação da aprendizagem como prática de ensino

No início da discussão, resulta importante destacar que de certo modo, estudantes e famílias em geral têm incorporado a avaliação ao trabalho docente enquanto atividade de sua incumbência profissional. Processo pedagógico desenvolvido na sala de aula, integrado ao projeto coletivo da escola (RICHTER, 2015) e atrelado aos fins do Estado. Neste sentido, a prática avaliativa interage com os propósitos educacionais na sala de aula e como argumenta Santos Guerra (2003), vai configurando expectativas, rituais, crenças, normas e valores como cultura de significados partilhados por meio da experiência coletiva e da troca psicossocial, como consequência de sua natureza prática e repetitiva assentada no cotidiano escolar, tal como afirma o autor.

Para Álvarez Méndez (2008), a avaliação está chamada a tornar efetivas funções essencialmente formativas no âmbito educativo. O autor explica que neste sentido a avaliação deve estar ao serviço de quem aprende e, desta forma, estará ao serviço de quem ensina. Ao final, estudante e docente são beneficiários diretos da ação pedagógica. Porém, o alunado, na maioria das vezes, fica acostumado e dependente do juízo de valor docente, ao se desenvolver uma relação pragmática entre a avaliação da aprendizagem e a nota. Desse modo, aceita-se a prática avaliativa como uma atividade regularmente classificatória, objetiva e neutra, na qual, uma das partes assume o privilégio de reconhecer ou não o valor

³⁵ Associação de diretores executivos das principais empresas estadunidenses que trabalham para promover políticas públicas. Informação disponível em: <<http://businessroundtable.org/>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

do trabalho do outro, sem que esse último tenha oportunidade de interpelar o processo vivido (SORDI; LÜDKE, 2009).

Na opinião de Freitas (1994), as valorizações que o estudante estabelece em relação ao seu próprio trabalho só ganham sentido na medida em que são ponderadas pelo professorado. Tais práticas avaliativas expressam de alguma forma os objetivos procurados pela escola; em virtude do qual, deveriam ser colocadas como objeto central de análise.

As anteriores observações são necessárias para compreender um dos pontos centrais no uso da avaliação como atividade educacional, com o objetivo de medir a efetividade das práticas de ensino na Colômbia e no Brasil.

Nesse sentido, as Políticas de Promoção Automática aparecem em ambos os países como uma estratégia regional de origem estrangeira a fim de diminuir taxas de repetência e evasão escolar, problemas educacionais com incidência negativa no balanço econômico do Estado. Mas, também, a normatividade legal esteve orientada com o intuito de destituir a avaliação punitiva dos respectivos sistemas de ensino.

Porém, no caso da Colômbia, através das políticas de Promoção Automática, pretendeu-se a permanência estudantil no sistema escolar acima das próprias fragilidades e fracassos no que concerne à aprendizagem, ao passo que consegue-se diminuir a autoridade professoral sobre cada estudante.

Do lado brasileiro, a organização escolar por “ciclos” surge com o interesse de democratizar o acesso e a permanência estudantil nas instituições educativas através de práticas que tentam romper a lógica hegemônica da escola seriada ou de massa, na qual a avaliação estaria desempenhando uma função legitimadora da exclusão sobre o discurso da objetividade.

Nesse objetivo, alguns projetos pedagógicos estaduais procuraram implementar em suas redes de ensino avaliações de tipo formativa e contínua, que considerasse os processos de aprendizagem estudantis para a sua realização. Contudo, o foco nas avaliações externas reforçou os princípios daquela escola de massa, uma vez que aparece envolvida a perspectiva da premiação e do *ranking*.

Ao final, a política da Promoção Automática e da “progressão continuada”, do mesmo modo que na Colômbia, consegue limitar o poder de reprovação. Da mesma forma, introduz processos de recuperação ou nivelção pedagógica, o qual não necessariamente significaria melhoras na aprendizagem e no rendimento acadêmico (FREITAS, 2007). Assim, tal como aponta Freitas (2005), conservadores optaram pela avaliação com poder de reprovação, e liberais preferiram a sua dimensão formativa. Segundo o autor, **o ponto de encontro de ambas as ideologias está na responsabilização da escola e do professorado**. Emfim, uma política unilateral que conduzirá a configurar **escolas para pobres e escolas para ricos** (FREITAS, 2007).

Desse modo, ocorre um debate sobre a promoção automática e sua necessária implementação, a fim de resolver problemas de repetência e evasão em ambos os países. Assim, resulta necessário compreender que não se trata apenas de um prejuízo financeiro, já que as reformas educacionais parecem desconsiderar fatores substanciais de base material, de nível socioeconômico, não obstante conseguem acrescentar o foco de responsabilidade nos fatores pedagógicos internos da escola (FREITAS, 2005).

Dado que as políticas educacionais de promoção escolar estariam providenciando benefícios econômicos para o Estado, em termos de redução das taxas de evasão e repetência, cabe perguntarmos: se a aprendizagem não parece ser o foco central dessas políticas, qual seria o outro possível ganho? Se os benefícios materiais são prováveis, então, não resulta igualmente lógico falar de ganhos imateriais? Talvez sim. Então, ao aceitarmos que todo benefício econômico envolve ganhos imateriais, será possível afirmar que esse lucro intangível apenas poderia beneficiar ao Estado? Acaso, alguém mais estaria se aproveitando das prerrogativas imateriais geradas a partir das políticas de promoção escolar? Qual poderia ser esse benefício e qual o papel da avaliação?

Já sabemos que a população estudantil e suas respectivas famílias não parecem ser as mais favorecidas em termos de melhorias na aprendizagem e no desempenho acadêmico, sobretudo, com a implementação de políticas públicas dirigidas à regulação do fluxo escolar e à efetivação de práticas avaliadoras sujeitas aos fins educacionais do Estado. Com isso, vale reconhecer que a educação resulta eficaz na preparação de determinadas técnicas e habilidades necessárias para realizar funções e tarefas dentro de um aparelho burocrático e produtivo. Por conseguinte, trata-se de preparar o indivíduo como funcionário do capital (ZULETA, 2006).

Assim, caso o seu objetivo seja adestrar o futuro empregado do capital, então, no processo educacional não teria importância alguma para o discente pensar e refletir em torno dos processos produtivos do saber, pois, como o mesmo Zuleta (2006) afirma, teria maior transcendência dominar certas habilidades a fim de produzir certos resultados.

Neste possível cenário, a avaliação deveria corresponder a uma visão utilitarista da educação, na qual se deve dar conta do resultado do saber. Essa avaliação já não estaria interessada na produção escolar estudantil, em termos de aprendizagens, mas, sim, em um nível de aquisição de certas atitudes classificadas sobre uma escala universal de habilidades cognitivas (REY, 2010).

Para a autora, em lugar de se medir o ato, tem-se medido o ser. Por isso, assegura que a avaliação tornou-se uma avaliação da pessoa em si e não apenas daquilo que ela faz. Conclui, ao denunciar que as avaliações tentam medir diretamente as competências para triunfar na vida, impõem em consequência uma visão normativa da vida, mas também constroem uma realidade. Do mundo do êxito e do fracasso escolar, termos passado ao mundo das pessoas aptas e não aptas para a vida, isto é, ao mundo do triunfo e do

insucesso.

Não obstante, a visão normativa da vida e a construção de uma realidade dicotômica baseada na seletividade social precisam de um instrumento de troca: a nota da avaliação. Nesta perspectiva, como ressalta Freitas et al. (2009 apud RICHTER, 2015, p. 70-71, grifos nossos), as

[...] relações sociais de troca são introjetadas nos processos pedagógicos e passam a ser exercidas já no interior da escola, como **preparação para a vida na sociedade** que a cerca. O aluno mostra que “sabe História” e, em **troca**, o professor lhe dá nota. **O conhecimento perde seu valor de uso** e transforma-se em experiência de aprendizagem do valor de troca de “mercadorias”. **O conhecimento vira mais uma mercadoria.**

Assim, no processo de produção do resultado da nota, afirma Freitas (1994), intervêm do lado estudantil realizações educacionais determinadas pela valorização docente. Para o autor, a nota enquanto resultado, articula-se com a produção do conhecimento dentro da escola e com a organização do trabalho escolar, do qual o setor estudantil é expropriado a partir do poder concedido ao professorado. Neste contexto, o autor adverte como do lado docente surge “[...] um tripé baseado em práticas aversivas de avaliação da aprendizagem, da disciplina e de valores, [...] que fundamentam um processo de construção de juízos encobertos [...]” (FREITAS, 1994, p. 232). Esses últimos, vinculados, talvez, à visão normativa e dicotômica da vida, à qual referia-se Rey (2010) anteriormente.

Agora, considerando que a avaliação da aprendizagem escolar está determinada por um modelo teórico de mundo e um conceito de educação que atualmente pressupõe a conservação e reprodução da sociedade, precisa-se então de uma avaliação autoritária, tal como se manifesta hoje em dia (LUCKESI, 2008). Desta forma, o autor adverte que este tipo de avaliação, inscrita em um contexto pedagógico hegemônico (pedagogia do exame), serve aos interesses de um paradigma social dominante: o modelo liberal-conservador ou, para nós, o modelo *neoliberal-neoconservador*. Nesse sentido, a pedagogia do exame, no conceito do autor, traz importantes consequências pedagógicas, psicológicas e sociológicas.

Dentre essas primeiras, está a impossibilidade de subsidiar processos de melhora da aprendizagem, dada a superestimação do exame em detrimento do ensino e da aprendizagem. As consequências psicológicas, no parecer do autor, têm a ver com padrões internalizados como o desenvolvimento da autocensura, um dos mais perigosos, potencializado através do modo fetichizado de avaliar, cuja consequência final “[...] é útil para desenvolver personalidades submissas.” (LUCKESI, 2008, p. 25) Finalmente, do ponto de vista sociológico, a forma fetichizada da avaliação das aprendizagens serve aos processos de seletividade social pelo fato de que formaliza hierarquias de classe dado o seu caráter reprobatório.

Na estrutura do processo de seleção social, segundo Freitas (2005), assenta-se

uma das contradições da utopia educativa liberal de dar educação inclusiva para toda a cidadania. Na opinião do autor, os problemas acontecem por conta dessa contradição: a escola foi concebida para ensinar o mínimo de conhecimentos e habilidades a todos, mas também cumpre a tarefa de separar os indivíduos que são considerados mais “competentes”, para serem mais bem formados. Criando novas formas de exclusão, as quais atuam no interior da escola. Assim, “adiam a eliminação [estudantil] e internalizam o processo de exclusão”(FREITAS, 2005, p. 135) para garantir maior tempo na formação de atitudes de subordinação e obediência, úteis ao atual sistema capitalista. Por conseguinte, afirma o autor, quanto mais se fala em inclusão, mais se legitima a exclusão social mediante mecanismos dissimulados de inclusão formal.

Freitas (2005) estabelece dois tipos de exclusão no interior da escola. A exclusão objetiva, a qual se refere aos processos de repetência e evasão. E a exclusão escolar subjetiva que, por sua parte, considera a autoexclusão entre ciclos, “opções” por caminhos diferenciados de progressão e trânsito formal sem domínio real. Desta forma, explicita-se a *eliminação adiada* como mecanismo dissimulatório de inclusão formal que dentro da escola consegue transmutar da exclusão objetiva à exclusão escolar subjetiva. Esta última “[...] feita em anos mais elevados da estrutura escolar, quando a evasão já é tida como algo mais natural e aceitável.” (FREITAS, 2005, p. 135) Desta forma, existe

[...] hoje um grande contingente [estudantil procedente] das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2007, p. 968, destaques do autor)

Baseado no conceito de *eliminação branda*, de Bourdieu, Freitas (2005) consegue articular uma perspectiva crítica diante do sistema de reformas educacionais, originárias da alteração da organização escolar.

O professor brasileiro leva em consideração o estudo do pensador francês, quem analisa como na França, o sistema de ensino é afetado por grandes transformações a partir dos anos 50. Dentre elas, considerada como a de maiores consequências, a entrada no jogo escolar das classes sociais, até então, excluídas da Escola (BOURDIEU, 1998). É o caso dos pequenos comerciantes, artesãos, agricultores e operários industriais.

Para Bourdieu (1998, p. 221), este aumento na clientela implicou um crescimento dos investimentos educativos já utilizados. Portanto, “[...] com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida [...] mediante uma translação global das distâncias”. Ademais,

afirma o autor, acontece um processo de eliminação prolongado e estendido no tempo, fazendo com que a escola seja habitada por futuros excluídos ou excluídos potenciais que, diluídos na duração da exclusão, introduzem no entorno institucional contradições e conflitos associados a uma escolaridade descentrada daqueles que excluirá, no entanto, empenhada consigo mesma.

Neste sentido, Freitas (2005) enuncia várias situações que evidenciam a constituição dessas novas formas de exclusão ou eliminação *adiada*. Do meio delas pode-se destacar a substituição da avaliação formal pela avaliação informal contínua, mantendo seu carácter classificatório de forma velada, que ocorre através dos juízos de valor sobre o alunado, por intermeio de relatórios descritivos, conselhos, interações positivas ou negativas em sala de aula, caracterizando-se como novas formas de exclusão, cujo poder se ancora na avaliação informal.

Finalmente, nas intenções falidas de tentar suprimir a seletividade no interior da escola, a avaliação conseguiu explicitar como nas instituições escolares são construídas desigualdades próprias da atual hierarquia social (BERTAGNA, 2010). Portanto, tal como afirma Richter (2015), as novas formas de eliminação *branda* ou *adiada* conseguem diminuir a retenção e, desta forma, elevar os índices nacionais de educação. Porém, o interesse de diminuir a seletividade social, na procura de melhores índices escolares, tenderia a definir um novo sistema de avaliação que recuse a reprovação administrativa e adote a *retenção pedagógica* (AFONSO, 2009). Isso dentro da lógica em que toda a população estudantil consiga entrar na escola, aprovar e, talvez, consiga aprender.

2.3.4 Avaliações Sistêmicas

Uma das regularidades destacada em ambos os sistemas de ensino está relacionada com a cultura avaliativa como estratégia de governança, alicerçada no que consideramos, em um *comparativismo globalizador*. Afonso (2013), no seu trabalho sobre as mudanças do Estado-avaliador, articula importantes aspectos em torno à *teoria da modernização*, a qual, segundo seu parecer, continua sendo subjacente ao atual *comparativismo avaliador*, correspondente à fase de reconfiguração do Estado-avaliador.

[...] certas formas de avaliação comparada [...] espalham-se mundialmente porque muitos países periféricos e semiperiféricos continuam a perseguir objetivos de *modernização*, seduzidos por ímpetos de progresso (ou desenvolvimento) conectáveis com agendas educacionais de países capitalistas centrais ou altamente desenvolvidos [...] (AFONSO, 2013, p. destaque do autor 276)

Na perspectiva do autor, essa expansão avaliativa fundamenta-se, principalmente, sobre a crença acrítica nos postulados das teorias da modernização e do neomodernismo, cuja falácia ideológica, para o autor, esconde os verdadeiros desígnios do capitalismo inseridos no âmbito educacional.

Desta forma, as políticas educacionais começam a gravitar em torno de políticas de avaliação nacionais e internacionais de tipo comparativo, as quais, por sua vez, evidenciam aspectos centrais como a conformação de exames padronizados, um sistema de responsabilização (*accountability*), o pagamento por desempenho, a centralidade da avaliação em larga escala e os índices nas políticas educativas (HYPÓLITO, 2013). Isto é, nas palavras do autor, uma espécie de reengenharia construída no sistema educacional, baseada na lógica gerencial que busca aproximar-se aos interesses da sociedade do mercado, como cópias de modelos aplicados em outros países, tal como o *No Child Left Behind*³⁶.

Nas análises críticas em torno à avaliação, Santos (2013) faz importantes questionamentos em torno ao mercantilismo globalizado da educação e das práticas avaliadoras. Para a autora, resulta imprescindível rebater o tipo de valores que estão em jogo no campo educacional, as formas de conduta e o ideal de pessoa a ser formada na e pela escola, assim como o contexto de mercantilização do conhecimento e das relações sociais, o que se constitui como peça chave de uma sociedade dominada pela cultura do consumo que, por sua vez, substitui ideais de justiça e emancipação pela lógica dos resultados mensuráveis. Destarte, tal como afirma a autora, a educação termina fraturando-se em dois. Entre quem se preocupa com o resultado e quem se preocupa com o processo educacional.

Assim, ao se impor o resultado quantitativo, o número aparece como forma de governar (ROSE, 1999 apud SANTOS, 2013). As ações políticas diagnosticam-se, justificam-se e se avaliam através dele, uma vez que é aproveitada a sua “[...] incontestável objetividade, [portanto, número e controle fazem parte da] história como face da mesma moeda [...]” (SANTOS, 2013, p. 240).

Dessa maneira, tal como aponta Emery ([2005]), no seu estudo acerca das origens e propósitos da política estadunidense “*No Child Left Behind*”, tem sido eliminado o histórico debate público sobre quais deveriam ser os fins da educação, um debate de 2500 anos, uma vez que aumentar as pontuações da avaliação escolar tornou-se um fim em si mesmo.

A seguir, no Quadro 4, apresentamos de maneira geral as principais diferenças e semelhanças entre ambos os sistemas com base na identificação do(s) sistema(s) de avaliação; órgão ou instituição estatal responsável; indicadores da qualidade educacional; principais provas standardizadas a nível nacional e estadual (caso Brasil); prova ou teste nacional implementado para regular o acesso à Educação Superior; e, fixação de metas educacionais.

Dentre as principais semelhanças está a conformação de um órgão controlado

³⁶ Programa educacional da administração do Presidente estadunidense George W. Bush, conhecido pelas siglas NCLB. Ele afetou o conteúdo curricular, os testes de desempenho aplicado aos estudantes, a formação docente e a distribuição da verba para as escolas. Disponível em: <<http://www.greatschools.org/gk/articles/no-child-left-behind/>> Acesso em: 31 ago. 2015.

pelo governo central, responsável do sistema de avaliação em ambos os países; o uso de indicadores numéricos; a utilização de testes estandardizados por nível de ensino; a regulação do acesso à Educação Superior mediante a implementação de uma prova nacional; a projeção de indicadores numéricos enquanto metas educacionais a serem atingidas, usando como referencial os resultados da prova internacional Pisa. Podemos afirmar que a conformação de sistemas regionais de avaliação aparece como uma das singularidades mais significativas. Do lado brasileiro, percebe-se uma proliferação dos sistemas de avaliação para cada unidade federada. O caráter obrigatório ou não da prova que regulariza o acesso ao Ensino Superior é outra das diferenças principais. Também, o referencial das metas educacionais em termos numéricos. Enquanto o Brasil tem como horizonte a média dos países da Oede na prova Pisa, a Colômbia tem como objetivo igualar o desempenho do Chile nessa mesma prova internacional.

Quadro 4: Semelhanças e Diferenças Gerais Sistemas de Avaliação Colômbia - Brasil

	Sistema de avaliação colombiano	Sistema de avaliação brasileiro
Nome(s)	<i>Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación</i>	Saeb, Simave (Minas Gerais), Saesp (São Paulo), Saerj (Rio de Janeiro), entre outros.
Órgão responsável	Icfes	Inep
Indicador	Isce	Ideb (relevância nacional)
Provas	Saber da Educação Básica (3º, 5º); Saber da Educação Secundária (7º, 9º); Saber da Educação Média (Saber 11º).	Saeb (Aneb, Anresc/Prova Brasil); Simave (Proeb; Proalfa; Paae).
Prova de acesso à Educação Superior	Saber 11º: de caráter obrigatório ao término da Educação Média.	Enem: de caráter voluntário ao término do Ensino Médio.
Metas	Representam-se numericamente através do MMA. Para seu cálculo utiliza-se a metodologia utilizada no Brasil. O referencial nacional a atingir é Chile em virtude de ser considerado o melhor país da Região na Prova Pisa.	Projeção numérica para atingir a média dos países da Oede. Para isso, implementou-se uma metodologia que compatibiliza desempenhos do Pisa com a escala do Saeb.

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados da pesquisa.

Da mesma forma, o Quadro 5 compara as provas do sistema de avaliação na Colômbia (*Pruebas Saber*) com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (Saeb e Prova Brasil). Tentamos estabelecer semelhanças e diferenças utilizando critérios gerais que foram recorrentes em ambos os sistemas de ensino. Assim, foi possível encontrar o fato de que esses países dão importância capital às áreas de Leitura e Matemática. Apresentam-se algumas singularidades no caso da Colômbia em relação ao interesse de avaliar outras áreas.

A população estudantil avaliada em cada prova surge como outra possível semelhança. Por exemplo, o grau 5º da Educação Básica na Colômbia (10 anos de idade),

avaliado pela *Prueba Saber 5º*, corresponde-se à 4ª série do Ensino Fundamental brasileiro (ver Figura 5 na subseção 2.2.1), população estudantil avaliada pelas provas Saeb e Prova Brasil; o 9º grau da Educação Secundária, à 8ª série ou nono ano do Ensino Fundamental. Cabe salientar que, na Colômbia, as provas aplicadas na Educação Básica e Secundária, primeiramente caracterizaram-se como de caráter amostral, aplicadas a cada três anos. Porém, a partir do ano 2012, essas provas passaram a ser anuais, censitárias e obrigatórias.

Finalmente, outra semelhança de maior significância relaciona-se com os índices de qualidade. Existe um indicador para cada nível de ensino tanto na Colômbia quanto no Brasil. Isso é compreensível, levando em conta que o Isce colombiano inspira-se no Ideb brasileiro.

2.3.5 *Carreira e Salário Docente*

A avaliação de desempenho docente é um dos aspectos mais destacados nas políticas salariais, tanto na Colômbia quanto no Brasil³⁷. É um mecanismo de obrigatório cumprimento por parte do professorado colombiano e brasileiro, a fim de ascender nas respectivas categorias da carreira e, em decorrência, atingir melhores níveis de remuneração.

Para Brito (2012), no caso do Estado de Minas Gerais (Brasil), o vínculo da progressão e promoção à avaliação de desempenho foi a mais importante alteração da Lei n. 15.293/04. Em 2015, igualmente, aparece como elemento destacado do novo Estatuto Docente colombiano, considerado como ponto inegociável pelo Governo durante a última greve do Magistério Nacional³⁸.

Emfim, caracteriza-se como instrumento que preza a meritocracia, indispensável nos sistemas de rendição de contas do professorado, com efeitos positivos sobre os resultados do alunado, segundo Ome (2013). Esse argumento permite o vínculo do desempenho docente à avaliação externa, sobretudo, quando, transmite-se a ideia de que o governo está preocupado com a qualidade educacional e a necessidade de elevar os seus níveis (AFONSO, 2009).

Segundo o estudo efetuado pela consultora internacional *McKinsey&Company*, sobre as formas de melhorar um sistema educacional, encontrou-se o fato de que os países com maior sucesso educativo implantam processos de seleção do pessoal docente altamente qualificado e estabelecem planos de carreira dignos, com atratividade profissional, a fim de que os resultados acadêmicos do alunado não estivessem vinculados às suas condições socioeconômicas.

[...] demuestran que **convertir a la docencia en la opción de carrera preferida** depende menos del nivel de los salarios o de la ‘cultura’

³⁷ Cf. subseção 2.2.2.

³⁸ Cf. MEN, 2015.

Quadro 5: Semelhanças e Diferenças Provas Saber (Colômbia) - Saeb (Brasil)

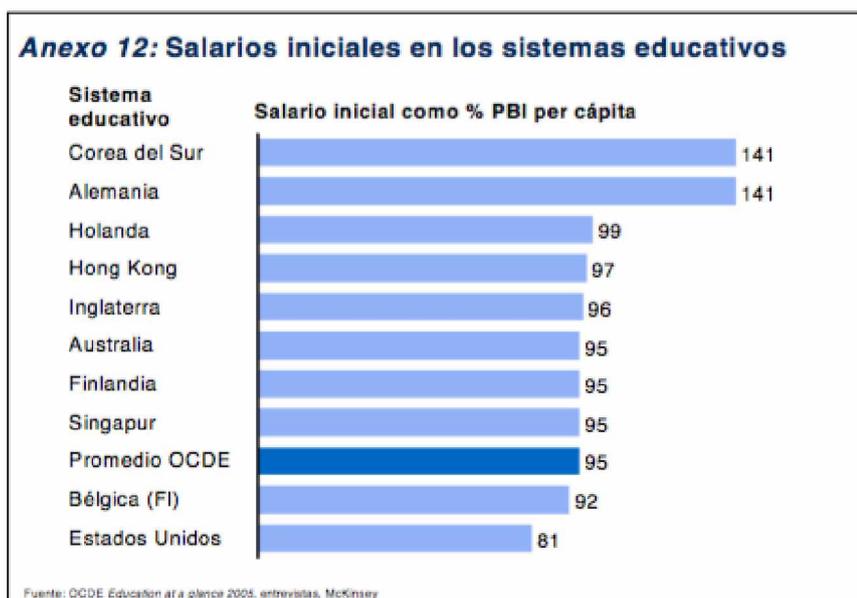
	Colômbia	Brasil	
	Prova Saber	Saeb	Prova Brasil
Início	Primeira avaliação da Educação Básica em 1991.	Primeira aplicação em 1990.	Criada em 2005.
Conteúdos	Linguagem e Matemática (todos os níveis); Competências Cidadãs (5º, 7º, 9º); Ciências Naturais (7º).	Linguagem (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).	Linguagem (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).
População	Estudantes de 3º e 5º grau da EB; também estudantes de 7º e 9º grau da ES; e estudantes de 11º grau da EM, tanto da rede pública urbana e rural quanto da rede privada.	Estudantes de 4ª e 8ª séries do EF e também estudantes do 3º ano do EM tanto da rede pública quanto da rede privada, em área urbana e rural.	Estudantes de EF, de 4ª e 8ª séries da rede pública e urbana de ensino.
Periodicidade	Anual para o grau 11º desde seus inícios (<i>Prueba Icfes</i>) em 1968. Tri-annual antes de 2012 para os graus 3º, 5º e 9º. Anual a partir desse ano.	Inicialmente era aplicada trianualmente. A partir de 2003 é bianual.	Bianual.
Tipo	Censitárias e amostrais.	Amostral.	Quase universal: estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 estudantes na série.
Resultados	Fornece médias de desempenho nacional, regional, municipal, para cada escola e estudante participante.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.	Fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.
Indicadores	Resultados subsidiam o Isce da Educação Básica, Secundária e Média. Isto é, cada escola, entidade territorial, região e país possuem três indicadores do Isce, um para cada nível de ensino.	Subsidiam o Ideb em cada nível de ensino para as unidades federadas e o país junto aos dados do Censo Escolar.	Subsidiam o Ideb do EF (anos iniciais e finais) para o país, cada região, unidade federada, município e escola participante junto aos dados fornecidos pelo Censo Escolar.

Fonte: Elaboração do autor com dados de Icfes (2010), Inep (2011f), Inep (2011e), Colombia (2003), Silva (2010).

que de un pequeño conjunto de elecciones políticas simples aunque fundamentales: implementar sólidos procesos de selección y capacitación docente, **pagar buenos sueldos iniciales** y manejar cuidadosamente el estatus de la profesión. Los sistemas con más alto desempeño demuestran que **la calidad de un sistema educativo depende en última instancia de la calidad de sus docentes.** (MCKINSEY, 2007, p. 39, grifos nossos)

Destarte, a empresa consultora constatou que todos os sistemas tomados como referência para o seu estudo - com exceção de um - “[...] pagaban salarios iniciales iguales o superiores al promedio de la Oede en relación al PIB *per capita* de sus respectivos países.” (MCKINSEY, 2007, p. 31). O estudo indicou que a maioria de Estados com alto desempenho educacional pagavam salários iniciais entre 95% e 99% do PIB *per capita* (ver Figura 15). Inclusive, países da Oede tinham salários iniciais que variavam entre 44% e 186% do PIB *per capita*.

Figura 15 – Salários iniciais em sistemas educacionais com alto desempenho

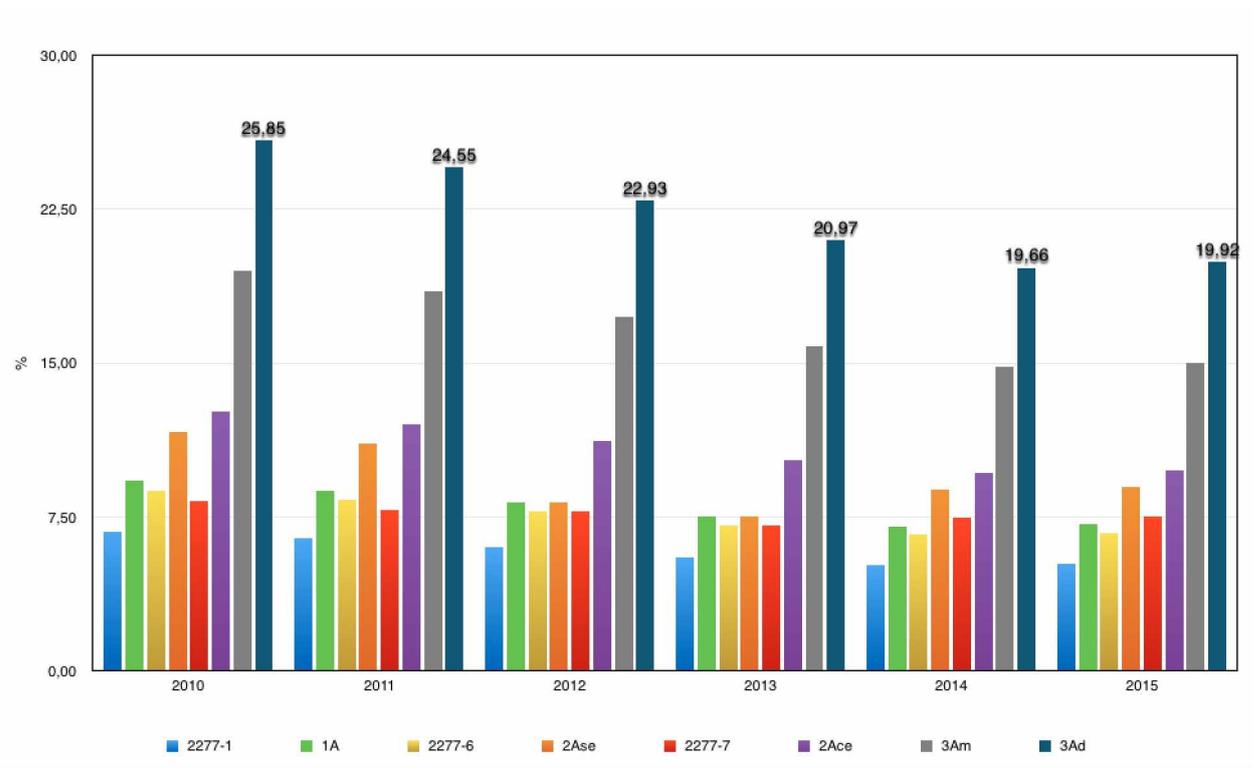


Fonte: McKinsey (2007, p. 31)

Desse modo, no que diz respeito à porcentagem % PIB *per capita*, o salário inicial docente na Colômbia estaria afastado dos melhores sistemas educacionais. Assim, foi elaborada a Figura 16, com dados correspondentes ao salário docente entre os anos 2010 e 2015.

A Figura 16 mostra claramente que nenhum salário inicial na Colômbia desde 2010 atingiu o 30% PIB *per capita* do país. O nível salarial inicial mais bem posicionado foi a categoria 3Ad do novo estatuto docente durante o ano 2010. Essa corresponde a licenciados

Figura 16 – Salários iniciais na Colômbia como % PIB per capita 2010 - 2015



Fonte: Elaboração do autor com dados de DAFP (2014), DAFP (2015a), DAFP (2015b), do BM (2015) e Banco de la República (2013).

e/ou profissionais com título de doutor (25,85% PIB *per capita*)³⁹. Também, a partir do mesmo ano o gráfico mostra a tendência decrescente dos salários iniciais em relação ao % PIB *per capita*. O que representaria um contínuo afastamento em relação às políticas salariais implantadas pelos países com melhores desempenhos educacionais.

Da mesma maneira, elaboramos a Figura 17, utilizando salários iniciais de carreira do professorado do Estado de Minas Gerais, correspondente ao 2015⁴⁰, com vigência a partir de 1º junho. Optamos por incluir, além do PEB, os demais perfis, no intuito de ter uma visão ampla de todos os salários iniciais (Grau A)⁴¹ da carreira docente. Também, foram tomados em conta perfis com carga horária de 40 horas para incluir os maiores salários iniciais possíveis. Na elaboração do gráfico, foi utilizado o PIB do país em moeda brasileira, do ano respectivo, correspondente a R\$28.876, segundo o Ibge (2016). O salário

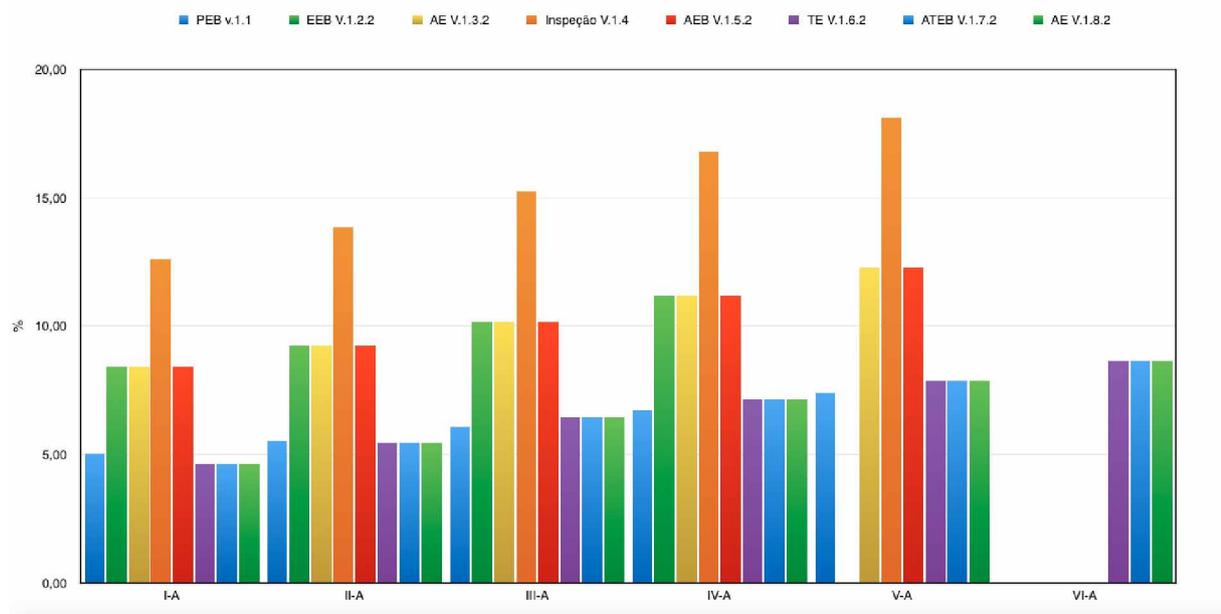
³⁹ Para o cálculo do % PIB *per capita* os salários foram convertidos a dólar estadunidense utilizando as respectivas taxas médias anuais, as quais foram obtidas através do Banco de la República (2013).

⁴⁰ Decidiu-se por esse período de tempo a fim de verificar qual era a política remuneratória mais recente no Estado de Minas, dada a impossibilidade de ter acesso a uma base de dados histórica que permitisse fazer a análise durante o recorte temporal adotado (2000-2007).

⁴¹ Segundo o Art. 11 da Lei n. 15.293/2004 a primeira inserção dar-se-á no primeiro grau do nível correspondente à escolaridade exigida.

inicial de maior proporção corresponde ao perfil de Analista Educacional (AE) com função de inspeção escolar, segundo a Tabela de Vencimento V.1.4⁴². Assim, a implementação de salários iniciais pouco atrativos aparenta ser um fenômeno que, em ambos os países, caminha no sentido contrário da estratégia política traçada pelos sistemas com altos desempenhos educacionais⁴³.

Figura 17 – Salários iniciais em Minas Gerais (Brasil) como % PIB per capita 2015



Fonte: Elaboração do autor com dados de Ibge (2016), Minas Gerais (2015).

No que corresponde ao grau de satisfação salarial no Brasil, o estudo desenvolvido por Alves e Pinto (2011) confirmou a insatisfação do professorado, sobretudo quando se trata de comparar a sua remuneração com outras profissões. Com base nas análises desses autores e nas demonstrações efetuadas, pode-se verificar que o corpo docente possui menores rendimentos entre profissionais com formação equivalente. Em 10 Estados, o professorado com formação em nível superior recebe salários médios inferiores a R\$1.500,00. Inclusive, em 24 Estados, a remuneração média do professorado com formação em nível superior estava abaixo do salário mínimo. O qual, na opinião de Lourencetti (2014), leva a precarizar o cotidiano escolar docente, impossibilitando maiores investimentos na profissão e comprometendo o planejamento e a organização da prática educativa. Em vista das condições expostas, compreende-se a baixa atratividade da carreira docente e a pouca permanência nela (DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI, 2012).

Por outro lado, em termos do salário mínimo colombiano, segundo dados do MEN⁴⁴,

⁴² Cf. MINAS GERAIS, 2015.

⁴³ Cf. MCKINSEY, 2007.

⁴⁴ Cálculos elaborados com dados oficiais. Cf. DAFP; COLOMBIA, 2014, 2015b.

durante o primeiro semestre do ano 2015, 7.98% do professorado recebia mais de um a dois salários mínimos e 33.58% com mais de dois a três. Sendo que 58.11% recebia uma remuneração maior que três e menor que cinco salários mínimos. A respeito dos maiores rendimentos, 0.33% com mais de cinco a sete salários mínimos; 0.0026% de sete a dez, e ninguém ganha mais de dez salários mínimos. Assim, levando em conta que, para a época, o salário mínimo colombiano era de \$644.350 (COP)⁴⁵, segundo o Ministério do Trabalho (COLOMBIA, 2014a).

O estudo efetuado por Sinisterra Cuero (2015), acerca dos impactos do modelo neoliberal na qualidade de vida docente, confirmou a contrariedade percebida pelo professorado entrevistado, a respeito da remuneração econômica recebida e do cúmulo de tarefas, das funções e novas responsabilidades. Destarte, os baixos níveis salariais de alguns docentes, “[...] se han convertido también en una de las condiciones que están generando **detrimento en su calidad de vida** pese a que sus necesidades personales y familiares están por encima de sus compensaciones salariales [...]” (SINISTERRA CUERO, 2015, p. 144, grifos nossos). Esta situação, segundo a autora, tem promovido nesse grupo docente a procura de trabalho em outras instituições educacionais. Fenômeno também evidenciado no contexto brasileiro, segundo relatório da pesquisa realizada no ano 2009 nas escolas da Educação Básica da rede pública de sete estados brasileiros⁴⁶.

No estudo supracitado, o grupo de pesquisa verificou que 73% dos sujeitos docentes entrevistados, no Estado de Minas Gerais, possuíam renda de até três salários mínimos; 8% recebiam menos de um salário mínimo; 47% mais de um a dois e 18% com mais de dois a três salários mínimos; sendo que 19% tinham renda dentre três e cinco salários mínimos. No que concerne aos maiores rendimentos, 4% recebiam de cinco a sete salários; 2% de sete a dez e 1% ganhava mais de dez salários mínimos (GESTRADO/UFMG, 2010a). A satisfação dos sujeitos docentes em relação ao salário recebido no Estado de Minas, segundo os resultados da pesquisa, foi estabelecido no nível de insatisfatório, “[...] por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho.” (GESTRADO/UFMG, 2010a, p. 28)

Levando em consideração esses aspectos, será possível afirmar que existe similitude nas políticas salariais devido à baixa remuneração dos sujeitos docentes de ambos os países? Dado o exposto, ainda resulta apressurado reconhecer que exista uma política salarial afim, embora impactos similares sobre o trabalho docente (insatisfação salarial, baixa remuneração, etc.) sejam postos à vista. Ou que persistam, a um e outro lado da fronteira colombo-brasileira, interesses hegemônicos produzindo efeitos contraditórios, não só com o discurso da qualidade educacional, senão, também, sobre o trabalho docente. Porém, o que talvez resulte menos insondável, tanto na Colômbia quanto no Brasil, esteja vinculado ao

⁴⁵ Em moeda brasileira: R\$ 863,65 (BRL). Disponível em <<http://economia.uol.com.br/cotacoes>> Acesso em: 26 out. 2015.

⁴⁶ Cf. GESTRADO/UFMG, 2010a.

uso da avaliação como forma característica do *Estado-avaliador*⁴⁷, com funções gestonárias de eficiência e produtividade (AFONSO, 2009), quer na regulação salarial (avaliação de desempenho), quer na estimulação do produtivismo (avaliações externas).

No que tange à regulação salarial, o Estado de Minas Gerais, para a progressão horizontal, determinou que o professorado devia aprovar satisfatoriamente duas avaliações de desempenho individual, bem como superar cinco dessas provas no caso da promoção vertical, dentre outros requerimentos. Além disso, a progressão ou promoção por escolaridade adicional seria executada após a aprovação por parte da Câmara de Coordenação-Geral, Planejamento, Gestão e Finanças, órgão a decidir acerca da supressão ou redução da prova correspondente⁴⁸.

A avaliação de desempenho como elemento regulador da remuneração docente também aparece na legislação colombiana, atrelada a outro tipo de prova denominada avaliação de competências. Na seção 2.2.2, tínhamos visto que a ascensão de grau (progressão: 1 a 3), assim como a realocação de nível salarial (promoção: A a D) requer a aprovação de duas provas por parte do pessoal interessado, além prévia disponibilidade de orçamento, dentre outros requerimentos. A avaliação anual de desempenho é executada pela direção escolar; e a avaliação de competências, pelo Ministério da Educação⁴⁹. Esta última é aplicada exclusivamente ao novo professorado colombiano, isto é, profissionais vinculados à carreira docente a partir do ano 2004. Destacando que ambas as avaliações têm gerado tensão e enfrentamentos do corpo docente com diretivas escolares e Governo Nacional (GUTIÉRREZ; MÉNDEZ, 2006).

A partir dessas políticas reguladoras, a estagnação da ascensão salarial surge como problemática do novo professorado colombiano (GALLEGO HENAO; VÁSQUEZ JARAMILLO, 2015; MAUSSA DÍAZ, 2012). A Tabela 1 apresenta dados estatísticos de progressão e promoção salarial docente entre os anos 2010 e 2013. As cifras da proporção de docentes que não atingiram o grau/nível pretendido demonstrariam que o fenômeno da estagnação salarial é um assunto de importante consideração. Os dados evidenciam que, dentre os anos 2010 e 2013, a proporção do professorado que não logrou melhorar o grau salarial aumentou de maneira significativa 26 pontos percentuais. Entretanto, a porcentagem de quem não conseguiu aumentar seu nível salarial mostrou variabilidades entre 77% e 82%.

Na opinião de Maussa Díaz (2012), a estagnação salarial do novo professorado resulta ser um fenômeno admitido e legalizado sobre a base do ajuste fiscal e o recorte do gasto

⁴⁷ Em referência à “[...] denominação que assume a relação do Estado e das políticas educativas no marco do neoliberalismo.” Também refere-se à segunda fase do Estado-avaliador correspondente ao final dos anos de 1990 e atuais, caracterizado por uma crescente retração da autonomia do Estado-nação, com maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais. Cf. ALMEIDA, 2013, p. 80; Cf. AFONSO, 2013.

⁴⁸ Cf. seção 2.2.2.

⁴⁹ Cf. página 73.

Tabela 1 – Progressão e promoção salarial docente na Colômbia 2010 - 2013

Ano	Total Participantes		Porcentagem Aprovação		Docentes SEM progressão	Docentes SEM promoção
	Progressão	Promoção	Progressão	Promoção		
2010	4.259	29.208	46%	23%	54%	77%
2011	2.976	43.728	21%	18%	79%	82%
2012	4.611	49.359	20%	19%	80%	81%
2013	6.449	61.603	20%	20%	80%	80%

Fonte: Elaboração do autor com dados de Gallego Henao e Vásquez Jaramillo (2015).

público. Em contraste com o pessoal do regime antigo, cuja ascensão salarial permanece ativa e não está restrita a processos de avaliação institucional nem governamental.

Em relação às políticas salariais no Estado de Minas, Brito (2012, p. 121) adverte que resulta necessário compreender a subordinação da valorização do magistério ao ajuste fiscal mediante a restrição salarial e o condicionamento do Plano de Carreira “[...] às diretrizes de uma política administrativa que submete a política educacional à lógica da administração gerencial [...]”. Ao revisar os Art. 16, 17 e 18 da Lei 15.293/2004, é possível ter uma ideia geral das prováveis dificuldades pelas quais caminha o professorado mineiro para atingir graus superiores de progressão e promoção salarial.

Por exemplo, alguém com formação de doutorado, que consegue entrar na carreira docente no Grau A, para atingir o último Grau (P) de sua progressão salarial terá que apresentar um mínimo de 28 avaliações de desempenho durante um período não menor de 28 anos, dadas as 14 transições entre o número de Graus a superar. Qualquer impasse de aprovação significaria um aumento das cifras. Da mesma forma, a promoção salarial do primeiro nível de um Grau até o último (V) significariam 4 transições, isto é, 20 avaliações de desempenho satisfatórias em um período no menor a 20 anos.

Assim, além dessas dificuldades, o Plano já representou um impasse entre o Magistério de Minas e o Governo Estadual por conta dos mais de 20 anos de atraso na elaboração e aprovação de novas tabelas salariais (AUGUSTO, 2004). O qual, segundo a autora, também gerou grande insatisfação pela ausência de reajustes, ocasionando baixos salários.

Por outra parte, no que tange ao uso da avaliação para estimular o produtivismo, as avaliações externas surgiriam como mecanismo necessário do novo *Estado-avaliador*. O seu objetivo seria medir a eficiência e a produtividade dos sistemas de ensino colombiano e brasileiro. Nessa perspectiva, Augusto (2004, p. 117) afirma que as unidades escolares, da mesma forma que o professorado do Estado de Minas, podem ser avaliados pelos resultados do Simave. Assim, o pagamento pelo desempenho, a transparência dos resultados e a implantação de medidas austeras são divulgadas pelo Governo Estadual “[...] como modernização da administração pública e melhoria das condições de trabalho.”

Essa política de resultados, vigente por mais de dez anos (2003 a 2012), é característica de um modelo de gestão meritocrática (AUGUSTO, 2012). Para a autora, o “Prêmio da Produtividade”, alicerçado no pagamento de bônus e em outras estratégias de premiação ao *mérito*, é uma das evidências da meritocracia. Em virtude disso, a autora se permite questionar sobre a possibilidade de que essas políticas passem a ser estratégias de dissimulação. Para a autora, os baixos salários são “[...] retrato da significativa (des)valorização [do professorado mineiro] ao longo dos últimos dez anos.” (AUGUSTO, 2012, p. 436). Destarte, na opinião da autora, **o pagamento pelo desempenho resultaria ser uma técnica para camuflar a degradação das condições do trabalho docente.**

Essa política mineira de “Prêmio da Produtividade” inspira ao Estado colombiano. Por conseguinte, em março de 2015, o Ministério da Educação na Colômbia, com assessoria de Ana Lúcia Gazzola, ex-chefe da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2011-2014), - SEE-MG -, implementa o novo modelo educacional, fundado sobre um sistema que pretende comparar cada IE, oferecer incentivos e avaliar cada docente em virtude dos resultados estudantis. Em palavras da ex-chefe da SEE-MG:

[¿Qué necesita un colegio para sentirse motivado a mejorar?] Saber cómo está el colegio en comparación con los demás, pero principalmente un ambiente de apoyo al mejoramiento [...] [¿Cuál debería ser la forma correcta de evaluar al profesorado?] Medirlos según el resultado de los estudiantes. Nuestra función social es enseñar y formar: tenemos que ser medidos por eso. [...] Ese proyecto ha tenido éxito porque no castiga a nadie pero sí se ofrecen incentivos, apoyo, materiales y herramientas. Aprendí con la práctica que es posible tener cambios en el corto plazo, si todos se centran en una meta. Si en Minas Gerais ha sido posible, estoy segura de que en Colombia también lo va a ser. No sólo hay que involucrar a la comunidad educativa sino a las familias y a toda la sociedad. La responsabilidad es de todos, por eso el Día E tiene que pasar a hacer parte de la agenda nacional. (MALAVER, 2015b)

Perante essa realidade, percebemos que as condições trabalhistas do professorado colombiano e mineiro parecem não ter afinidade com as políticas salariais dos melhores sistemas educacionais. Possíveis indícios sugerem que o professorado ingressante na Colômbia e no Estado de Minas Gerais recebem módicos salários e poucas probabilidades de promoção e progressão nos planos de carreira, um fenômeno que, com exceção da Colômbia, também afetaria os sujeitos docentes com mais experiência.

Assim, as provas de avaliação externa aliadas à baixa renda e às restrições de ascensão salarial parecem acirrar o processo de precarização do trabalho docente. Deste modo, tal como afirmam Oliveira, Gonçalves e Melo (2004), as mudanças organizacionais da labor educativa na América Latina poderiam estar contribuindo para a intensificação do trabalho docente nas escolas públicas, sem a correspondente melhoria das condições laborais, dentre elas a melhora salarial.

Porém, tomando em conta que esse fenômeno consegue manter-se durante uma década na rede estadual de Minas Gerais, cabe perguntar-se: de que maneira essas políticas, que tendem a precarizar o trabalho docente, são aceitas pela sociedade e setores da dirigência sindical⁵⁰, apesar dos movimentos organizados de resistência⁵¹?

Duarte e Neto (2015) advertem que, durante os primeiros anos da implantação do Choque de Gestão, a retórica governamental da necessidade de *modernizar* o Estado foi acompanhada de um investimento significativo em publicidade. O *marketing* foi a estratégia mais utilizada pelo Governo Estadual para disseminar ideias de eficiência modernizadora.

Além disso, mérito, qualificação e esforço individual surgem como preceitos de ascensão e bonificação salarial na carreira docente (AUGUSTO, 2012; FIGUEIREDO, 2013), de tal forma que “[...] planos de cargos e carreiras vêm sendo construídos **sobre a base da meritocracia**, valorizando avaliações que atrelam sucesso profissional aos índices de desempenho alcançados pelos estudantes nos testes padronizados.” (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 87, grifos nossos)

Mesmo assim, para Neves, França e Vilaça (2012), funcionárias da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais, a meritocracia e a valorização das servidoras e dos servidores são pilares básicos da primeira fase do Choque de Gestão, cujo lema era: “gastar menos com o Estado para gastar mais com a cidadania”, articulando lógicas de responsabilização e pactuação de metas aos instrumentos da gestão administrativa e do pessoal (DUARTE; NETO, 2015, p. 40).

Dessa forma, o modelo burocrático, centrado e moroso das anteriores administrações, dá passo a “[...] uma nova modalidade de gerenciamento focada em resultados” (NEVES; FRANÇA; VILAÇA, 2012, p. 1), pautado nas ideias de modernização, eficiência, meritocracia e responsabilização, com a influente ajuda da publicidade.

Por outro lado, a fim de continuar a problematização da questão acima colocada, é importante considerar a articulação entre *racionalidade* e *sociedade organizada* para Lefebvre (1972). Dentre os aspectos eficazes da *racionalidade*, aparecem as conexões com o Estado, a ciência e as aplicações técnicas da ciência. Unida às ideias de *planificação* (a escala global) e *organização* (a escala empresarial), a *racionalidade* se transforma em estatal e política, ao mesmo tempo que despolitiza a ação das organizações estatais de forma dissimulada.

Destarte, na prática social, tal como aponta o autor, o conceito de *organização* une-se ao de *instituição*, e a *racionalidade* converte-se em *racionalidade operativa*.

Outro assim, o medo, na antiga sociedade naturalista e necessitada, cede espaço ao terror na nova sociedade reflexiva e organizada, ou seja, do medo à escassez passou-se às

⁵⁰ Cf. FIGUEIREDO, 2013.

⁵¹ Cf. DUARTE; OLIVEIRA; DUARTE; NETO, 2014, 2015.

ameaças da crise econômica. Neste contexto, continua Lefebvre (1972), o racional passa por normal, o normal converte-se em habitual, o habitual confunde-se com o natural que, por sua vez, identifica-se com o racional. Na conjunção dessa lógica (aparente/forçada) com o terror econômico da sociedade racionalmente organizada, as contradições desaparecem: “[...] real y racional se identifican, realidad e ideal se mezclan, **saber e ideología** se confunden.” (LEFEBVRE, 1972, p. 61, grifo nosso)

Desse modo, levando em consideração as anteriores apreciações do autor, tentamos afirmar que a ideologia racionalista da meritocracia abrange dois aspectos: por um lado, as representações do racional (resultados, eficiência e responsabilização) apresentam-se como não ideológicas, como “rigorosas” e revistem-se de aparência científica. Por outro, atinge boa parte do imaginário social por meio do *marketing*, o que, segundo Lefebvre (1972), tende a ser ideologia e prática ao mesmo tempo.

Em resumo, nesse cenário, as avaliações externas tendem a ser utilizadas como instrumento disciplinador e modelador, por meio do qual as representações racionalistas revestem-se de aparência científica. Em consequência, a *ideologia meritocrática* tenderia a dissimular e mascarar as contradições das relações de produção. Sendo assim possível utilizar essas avaliações através dos bônus de premiação por mérito, como uma forma de camuflar a degradação do trabalho docente, tal como advertia Augusto (2012). Além disso, a partir da perspectiva de Lefebvre (2006), é provável afirmar que o *mérito* pertence ao mundo das representações, como parte de uma estratégia “inconsciente” da racionalidade, mas, ao mesmo tempo, pertence ao mundo das ideologias, como parte de uma estratégia mais consciente e elaborada. O *mérito*, enquanto *representação*, não seria nem verdadeiro nem falso, senão, ao mesmo tempo, falso e verdadeiro, **produto de um conflito de classes**, no qual obriga-se o professorado a demonstrar que merece atingir melhores condições de vida. Enquanto ideologia, seria uma alteração do real, do verdadeiro. Um filtro das representações na construção do saber, por meio do qual a crise da profissão docente seria reduzida a um esforço individual, laboral e cognitivo.

3 PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA OPINIÃO DO PROFESSORADO COLOMBIANO E BRASILEIRO

“La tarea de la ciencia consiste precisamente en descubrir la corrección y falsedad de la consciencia humana mediante la penetración en los fundamentos reales del conocimiento.”

(Bogdan Suchodolski)

Conforme as afirmações anteriores, historicamente, a avaliação na sala de aula tem sido considerada de uso exclusivo docente. Um dos processos pedagógicos desenvolvidos em torno à aprendizagem estudantil, integrado, por sua vez, ao projeto institucional da escola e, em decorrência, atrelado aos fins do Estado. Neste sentido, a avaliação interage com os propósitos educacionais dentro da sala de aula, e, como argumenta Santos Guerra (2003), vai configurando expectativas, rituais, crenças, normas e valores em razão de sua natureza prática repetida, assentada no cotidiano escolar.

Sobre essa perspectiva, tentamos estabelecer certas aproximações e distanciamentos nas opiniões do professorado em torno às provas de avaliação externa, a fim de identificar *categorias explicativas* com base na *representação caótica* e nas *determinações abstratas* desse *mundo conceituado*. Assim, buscamos fixar a *essência* da avaliação externa, abstraindo as determinações comuns no contexto colombiano e brasileiro, com o intuito final de responder a uma das questões epistemológicas do presente trabalho de pesquisa.

Dessa forma, o professorado colombiano e brasileiro remeteu-nos às categorias explicativas, enquanto temas vinculados com *utilização e circulação dos insumos e produtos escolares; influência mercadológica da educação; capitalização do cotidiano escolar*; e assuntos relacionados com o *trabalho docente*, suas condições laborais no contexto das políticas de avaliação¹.

Na sequência, damos início à evidência empírica por meio da qual se pretende igualmente aprimorar aspectos explicativos na construção de uma totalidade compreensível a partir das relações estabelecidas entre as categorias conceituais apresentadas.

3.1 Utilização e circulação dos insumos e produtos escolares no contexto colombiano e brasileiro

Ao considerarmos o currículo enquanto *insumo* escolar, podemos vinculá-lo à presente categoria de pesquisa. Destarte, aparece como um dos aspectos com importante

¹ Cf. página 50.

similaridade em ambos os países, apesar do modo particular para se comunicar e interagir entre membros de uma e outra realidade. Em outras palavras, a diferença mais acentuada tem a ver com o idioma. Especificidade cultural de ampla consideração. Assim, se na Colômbia as áreas de maior importância para as provas de avaliação externa são o Espanhol e a Matemática; no Brasil, o centro de interesse restringe-se ao Português e à Matemática. Nesse sentido, avaliar conteúdos da língua e da matemática permite verificar as similitudes curriculares nas provas de avaliação externa em ambos os países, tal como o evidenciam as falas docentes. Além disso, vincula-se a outro tema que percorre com igual incidência ambas realidades: o Currículo Básico Comum (CBC), denominado *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) na Colômbia. Nos dois países, o mesmo número docente fez alusão ao currículo básico: 6 para cada país; ou seja, um total de 12.

Nos excertos abaixo, docentes da Colômbia e do Brasil referem-se ao currículo básico em articulação com as provas de avaliação externa.

Pienso que es un esfuerzo interesante para mirar un aspecto de la calidad educativa y me parece que han hecho pensar al país esas pruebas, y han hecho que se retome el tema de un **currículo unificado**, ¿no?, o al menos **unificado en aspectos básicos**. (COL17, 2015)

[O objetivo das avaliações externas] eu acho que é verificar se os **conteúdos do CBC** estão sendo dados em **português e matemática**. É mais para avaliar também ao aluno e verificar se o professor está usando o Currículo Básico Comum que é o CBC. (BR12, 2015)

Não obstante, a implantação de conteúdos básicos e o uso de testes padronizados para a sua avaliação no âmbito nacional pareceria estar induzindo certo tipo de estreitamento curricular em um e outro país, o que é motivo de descontentamento para determinado número de docentes. Na Colômbia, 4 de 17 docentes fizeram alusão a este fenômeno. O conteúdo da disciplina de Língua Castelhana resulta ser um exemplo de consideração. Para a professora COL15, a importância da gramática na área de espanhol tem cedido lugar para a abordagem da leitura crítica, sem depreciar o valor dessa.

[...] nosotros en el área de lengua castellana casi siempre nos hemos enfocado mucho en la gramática, tener estudiantes con buena ortografía, que tengan vocabulario [...] pero, lo que **la prueba exige** es que sea un lector crítico, que tenga **un nivel de lectura crítica**. Entonces, si yo busco y cambio, adecuó mis temas enfocándolo a la comprensión lectora, sé que les voy a mejorar, en eso sí vamos a mejorar. No sé hasta qué punto [...] dejar de lado la gramática, la redacción, porque a uno le dicen: lea que usted leyendo va a tener buena ortografía, va a tener buena redacción [...] **yo sí he empezado a re-evaluar mis contenidos**, [...] Hace un mes aproximado el Ministerio de Educación Nacional sacó una cartilla para padres: *“Lo que sus hijos deben saber”*. [...] o sea, compre la cartilla y usted va mirando si a sus hijos le están **enseñando lo que [se] cree conveniente**. Entonces, vienen en undécimo grado: se expresa con ideas propias frente a tal, lee críticamente. De una vez, ahí mismo le

están diciendo [que] a su hijo no le deben enseñar en el colegio ortografía, **a su hijo no le deben enseñar gramática** [...] Entonces, [...] yo sí he empezado a mirar eso porque uno dice bueno, eso es lo que nos están mirando, nos están evaluando, pues yo también me voy a enfocar por ese lado. Pero no debería dejarse tampoco de lado todo. (COL15, 2015)

Entretanto, no Brasil, 4 de 13 docentes concederam declarações da mesma forma. Por exemplo, para a professora BR1 as provas de avaliação externa limitam o ensino de Língua Portuguesa a um só aspecto, a interpretação. Removendo assim a importância de outras dimensões do idioma, que são igualmente enriquecedoras .

Por exemplo, as provas de língua portuguesa são só de interpretação, não há literatura, **não há o conhecimento gramatical** a sério durante essas provas, **apenas a questão da interpretação** do texto. E eu acredito que a língua ela não deve ser avaliada apenas sobre um ponto, mas vários pontos, porque a nossa língua ela envolve vários pontos a ser considerados, e nessas provas eu não vejo refletido isso. (BR1, 2015)

A partir dos depoimentos anteriores podemos afirmar que no caso do ensino de Língua Espanhola e Portuguesa os conteúdos parecem estarem restringidos a um aspecto em comum: a leitura crítica ou interpretação de textos. Assim, possivelmente, outras dimensões enriquecedoras da língua tomariam o risco de serem desconsideradas, o que também parece acontecer no ensino de Matemática como advertem os professores abaixo.

[...] a veces hay **temas ahí que realmente uno no le ve como la importancia**, uno más o menos en el desarrollo de la materia, de la clase, uno sabe más o menos qué es lo importante, [...] y hay diferentes criterios, y ellos [as pessoas que desenham as provas] tienen un criterio diferente y son cosas que a uno le pueden parecer como muy insignificantes y a ellos les puede parecer importante [...] (COL10, 2015)

[...] **a gente fica só preso nessa questão, nessa avaliação**; a gente não trabalha, por exemplo, algo a mais que poderia se trabalhar porque a gente está presa, então, os pontos positivos e aí eu posso melhorar, trabalhar já que uma vez eu conheço o que vai ser cobrado, as habilidades, tudo, eu vou trabalhar encima daquelas habilidades, mas, porém estou preso naquilo, **não posso sair desse contexto**. (BR4, 2015)

Por outra parte, são identificados os testes standardizados de maior interesse para as respectivas escolas e países. Docentes da Colômbia ressaltam a importância da *Prueba Saber* e da prova *Supérate*, tal como aparece nos excertos a seguir.

[...] a mi me parece que esas pruebas son importantes dentro del proceso de formación de los muchachos porque va valorando qué conocimiento tienen y el muchacho comienza a entender que la vida es una evaluación de ahí en adelante. Sin embargo, pienso yo que esas pruebas no es que tengan algo negativo, lo que se tiene es que organizar desde el mismo pensum del colegio que tiene que comenzar a entender que las evaluaciones que

hagan todas las áreas de la Institución deben ser encarriladas al tipo de pregunta que hacen esas **Pruebas Saber**, bien sea las de conocimiento del **Icfes**² [...] (COL12, 2015)

[...] por ejemplo, el Estado lleva más o menos como dos o tres años trabajando con algo que se llama **Supérate**. Tiene dos modalidades una que es el **deporte** y otra se llama **Supérate con el Saber**, es algo académico que evalúa competencias matemáticas, lengua castellana, creo que en química, química y biología. Y la de deporte, pues, se genera una competencia entre las instituciones para participar a nivel municipal, departamental y nacional. (COL8, 2015)

Entretanto, no Brasil, a Prova Brasil e o Enem foram aludidas de maneira direta, inclusive, mencionaram-se competências ou olimpíadas matemáticas.

A gente tem avaliação hoje do quinto ano e nono ano e do primeiro ano do ensino médio. [No primeiro e no terceiro do ensino médio] aqui tem avaliação externa. E as **olimpíadas de matemáticas** em todas as séries. A **Prova Brasil** é só português e matemática. (BR12, 2015)

A respeito do Enem, considera-se uma das avaliações “[...] que estão de moda para as escolas [...]” (BR7, 2015). Uma avaliação tipo vestibular que permite o ingresso ao Ensino Superior (BR2, 2015).

Por outro lado, considera-se a avaliação externa como um resultado quantitativo já pronto. Esta ideia foi referida pela totalidade das pessoas entrevistadas na Colômbia (17) e por sete (7) docentes no Brasil. Cabe ressaltar que a professora BR6, no Brasil, concorda com os professores BR2 e BR8, ao considerarem que “[...] as avaliações externas são números [...]” (BR8, 2015). Instrumento de governo que reduz certos assuntos educacionais a uma expressão numérica, tal como afirmou o professor BR2.

Pessoalmente, seria uma resposta pessoal, eu acredito que [o objetivo principal da avaliação externa] é questão de números, só; contar números. A avaliação [...] ela não está aí, assim, com o objetivo de melhorar o ensino. Só para contar números mesmo, para contar quantidade de aprovados. Questão política. (BR6, 2015)

Eu acho que o objetivo principal em geral do governo é [...] montar números. Ter números. Se de fato esses números informam as decisões políticas à gente [...] (BR2, 2015)

Esses resultados são indispensáveis, segundo as professoras colombianas COL7 e COL11, uma vez que através deles é possível medir e, em decorrência, melhorar a qualidade educacional.

² *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.*

[A avaliação externa] Debería existir. Debería existir porque de todas formas **esos resultados nos miden**. Miden a la Institución y miden a los docentes en la calidad, hasta cierto punto. (COL7, 2015)

Bueno, yo estoy muy de acuerdo con este tipo de pruebas porque, pienso yo, que **la única forma de mejorar la calidad educativa es conociendo los resultados** de nuestros estudiantes, cuáles son sus fortalezas, cuáles son sus debilidades, para que a partir de esto podamos diseñar un plan de mejoramiento y posicionarnos mejor sobretodo en esas pruebas que son internacionales como las Pisa, entre otras. (COL11, 2015)

É importante indicar também que essa procura de resultados por parte da escola, em geral, e do corpo docente em particular, teria incidência direta sobre as práticas de ensino. O treinamento estudantil, na resolução das provas externas, foi referido por onze pessoas entrevistadas do professorado colombiano e por seis do lado brasileiro. Uma prática escolar a ser considerada, dado o valor concedido à obtenção de bons resultados nas avaliações externas, tal como destaca-se nos depoimentos a seguir.

[...] creo que hay instituciones, por ejemplo, que se enfocan en **adiestrar a los estudiantes para la resolución de este tipo de pruebas** sin necesidad de desarrollar en ellos otro tipo de procesos o de capacidades en cuanto al conocimiento. Entonces, son muy hábiles para responder este tipo de pruebas, porque a eso se han dedicado, pero si Usted los enfrenta a otra situación donde no es múltiple la opción de respuesta, sino hay que hacer otro tipo de formulación, pues allí el estudiante se va a ver abocado a una situación adversa. Y creo que eso no es necesario, pues, no es lo único que garantiza la calidad en la educación. Pienso que otro tipo de esquemas, otro tipo de recursos, otro tipo de sistemas sí podrían ayudar a garantizar la calidad en la educación. (COL4, 2015)

[...] por las pruebas Pisa [...] uno no se preocupa tanto, uno se preocupa es por las Pruebas Saber, sí, claro, totalmente. Incluso algunos de nosotros hemos diseñado **estrategias para poder llegar a esa prueba, para dar un entrenamiento**, porque realmente lo que se hace es como dar un **entrenamiento para esas Pruebas Saber**. (COL2, 2015)

[...] as vezes tem alguma escola que tem **um preparo maior com relação a essa avaliação**, então, eu falo assim, entre aspas, um **treinamento** antes de acontecer essa prova; aí como se fosse aquela questão tecnicista, vão **preparar ao aluno para aquela prova externa**, e outras não fazem isso [...] (BR10, 2015)

[...] têm coisas, questões que eu acho que são bem trabalhadas, então, eu pego muito depois, **trabalho em classes tipo questões iguais a ela** [prova de avaliação externa] até porque eu sei que eles [estudantes] culturalmente vão fazer novamente as provas, então, eu já deixo, passo, tem muitas questões que eu acho boas e eu passo nas atividades prova, testes, **simulado em sala**, então, é utilizado assim. (BR13, 2015)

Da mesma maneira, a utilização dos resultados escolares envolve aspectos de considerável significância. Dentre eles: a elaboração de *rankings* (exercício atrelado ao

uso dos indicadores de qualidade); antinomia entre realidade escolar e avaliação externa; aplicação do princípio da liberdade de escolha.

O ranqueamento escolar, mencionado por 11 pessoas do corpo docente entrevistado na Colômbia, em relação a apenas uma do lado brasileiro, alude-se como uma prática encaminhada a classificar e a hierarquizar as instituições escolares, conforme os trechos abaixo.

[Objetivos das avaliações externas] Desde mi punto de vista son dos. Uno, evaluar el conocimiento que tienen los estudiantes en las diversas áreas y dos, como **ranquear los colegios**, saber en qué nivel se encuentra cada Institución Educativa. [...] aunque **el colegio a nivel del municipio está en segundo lugar** en pruebas, pues ya **los muchachos de once ya están en un nivel superior** [...] (COL8, 2015)

[...] quando sai o **resultado**, e aí é colocado ali uma **sequência de primeiro, segundo, terceiro lugar** [...] elas querem estar em melhores colocações; aquelas que estão de último se sentem numa posição desagradável [...] (BR7, 2015)

O assunto dos indicadores de qualidade aparece mencionado por três pessoas do grupo docente colombiano e por seis do total entrevistado no Brasil.

[...] los que tienen mayor presupuesto pues van a hacer mucho más cosas y van a [tener] mucho protagonismo. Esa es la falla de éste [índice] sintético de calidad. Ese es el cuestionamiento que se le hace. [...] El cuestionamiento es que no podemos a todas las instituciones evaluarlas [...] con los mismos índices porque todas las instituciones tienen un presupuesto totalmente diferente. (COL9, 2015)

ao nível de cada escola e as vezes não corresponde à realidade daquela escola. (BR10, 2015)

Outro aspecto que chama a atenção é uma suposta relação antinômica entre avaliação externa e realidade escolar, tal como referimos acima. Para oito pessoas do professorado entrevistado na Colômbia e todo o pessoal interrogado no Brasil, as provas externas não são coerentes com as aspirações estudantis, nem com o contexto escolar. Em ambos os países, o professorado que comentaram sobre esse tema, indicou, por exemplo, que grande parte da população estudantil não leva a sério essas avaliações, com exceção daquelas provas requeridas para ingressar ao Ensino Superior.

[...] yo siempre he visto la prueba como [...] evaluaciones que **no son tomadas en serio hasta cierto nivel por [el estudiantado]**, como por ejemplo las Pruebas Saber hasta noveno; porque los resultados no son individuales sino [...] colectivos y en ese sentido pues al [estudiantado] la prueba [...] no se le vuelve requisito [...] para ingresar a la Educación Superior. El [estudiantado] de noveno, por ejemplo, **la asume con cierta actitud de displicencia y pues no le da como el interés**

necesario, entonces, él la diligencia de una manera descuidada y luego los resultados terminan afectando a toda la Institución [...] (COL4, 2015)

Do jeito que está só sendo muitas das vezes [o **alunado**] **nem levam a sério a avaliação** [...] Muitas das vezes, têm uma certa preguiça mental, a gente as vezes não estimula [ao estudantado] a fazer com dedicação que era necessário e boa parte das vezes **a avaliação não representa a realidade do conhecimento [estudantil]**. [...] Eu trabalhava aqui a noite e muitas das vezes o [alunado] pegava uma avaliação e entregava a ela em branco. Aquela avaliação ela é vista como [estudantado] não sabe nada, e não é verdade, não é verdade isso. Então [...] **o ideal seria a gente conseguir comprometer esse [alunado]**, mostrar e convencer, persuadir, possibilitá-lo, **perceber que aquilo pode ser importante para ele**. (BR2, 2015)

Da mesma forma, como tínhamos indicado, as provas de avaliação externa aparentam desconsiderar a realidade das próprias instituições escolares, não apenas no sentido do contexto social, como também em relação do conteúdo ensinado.

A veces [las pruebas] **están muy lejanas de los contextos**, de los contextos de los jóvenes, especialmente la educación pública son totalmente diferentes a lo que se pide. **No es lo mismo medir un estudiante de una institución privada a un estudiante de un colegio oficial**. Nosotros aquí tenemos estudiantes de todo tipo. Entonces, a veces es difícil apuntar a esas pruebas porque no solo es lo que uno haga dentro del aula sino es todo el contexto en el que el joven se está desarrollando. Tenemos [familias] analfabetas, chicos que no hay quiénes respondan por ellos, [...] que no sabemos quién es su familia, mucho menos [...] que [estén] pendientes de [su] proceso educativo. Entonces, **el contexto no da para esas pruebas**. Entonces, es lo que medio uno puede hacer dentro del aula. (COL2, 2015)

Agora o ponto negativo é, que ao contrário eles [as pessoas que desenham as provas] colocam **questões que estão além do [alunado]**, por que? A Escola Estadual, de uma forma geral, ela traz [estudantes], que [...] no sexto ano, por exemplo, que não sabem ler, tem [professorado] que tem que alfabetizar, nós temos [estudantes] no nono ano que têm uma dificuldade muito grande de interpretação, então, [o alunado] do nono ano pressupõe-se que ele vai entrando aí no ensino médio sabendo interpretar, sabendo escrever, tendo um raciocínio referente a essas questões. Porém, isso não é na prática, não acontece, porque eles têm tantas dificuldades que eles não conseguem colocar o papel, então, existem algumas questões relacionadas a alguns assuntos dentro da nossa matéria, seja ela física, matemática, em fim; que é muito difícil para o [alunado], porque as vezes ainda não chegamos; por exemplo, uma prova que acontece no início do ano, é um assunto que tem ali que a gente vai dar lá no segundo semestre, então, ele não viu, então, ele vai ter que trabalhar aqui lógico que vai errar. Então a gente pensa muito nisso, nessa questão de que as vezes há **dificuldade muito grande para a realidade [do estudantado]**. (BR13, 2015)

Nos testemunhos do professorado, também encontramos uma falta de harmonia entre as diversas provas de avaliação externa. Parece não existir linearidade entre os

conteúdos avaliados pelas provas correspondentes aos diversos níveis de ensino e séries escolares. Esta situação é mencionada por 4 docentes no Brasil e 3 docentes na Colômbia, tal como refletem os seguintes depoimentos.

[Respeito aos descritores a secretaria] já encaminha, ela encaminha, já está no portal da secretaria. No portal da secretaria vamos lá: matemática, conteúdo desse curso [...], objetivo, aquela habilidade que o [alunado] tem. Aí a gente tem para adequar, porque as vezes, nem sempre, o problema [...] é que a proposta do Enem não é a mesma proposta da Secretaria da Educação, não é o mesmo conteúdo, **não falam a mesma linguagem**, eles cobram uma, o Enem cobra outra, então, a gente fica tentando salvar dos dois lados. (BR11, 2015)

La [Prueba Saber] [...] es otro cuento, o sea, eso no lo puede tocar uno allá porque esa prueba de once **no tiene una linealidad** ni con la Prueba de noveno, ni con la de tercero, ni quinto, y ahora séptimo que va prueba piloto este año. (COL2, 2015)

Assim, um último aspecto está relacionado com a utilização final dos produtos escolares em relação com o princípio da liberdade de escolha. Apesar da pouca menção, tanto na Colômbia quanto no Brasil, (dois e um, respectivamente), a referência a esse princípio não carece de significância, dado seu relacionamento com aspectos ideológicos que apontam para a direção de nosso interesse pesquisa.

Dessa forma, a professora COL2 manifesta que no caso das escolas publicitarem na porta de seus prédios os resultados obtidos nas provas externas, as famílias estariam incentivadas a escolher a instituição escolar de suas crianças em função desses resultados: “[...] imagíñese donde nosotros pusiéramos los resultados en la puerta del colegio, entonces, **de acuerdo a los resultados**, [...] usted **escoja el colegio** en el [...] que [...] va a matricularse [...]”. Essa advertência, também é feita pela professora COL15: “[...] mire que [las familia] cuando van a buscar colegio [...] también están teniendo en cuenta ese puntaje [de las pruebas], ya. O sea, la gente dice: ahí matricúlelo, en La Nacional que es de los mejores colegios [...]”. No mesmo sentido expressa-se o professor BR12 (2015):

A Escola M. Pedreiro é o primeiro lugar em todo, nessas avaliações externas ela está em primeiro lugar. Então [...] quando [as famílias] **vão a escolher a escola [elas] já pensam em M. Pedreiro**; [...] a outra aqui da periferia não, aquela lá tem uma clientela ruim [...].

Damos sequência à comparação das falas docentes em relação com a influência mercadológica na educação e nas políticas de avaliação externa.

3.2 Regulação mercadológica da educação e das políticas de avaliação externa à luz das opiniões do professorado

Nesta categoria, despontam algumas contradições da fala do professorado dos países em investigação, as quais têm a ver com a influência mercadológica da educação e das políticas de avaliação. Dentre as mais destacadas estão a contradição *colaboração/competição*. Surge da *competitividade*, categoria *a priori* relacionada com possíveis ideologias subjacentes às políticas da avaliação³.

Ao ser interrogado sobre a possível contribuição das avaliações externas para a competição entre professorado e escolas, apenas dois entrevistados do grupo docente colombiano afirmaram que esse fenômeno não existia nos respectivos ambientes escolares. Porém, quinze do total, reconheceram que as provas externas, de maneira evidente, promovem a competitividade, levando em conta que “[...] **la competencia siempre va a existir** [...] porque esa es una ley natural, es la ley de la selección natural, solo los más fuertes sobreviven [...]” (COL13, 2015). Portanto, a competência “[...] debería existir, [...] y debería ser una competencia sana [...]” (COL7, 2015), e o dever do Estado seria evitar outro tipo de competitividade pernicioso, segundo o parecer da professora. Mas, também, a avaliação externa na Colômbia é percebida como uma competição entre escola públicas e privada, tal como afirma a professora COL9 (2015): “[...] tengo una percepción de que es una competencia entre el sector público y el sector privado [...]”, na qual esse último parece ter a maior vantagem.

Associado ao anterior, algumas opiniões entre o professorado colombiano relacionam a competitividade ao desapoio, à insolidariedade e à rivalidade, além de desejar o mal do outro. Isso principalmente quando o grupo docente da escola com melhores resultados nas provas externas, tenta fazer de sua bem sucedida prática pedagógica um segredo profissional que o coloca em vantagem sobre o professorado das outras instituições, como mostram os excertos abaixo.

Por ejemplo, los profesores de la Nacional de Comercio que tienen el primer [puesto] se ufanan de eso. Estamos en el mejor, las mejores pruebas las tenemos acá. Y uno vive [pregutando:] Oiga y ¿ustedes qué hacen allá en español? cuéntenos, oiga [...], díganos qué consejitos [...] Es esa preocupación porque **también uno quiere saber, y no**. [¿Si se dan información, se dan apoyo, se dan asesoría?] No, no. O sea, uno por ejemplo si se hace en trabajos colectivos, una reunión, **la gente dice: no, lo de siempre**. [...] Reservarse, [...] **como si usted tuviera la fórmula secreta**. [...] **porque no nos pueden quitar el puesto, porque somos el primer lugar**. (COL15, 2015)

[...] los colegios [...] estábamos era preocupados cómo le fue al otro. Mas no, ¿cómo o qué estoy haciendo yo para ser mejor que los otros? Entonces, [...] **rogar a dios [para] que al otro le vaya mal**, para que a mí si

³ Cf. página 49.

me va mal, no sea la diferencia tan grande y [al] final mis resultados sean buenos. [...] Pero antes sí había **cierta rivalidad** porque todos pensamos y sentimos que nuestra área es la mejor. Cada uno defiende sus agujas y simplemente las mías son de mejor calidad. Y **todos queríamos estar en la parte más alta de la tabla.** (COL3, 2015)

Entretanto, das entrevistas no Brasil, quatro consideram as provas de avaliação externa como instrumentos que não promovem competição entre escolas e professorado. Um assunto do passado, segundo o professor BR12 (2015): “Essa competitividade ela já existiu no passado, hoje eu acho que o pessoal não preocupa tanto com isso não.” Nos demais testemunhos afirmou-se o contrário. As avaliações externas “[c]ontribuem, sim, claro. Hoje existe essa competitividade.” (BR4, 2015) A competição também é considerada como dupla antagônica da colaboração, elemento último que deveria existir em todos os ambientes educacionais que, por sua vez, não são exclusivos da escola, tal como expressa um dos professores no trecho a seguir:

[...] eu coloco **a competitividade como par antagônico da cooperação**. Se algo contribui para nós se tornar mais competitivo eu não acho isso mérito, eu acho isso um demérito. Eu acho que algo deveria nos contribuir para nos se tornar mais cooperativos. [...] Porque para mim a obra educativa ela não está limitada a uma escola, [...] Ela é uma presença no mundo, não há espaço privilegiado de educação. Eu acho que a competição ela coloca ênfase nos vencedores e **é preciso colocar ênfase no ser humano** porque a vitória e derrota é algo muito relativo [...] Eu acho que **tudo que se conquista competindo pode se conquistar mais e melhor cooperando**. Eu acho que a competição ela tem nos levado para o abismo, a gente está colapsando do ponto de vista social, do ponto de vista ecológico [...] E a competição está vinculada com a má distribuição [...] **a competição é quem legitima a hierarquia**, a estrutura hierárquica de organização de mundo. Então, [a avaliação externa] pode favorecer a competição. Mas eu não sei se favorecer a competição é algo positivo. Eu acho que não. Acho que **positivo seria se fortalecesse a nós enquanto sujeitos cooperadores**, que eu acho que na cooperação que a gente transforme esse mundo que aí está num mundo menos pior. (BR2, 2015)

Da mesma forma, para o professor BR8 (2015) “[...] a qualidade de ensino, ela se muda a partir da valorização do profissional, da estrutura física e humana duma escola [...]”. Na percepção desse professor, uma educação centrada na competitividade, que facilita os números, está contrária à verdadeira educação fundamentada no sentimento humano. Essa “[...] perpassa tantos sentimentos; [o professorado] dentro da sala de aula [...] não só formantes, mas forma também corações. Ele está muito além dos números [...]”.

Outro assunto apresentado nas falas do professorado está relacionado com o par antagônico *seletividade/discriminação*. No sentido de que a maioria de atos de seleção social descritos pelo grupo docente envolviam práticas de discriminação⁴. Da mesma

⁴ Discriminação, entendida como a capacidade distinguir de diferenciar algo ou alguém, de fazer notar as diferenças. Cf. TREVISAN et al., 2015.

forma no sentido contrário. Atividades discriminatórias descritas continham critérios de seleção social. Do lado colombiano, três sujeitos entrevistados fizeram alusão a processos discriminatórios, diferentemente do Brasil, em que essa temática foi encontrada em nove entrevistas.

No caso da Colômbia, foi possível perceber que os processos de discriminação ativados pelas provas externas, além de ter capacidade para notar diferenças entre instituições escolares, pareciam estender-se até o alunado e professorado. Tomemos como referência dois posicionamentos de professoras:

[...] el colegio tenía [buena fama en] las pruebas de Estado, en nivel muy superior [...], [una] niña me contaba que tenía [...] una **compañerita [con] un rendimiento académico bajo, deficiente**, y los dueños [del colegio] han llamado a la señora y le han dicho que no, que **la niña puede presentar las pruebas de Estado** pero se inscriben por su cuenta [individualmente], o sea, son **cosas que manejan los colegios privados** y que nosotros [los públicos] no lo hacemos. Primero por equidad, segundo porque nuestros niños están registrados todos en el Simat, hay una lista oficial y eso no se podría hacer, pero básicamente por darle la oportunidad a [todo el estudiantado]. Pero nosotros tenemos la certeza cuando tenemos un grupo [de estudiantes] que enviamos [a presentar la Prueba Icfes] hay unos estudiantes que la desviación [...] la van a mandar al setecientos y que tenemos otros que [...] la van a mandar a los 100 primeros puestos y eso es algo que no manipulamos, **lo que sí manipula digamos la educación a nivel privado**. Son cositas que se manejan y que uno sabe que [...] tampoco [se] puede hacer nada porque las leyes están establecidas así. (COL5, 2015)

Entonces, empezaron a llegar estudiantes de todos los estratos del sector, y **el sector, como es estrato uno y dos**, pues claro, ¿qué llegó? **Entonces empezaron a bajar [los promedios]**, entonces, era de Excelente cayó a Muy Superior; de Muy Superior a Superior; de Superior a Bueno y ahí va. Y todo el mundo es esperando a ver a qué horas sube, [...] ¡terrible! O sea como qué decir, pero no es culpa nuestra, eso es culpa del Estado, eso fue porque **nos mandaron los peores estudiantes** porque nosotros trabajamos duro. Es como ese decir, [...] nosotros estamos haciendo todo lo posible, pero claro, **no podemos hacer nada porque nos toca el estrato dos y con el estrato dos no podemos hacer nada**, entonces, bueno, [...] todo mundo esperando y ojalá con ganas de subir, porque **yo quiero trabajar también en una institución reconocida**, o sea, [...] y **eso sí es clasista**, no es lo mismo decir yo trabajo allá en el Francisco de Asís, [...] a trabajar en la Normal Superior. Claro, **eso le da usted también estatus como maestro** [...] (COL15, 2015)

Do lado brasileiro, tomamos também dois posicionamentos:

Então, [...] desde que eu comecei a dar aula tenho visto esse discurso da avaliação externa, das mais diversas fontes dessas avaliações [...] e assim eu nunca consegui ver nenhum lado positivo nessas avaliações; muito pelo contrário, **elas [as avaliações externas] servem sim para denegrir a imagem das escolas**, elas servem para [...] **denegrir mesmo a imagem [do professorado]** [...] (BR8, 2015)

Aqui em Uberlândia, pelo que tenho visto, **as escolas que se destacam mais em nota, nota melhor, têm recebido mais verbas** para melhoria da infraestrutura da escola. Então, é uma vantagem de sair bem nessas provas aí. Têm mais acesso a verbas para melhoria da escola. (BR12, 2015)

Dos anteriores depoimentos no Brasil, o professor BR12 aponta para o tópico da seletividade. Atingir bons resultados nas provas de avaliação externa conduz a certo tipo de categorização, a qual permite amplificar possibilidades de seleção na distribuição de verbas. Ademais, pode-se observar que, tal como nos processos discriminatórios, a seletividade parece estender-se também das instituições aos sujeitos (alunado). Não sem antes advertir que das entrevistas realizadas na Colômbia, quatro docentes fizeram comentários nesse sentido, do mesmo modo que três do lado brasileiro.

[...] además, ese tipo de medición, o sea, como que esa es la franja con la que a usted lo miden, o sea ya **Usted es bueno, malo o deficiente**. Y como que los chicos de una vez [si] llegan a sacar **un mal puntaje**, o algo, ya **no pudieron entrar a la universidad estatal y ya Usted no sirve**. O sea, como que el frustrate para toda su vida fue no poder llegar a alcanzar eso. [...] No crea, [...] **[al estudiantado] les genera tantísimo estrés**, por ejemplo, el 13 o el 14 de octubre, que salen los resultados, es una cosa que pareciera como cuando a usted lo llevan al fusilamiento, por el pelotón, [...] Y uno les ve esa cara y [...] se estresan demasiado porque para ellos es obtener, [...] el triunfo o la muerte, o sea, **es gravísimo que un estudiante pierda la prueba** eso es como un paria. [...] (COL15, 2015)

Do excerto anterior, podemos deduzir que o processo de seleção gerado pelas provas externas de ingresso ao Ensino Superior público na Colômbia, além de fornecer categorias discriminatórias entre bons e deficientes, aparentaria igualmente ter capacidade de distribuir autoavaliações pessoais com base nessa dinâmica seletiva. Principalmente, levando em consideração que este tipo de prova (*Prueba Saber 11*) tem caráter obrigatório ao finalizar a Educação Média.

Outro dos possíveis pares antagônicos encontrados na visão do professorado colombiano e brasileiro é o par *premiação/punição*. Na Colômbia, apenas uma das pessoas entrevistadas referiu-se a esse assunto, em contraste com Brasil, onde seis sujeitos entrevistados aduziram situações que descreviam a entrega de prêmios como reconhecimento pelos resultados obtidos nas provas de avaliação externa.

[...] cuando las **empresas privadas van a hacer un obsequio buscan a los mejores colegios**, no a los peores. Es que tengo una biblioteca para regalar, tenemos un laboratorio de tecnología para regalar. ¿A quién se le regala? **Al que tuvo el mejor puntaje**. Que es como ilógico. (COL15, 2015)

Se avalia para **hierarquizar** as escolas e **distribuir punições ou benefícios** encima daquilo e isso não é Educação, isso não é educativo,

isso não é didático, isso não é pedagógico, isso é ainda a **racionalidade punitiva** que permeia a sociedade competitiva. (BR2, 2015)

Essa lógica de premiação com fundamentos nos resultados é acompanhada também de uma racionalidade punitiva, tal como afirma o professor BR2. Tanto na Colômbia quanto no Brasil, o mesmo número de entrevistas (2/17; 2/13) aludiram situações desagradáveis que representaram certo tipo de punição ou castigo imposto ao professorado e às escolas, tal como indicam os trechos abaixo:

Pues yo he visto, [...] de parte de las directivas que hablan con los docentes: [...] mire, **bajó el promedio**, bajó dos puntos, [...] tiene que trabajar más. O a veces hay **cambio de docentes**, por ejemplo, el que está en once lo pasan para noveno; por ejemplo en inglés, **si bajó el puntaje cambian el docente y lo cambian de grado**. Hay [...] una **disminución de la importancia** de lo que él hace, por ejemplo, está dictando en once y lo pasan a noveno o lo pasan a sexto, **es como un castigo** [...] (COL8, 2015)

A avaliação, ela é positiva. O que vem depois, [...] o que eles usam com os dados para resolver [...] com os valores depois, [...] é que não acho positivo, porque acaba sendo uma **forma de penalizar as escolas que saíram mal**, no caso, não seria uma forma de ajudar. Por exemplo, **não dar treino para a escola que saiu mal, isso é uma forma de penalizar** [...] (BR4, 2015)

A tensão entre Educação e Mercado percebida no discurso docente em ambos os países, estrutura-se a partir de diversos pares antagônicos até aqui discutidos: colaboração/competição; seletividade/discriminação; premiação/punição. Não obstante, alguns tópicos relacionados com melhoras educacionais, diagnóstico avaliativo, aprendizagem e intervenção, destacam-se como eixos de discussão a serem integrados ao par antagônico *aprendizagem/gestão escolar*.

A melhora educacional, ou melhora de ensino, foi referida oito vezes na Colômbia e três vezes no Brasil. No caso do professorado colombiano, seis docentes fizeram alusão à melhora educacional em relação aos bons resultados nas provas de avaliação externa. Entretanto, dois sujeitos entrevistados consideram que tem a ver com o aprimoramento de processos de aprendizagem no âmbito estudantil sobre diversas disciplinas escolares. A continuação, ambos os posicionamentos evidenciam, por sua vez, a dimensão diagnóstica da avaliação, seja para identificar vulnerabilidades na produção de resultados quantificáveis, seja para determinar falências no processo de aprendizagem.

Entonces, nosotros, **según los resultados** tenemos que elaborar un **plan de mejoramiento** porque en alguna cosa estamos fallando. Lo mismo con las pruebas Pisa, ¿en qué estamos fallando? ¿Por qué, si nuestros estudiantes son buenos, **ese tipo de preguntas** que hacen [en esas pruebas], que [son] preguntas más de contexto, de competencias ciudadanas, **[el estudiantado] no las está resolviendo?** [...] (COL9, 2015)

[Papel de las evaluaciones externas:] determinar las debilidades que tienen los colegios y formular **planes de mejoramiento** para fortalecer todas esas [debilidades], por ejemplo, en matemáticas o biología hay [mucho alumnado] que de pronto tiene **falencias en los conocimientos**, para empezar a **trabajar en esos procesos**. (COL8, 2015)

Quanto às respostas do professorado brasileiro, ensino e melhora educacional aparecem em tensão com as avaliações externas. Para a professora BR6 (2015) esse modelo de prova é apenas “[...] uma questão de números [...]”; a avaliação neste contexto “[...] **não está aí assim com o objetivo de melhorar o ensino**. Só para contar números mesmo, para contar quantidade de aprovados, questão política.”, ainda que a avaliação mantenha o seu potencial para diagnosticar limitações no processo ensino-aprendizagem, tal como afirmaram docentes nos dois países (3/17; 3/13).

[A avaliação externa] tem aspectos positivos para a gente **identificar as deficiências do [alunado]**, em quais áreas ele tem deficiência. E fazer um plano de ação, [...] a cada série ou ano, para cada ano, [...] e tentar mudar um pouco essa realidade aí. As vezes pessoal até sai mal devido às deficiências das séries anteriores, tentar sanar um pouco, é isso aí. [...] A Prova Brasil é só português e matemática. Têm algumas questões que já está interagindo assim, interdisciplinarmente, a gente vê que aparecem alguns conceitos da biologia, de matemática, na prova de matemática e português. (BR12, 2015)

De fato, *medição e resultados* aparecem como elementos mediadores entre aprendizagem e avaliação externa. Dois sujeitos entrevistados na Colômbia e três no Brasil aludiram ao assunto da medição das aprendizagens do alunado, principalmente, ao abordar questões relacionadas com os objetivos das provas externas. Isso, apesar das dúvidas sobre sua efetividade, tal como mostram os trechos abaixo.

Entonces, **el objetivo principal de estas evaluaciones es medir lo que el estudiante ha venido aprendiendo**, es lo que se dice. Desafortunadamente yo he tenido acceso a algunas pruebas de esas y **en realidad no mide el 100% de lo que el colegio da**. Por ejemplo, Usted diga que lo miden en matemáticas, claro, fundamental en el proceso de desarrollo del mucho; en los idiomas, también fundamental. Y lo miden en el lenguaje, pero dónde están el resto de áreas que también tienen que medir al muchacho, porque es que la cultura empieza por todo. (COL12, 2015)

Olha, **o objetivo principal das avaliações externas**, segundo o discurso [das pessoas] que estão fazendo essas avaliações, [elas] querem **medir o grau da aprendizagem [do alunado], das escolas**. E assim, eu acho que quando você entra assim no campo desses tipos de análises, você acaba [...] não tendo resultado favorável. (BR8, 2015)

Porém, no parecer da professora BR7 (2015), os resultados nas provas de avaliação externa têm deslocado a aprendizagem do centro da preocupação escolar, uma dinâmica afastada dos verdadeiros interesses educacionais, segundo ela.

Na verdade o que os governantes querem é passar uma imagem de que a escola realmente está bem equipada, a escola está [...] avançada, está com resultado muito bom, para conseguir com isso apoio financeiro de outros Estados, de outros países, das fundações. Na verdade, eu não vejo em si mesma, ali, a necessidade dela para avaliar o aluno, a escola já faz isso. Eu vejo que antes, há uns anos, dez anos atrás, mesmo havendo essa avaliação externa, [...] **a preocupação da escola era com a aprendizagem e agora nós estamos com a preocupação com o resultado nas avaliações**, muitas vezes esse acaba sendo ruim, é negativo. (BR7, 2015)

Dessa forma, o trabalho docente aparece na órbita das provas de avaliação externa. Categoria conceitual a ser discutida mais para frente.

Antes de entrar em um dos aspectos mencionados acima, que faz parte da tensão entre Educação e Mercado, precisamos abordar o assunto dos cursos pré-prova. Se bem que este fenômeno aparece referido pelo grupo de docentes brasileiros apenas uma vez, enquanto que na Colômbia resulta ser um tema mencionado por sete dos sujeitos entrevistados. Aliás, aparece como um dos elementos mais marcantes na tensão Educação e Mercado, dado o surgimento de um comércio lucrativo que há alguns anos vem se posicionando em torno das provas de avaliação externa, no país andino.

Essa modalidade de cursos vem ganhando legitimidade e consenso em toda a comunidade educativa colombiana, apesar de seu valor monetário, mesmo que famílias em condições econômicas pouco favoráveis tenham escassas possibilidades de comprá-los. Nesse sentido, há falas docentes para evidenciar este fenômeno.

[...] de todas formas los chicos, **son chicos que son de estratos muy bajos**, [...] donde **no pueden acceder a pagar un Pre-Icfes** [...] aunque hemos contado con un **respaldo de una empresa aquí privada**, pero de todas formas falta, en el caso de los chicos, más apoyo para las familias, para [...] acceder a un complemento. Y de pronto también hay muchas actividades en el colegio, que tienen que venir en contra-jornada, en la mañana, venir en la tarde a las clases, los chicos se agotan; es imposible decirles que vengan un sábado porque no pueden venir un sábado a la parte oficial a estudiar y **hay muy pocos, un 5% de pronto, que pueden decir yo pago por mi cuenta** un estudio aparte de **Pre-Icfes** y yo asisto a esas actividades. Pero **son muy pocos porque realmente el estrato es estrato 1, 2** máximo. (COL6, 2015)

Continuando nessa linha de discussão, uma das professoras entrevistadas aponta aos recursos econômicos do núcleo familiar, que influenciariam, assim, nos resultados das provas externas. Justifica a sua argumentação manifestando que “[...] por ejemplo, el hecho de hacer un preparatorio en una entidad que ofrezca preparación para Pruebas Saber como **Helmer Pardo**⁵ hay que tener recursos, **cualquier estudiante no puede acceder a**

⁵ Empresa privada especializada na preparação de provas do Estado desde 1980. Seu objeto econômico consiste na preparação de escolas e pessoas. A empresa tem sedes em diferentes cidades do país como Cali, Bogotá e Bucaramanga. O curso é oferecido para estudantes de grau 11º durante cinco meses. No ano 2015, o valor do curso era de \$600.000,00 (COP), isto é, R\$786,00 (BRL). Disponível em: <<http://helmerpardo.com>> Acesso em: 1 out. 2015.

este tipo de preparación porque eso cuesta.” (COL11, 2015).

Nessa sequência, outra professora explica em que consistem este tipo de cursos.

[...] mire, yo trabajo con un pre-Icfes, yo trabajo con un pre-Icfes los sábados con los chicos de undécimo grado de aquí del colegio, trabajo lectura crítica. [...] El pre-Icfes son unos **cursos que los estudiantes pagan a empresas externas**, [...] aquí, por ejemplo, en Bucaramanga, hay muchísimas empresas que diseñan cursos de preparación en las áreas de formación de las asignaturas, de las áreas que les evalúa el Icfes. Entonces, por ejemplo, hay cursos intensivos. Curso intensivo es que usted va todas sus vacaciones, el chico asiste todas sus vacaciones de [...] siete de la mañana a siete de la noche y ahí se le hace un repaso de todo de lo que él vio en el bachillerato. Hay unos cursos que son más flexibles como por ejemplo **el que se dicta aquí en el colegio que es solamente sábado en la mañana**. Entonces se le hace cada semanita un repasito de materias, se le da un material, unos test, basados en todas las pruebas que se han hecho del Icfes durante todos los años, entonces, se selecciona y se hace una prueba y se **les va adiestrando a ellos en formas, estrategias de cómo contestar la prueba**, qué es lo que más sale, qué ejercicios, qué temas. Entonces, **ya se tiene como un estudio de eso. Cada empresa hace su estudio, paga**; dice: bueno, en química lo que sale es química orgánica; entonces, se les da química orgánica y ejercicios de química orgánica. Pero eso es **un negocio, básicamente**. El curso intensivo puede ascender a dos millones de pesos (\$2'000.000,00 COP)⁶. Pues yo sé que es caro [...] Los cursos, los pequeños cursos que se hacen semanalmente oscilan entre doscientos cincuenta mil y quinientos mil (\$250.000,00 - \$500.000,00 COP)⁷, el curso completo que es de marzo a agosto. [El curso que dan aquí en la escuela] debe estar por trescientos mil pesos (\$300.000,00 COP)⁸. [¿Quién paga?] Los papás. Eso es externo, eso no tiene nada que ver con el colegio. O sea, aquí vienen chicos de muchas instituciones, sino que como **se dicta aquí**, o sea, **hacen un convenio**, entonces, pues la empresa hace **convenio con los directivos**, dicen miren ya está la sede, los muchachos son de once, los papás saben que es confiable, aquí los van como a cuidar, entonces, los mandan acá. Entonces, cada colegio... casi todos los colegios tienen... o sea, buscan [...] (COL15, 2015)

Desta forma, a empresa privada, enquanto entidade assessora e especializada em provas de Estado, consegue estabelecer convênios institucionais. Estas parcerias, muitas vezes, garantem benefícios financeiros para ambas as partes, não sendo sempre a escola participante dos acordos. Entretanto, as famílias são responsáveis de pagar os custos, tal como declara a professora, quem igualmente trabalha como docente para uma dessas empresas.

Simplemente vienen todas [las empresas] y [dicen] mire este es nuestro portafolio de servicios [...] aquí vienen diferentes empresas y ofrecen sus servicios [al estudiantado]. Simplemente [...] **hay una [...] a la cual el**

⁶ Em moeda brasileira R\$ 2.600,00 (BRL). Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/cotacoes>> Acesso em: 15 out. 2015.

⁷ Em moeda brasileira: R\$ 325,00 - R\$ 650,00 (BRL). Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/cotacoes>> Acesso em: 15 out. 2015.

⁸ Em moeda brasileira: R\$ 390,00 (BRL). Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/cotacoes>> Acesso em: 15 out. 2015.

colegio le permite dictar las clases aquí mismo. Entonces, por ser aquí mismo eso hace que tenga una ventaja. Porque la gente, a veces, [...] piensa que como se dicta aquí es avalado por la rectoría y no, no es cierto. Debe tener algún pago [para la escuela], eso se hace, de todas maneras, eso no es una contratación con la Secretaría de Educación, pero sí, esos contratos los hacen con la Asociación [de Madres y Padres] de Familia⁹. **[Cada] familia paga el curso y por obtener las instalaciones la empresa le paga algo [...] a la Asociación.** Entonces, la Asociación dice ah bueno, voy a cobrar cinco millones de pesos (\$5'000.000,00)¹⁰ y eso lo voy a utilizar en comedores, o en sillas, o en computadores, **pero eso es un acuerdo que hacen de todas maneras con los directivos.** (COL15, 2015)

Porém, na opinião de outro professor entrevistado, o treino efetuado por estas empresas não significa melhoria na qualidade educacional. Ademais, essas entidades privadas utilizam tempo e espaço da escola para desenvolver sua atividade comercial.

[...] se dedican como a prepararlos específicamente a presentar una prueba, [...] y hasta les enseñan trucos, [...] estilo lo que hace **Milton Ochoa**¹¹, [...] hay empresas que los preparan para eso. Entonces, no sé hasta qué punto realmente eso sirva para mejorar la educación [...] **[Milton Ochoa] es una empresa que precisamente nosotros contratamos aquí [...]** este año, y **ellos supuestamente vienen y hacen unas especies de simulacros**, o sea, les presentan [al alumnado] unos exámenes y les dan los resultados, y más o menos como para entrenarlos. Realmente lo que yo decía, es como un entrenamiento [...] **[El estudiantado] tiene que pagar**, o sea, cada estudiante, por lo menos este año pagaron [...] por dos pruebas [...] diecisiete mil pesos (\$17.000,00)¹² [...] lo que les daban ahí era simplemente la prueba y después les daban los resultados, [...] pero, por ejemplo, yo vi que [...] presentaron eso y ni siquiera les dejaron los folletos como para que ellos tengan ahí [...] o sea, presentaron la prueba y hasta ahí llegó eso. **[Los simulacros son] dentro de la Institución.** [...] **se dedica una jornada para eso.** Se les da un espacio para eso. (COL10, 2015)

Além disso, empresas pertencentes a outros setores da economia também estabelecem vínculos com escolas públicas com base nas provas externas mediante contratação de docentes forâneos, os quais cumprem a função de treinar o alunado na realização dessas avaliações. Mas, igualmente, contratam e pagam corporações privadas do setor educativo para oferecer esses tipos de cursos em escolas públicas. Tomamos, como referência, dois depoimentos do grupo docente entrevistado na mesma escola colombiana.

⁹ É uma associação jurídica de direito privado, estabelecida através do Decreto 1286 de 2005. Está determinada pela lei como entidade sem fins lucrativos, constituída de maneira livre e à vontade pelas famílias dos estudantes matriculados na instituição escolar. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85861_archivo_pdf.pdf> Acesso em: 1 out. 2015.

¹⁰ R\$ 6.545,00 (BRL). Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/cotacoes>> Acesso em: 15 out. 2015.

¹¹ Empresa fundada pelo professor Milton Ochoa desde o ano 2002, seu objeto de negócio é a assessoria para estudantes, docentes e instituições na preparação das provas de Estado. Atualmente, a empresa está em diferentes regiões e cidades do país, dentre elas: Barranquilla, Santanderes, Boyacá, Cali, Huila, Nariño, Villavicencio, Quindío, Cauca, Cesar, Guajira e Caldas. Dos 32 Departamentos (Estados) do país está em 31. Disponível em: <<http://www.miltonochoa.com.co>> Acesso em: 2 out. 2015.

¹² R\$ 22,25 (RLB). Informação disponível em: <<http://economia.uol.com.br/cotacoes>>. Acesso em: 15 out. 2015.

El año pasado tuvimos una buena experiencia en el colegio con **un aporte que hizo la empresa Falabella** en su área de responsabilidad social y nos pareció un aporte que se vio reflejado significativamente porque **nuestro [alumnado] no tiene la oportunidad para hacer cursos** intensivos, para hacer sabatinos, dominicales, vacacionales, entonces, [...] el año pasado se les aplicó una preparación intensiva la cual arrojó una mejoría notable en los resultados. Entonces, yo pienso que así como Falabella lo hizo, en su gestión de responsabilidad social, muchas empresas deberían hacerlo, patrocinar cada una un colegio oficial y ofrecer espacios que [el estudiantado] por cuestiones económicas no dispone. **Acá en Floridablanca, por ejemplo, se presenta una coyuntura muy particular y es que tenemos uno de los mejores colegios privados del país, que arroja resultados muy superiores**, y que, pues hacen que la **competencia** sea por un lado **más difícil**, porque ellos están en unos estándares más elevados que nosotros, pero, pues obviamente cuando nos acercamos a la realidad y al contexto de cada uno de los que compiten igualmente en esta prueba, nos damos cuenta de que no se pueden medir por igual las condiciones [...] [La ayuda de la empresa] consistió en contratar [...] docentes para que hicieran un **refuerzo específico en preparación de pruebas de Estado**; [...] **pagaron [al grupo docente]**, y en horarios adicionales a la jornada académica les hicieron un refuerzo [al alumnado]. [El profesorado contratado es] externo [a] la institución. (COL5, 2015)

Nosotros, por ejemplo, aquí tenemos una ayuda de **Falabella**, una ayuda que es de **ofrecerles cursos, ofrecerles cómo manejar las pruebas, viene [profesorado] especializado** también y nos ayudan a que [el alumnado] se vaya preparando para presentar estas pruebas. **Falabella colabora económicamente. En estos momentos estamos, si no estoy mal, con Ased.** Ellos vienen y **trabajan con [el estudiantado] unos días, unas horas, con los de once**, específicamente. Nosotros, por ejemplo, pedíamos que no fuera solo para los de once, **el ideal es que vinieran a darnos ese refuerzo de noveno, décimo grado**, para cuando lleguen a once ya estén más acostumbrados. [...] ellos vienen y **trabajan directamente con [el alumnado]**. Les aplican las pruebas, les hacen análisis de pregunta respuestas, de algunas asignaturas, las fuertes **para las Pruebas Saber.** (COL7, 2015)

Em vista disso, as provas de avaliação externa na Colômbia, principalmente, a *Prueba Saber 11º*, estariam promovendo o mercado educacional dos cursos de treinamento. Negócio presumivelmente rentável. Também, estariam estimulando outro tipo de comércio. O mercado das escolas privadas de alto desempenho. A obtenção de ótimos resultados nas provas externas permite a essas instituições o recebimento de estudantes de uma classe social específica, objetivando, assim, rendas consideráveis com fundamento nos valores da matrícula e das mensalidades. Nesse sentido, tomamos como referência o depoimento de um professor colombiano:

Yo tuve la oportunidad de trabajar en La Quinta del Puente¹³, y créame que el [alumnado] que yo tengo hoy día, que es un colegio oficial, tiene las mismas condiciones que el de La Quinta del Puente desde [el] punto de vista de desarrollo físico y humano. La diferencia está en que esos

¹³ Disponível em: <<http://www.laquintadelpuente.edu.co>> Acesso em: 29 set. 2015.

colegios [privados como La Quinta del Puente] **solamente trabajan para las pruebas Icfes [o Pruebas Saber 11°]**, a ellos solamente les interesa las pruebas Icfes **para mantener un eslogan en el país y poder cobrar grandes precios por sus matrículas [...]** (COL12, 2015)

Até aqui a discussão girou em torno dos cursos pré-prova. Tema que nos remete à questão da consolidação de um mercado educacional em torno das provas externas na Colômbia e ao vínculo entre escola pública e empresa privada. Debate que será aprofundado quando abordemos o assunto da “Capitalização do cotidiano escolar” (seção 3.3).

Na sequência, deparamo-nos com a questão das *intervenções*, mediação particular da oposição *aprendizagem/gestão escolar*. Diz respeito à ingerência de indivíduos especializados, responsáveis na orientação do trabalho pedagógico a fim melhorar os indicadores de desempenho escolar. Três sujeitos docentes entrevistados no Brasil descreveram situações nesse sentido, por meio de relatos, cujo conteúdo estava centrado nos repasses para o financiamento de projetos escolares, os quais apresentam cenários adversos e outros favoráveis, tal como demonstram os trechos abaixo:

[...] **quando vem o resultado negativo**, porque eu já passei por intervenção já duas vezes, tanto na escola do Estado como na escola municipal, [...] **Vem uma equipe pra escola, uma equipe de pedagogos, [...]** e **tentam direcionar o trabalho da gente**. [...] logicamente que eles não trazem nada pronto, eles querem que a gente dê a sugestão, mas **estão ali para cutucar, pra pressionar**; [para] apontar, você deve fazer algo novo. Que você pode fazer? Que o que [o professorado] pode melhorar no dia a dia para atingir aquilo que ele não conseguiu atingir. Então, a gente tem que ficar buscando umas outras alternativas para conseguir um resultado melhor. (BR7, 2015)

[As intervenções consistem em] fazer **projetos na escola**, participar de projetos na escola, para melhorar a leitura, a escrita. [Quem vem a desenvolver esses projetos? O pessoal do MEC?]: Não, a delegacia manda sugestões de projetos e esses projetos são montados dentro da escola e desenvolvidos dentro da escola [pelo professorado] Mas sugestão da delegacia do ensino. [...] **se a média está baixa a gente é obrigada a fazer e apresentar os resultados desse projeto**. Material didático tem que deixar para supervisão da escola ver, a inspetora, ela arquiva, arquiva esses projetos, registra em fotos, filmagem, tudo o que foi feito. **Tem uma verba que vem**, mas eu não entendo muito isso de verba não. [...] Mas que tem verba tem, [...] você escreve um projeto [...], você lista os materiais, o projeto é aprovado, vem verba para aquisição desses materiais. (BR12, 2015)

Os eventos descritos acima poderiam ser catalogados como atividades próprias dos mecanismos da *gestão escolar*. Sob esta perspectiva, mais da metade do professorado interrogado no Brasil detalhou particularidades de processos administrativos postos no horizonte escolar com uma suposta visão empresarial, tal como referem os trechos seguintes:

[...] quando essas provas chegam aqui nós **somos obrigados a inserir o resultado das provas de cada um dos nossos alunos no site** e sobrecarrega tanto o nosso serviço, que a gente tem que parar tudo para [...] inserir isso, que [o professorado], ainda enfrenta a dificuldade com a tecnologia de acesso [...] Olha, **os resultados, eles são passados para a gente pela supervisão numa assembleia geral de início do ano**, sempre no início do ano. **E são mais uma forma de cobrança** do que de demonstração do valor real do que realmente foi e o que [...] eu acredito que não tem aquela demonstração: olha, nós estamos nesse ponto, queremos atingir esse ponto e para isso nós devemos traçar metas assim. Eu não vejo isso na escola. Nenhuma escola que eu trabalhei vi isso. **É apenas as estimativas que são jogadas para a gente** e que cobram a gente, que nós melhorem nosso trabalho, mas é assim, não há um trabalho a ser desenvolvido para atingir aquela meta. (BR1, 2015)

[...] uma vez por ano tem uma reunião geral que **a direção normalmente apresenta os resultados**. Ou as vezes **no início do ano apresenta o ano anterior com as metas**, com os resultados que a escola teve, com **as metas que alcançar** no próximo ano. [...] Sai por disciplina e por série. Por exemplo, assim, eles sempre fazem uma porcentagem [os gestores da escola], tem uns cálculos, fazem em **relação à nota que eu obteve** sempre aumentando uma nova porcentagem acima. Agora, assim a reglinha, também que essa sempre a direção que repassa para a gente. Pode-se-ia ter nota 6, o ano que vem a meta vai para 7, sempre um pouquinho a mais que deste ano. (BR11, 2015)

Em contraste com o professorado brasileiro, na Colômbia apresentam-se escassas referências sobre o assunto. Apenas uma entrevista fez menção à ingerência de pessoal especializado. Nenhuma refere a atividades de *gestão*. Descreve-se uma situação mais colaborativa em comparação com as descritas pelo professorado brasileiro:

[...] yo sé, que el Gobierno tiene, por ejemplo, profesores que han obtenido los mejores puntajes en pruebas [...] y a ellos los dedican solamente a estudiar qué colegios obtuvieron los menores puntajes en las Pruebas Saber y los mandan a que los refuercen, a que les muestren estrategias [...] Entonces, uno dice bueno, ¿están pensando en la calidad de la educación, en el estudio, en [el estudiantado]? ¿o en qué? O sea, ¿qué política internacional es la que los está moviendo para ese desespero en que tenemos que tener un puntaje alto [...] (COL15, 2015)

No conjunto de relações contraditórias e acirrantes da tensão entre Educação e Mercado, manifestou-se de forma similar, na fala docente, o antagonismo entre *fins educacionais* e *fins do mercado*. Do grupo entrevistado na Colômbia, quatro entrevistas referem a situações em que foi evidenciado esse conflito de interesses. Dentre elas, destacamos duas.

[...] hay una empresa [llamada] Comertex, ellos nos han patrocinado muchas cosas, ahí yo **tuve [...] la opción de ir con un grupo de [estudiantes] de 11º allá y ellos miran qué funciones tiene el gerente, qué funciones tiene la secretaria**, [...] nosotros aquí tratamos con [alumnado] de estrato 1, 2, 3. Entonces, uno lo que quiere es sacarlos

y que vean que educar vale, [...] que ir a la Universidad paga, que no se deben conformar, entonces, cuando **esa misma empresa privada los coge, los lleva y les muestra hasta dónde pueden llegar, hasta ahí, hasta más allá**, entonces, eso es importante porque **eso les hace pensar nosotros somos importantes, nosotros podemos llegar a ser el gerente, podemos soñar**. [...] y uno acá en el colegio uno les dice piensen en estudiar, [...] yo les digo desde que están en octavo: ¿qué es lo que Usted quiere estudiar? Ah bueno, ¿y cómo va a llegar allá? Y uno les dice y les dice [...] porque yo creo que **este país sale de dónde está solamente cuando las personas tomen conciencia de lo que en realidad es importante que es educar**. De ahí parte todo. (COL1, 2015)

Sería loable que hubiera una mayor presencia [de la empresa en la escuela], [...] **que la empresa privada nos dijera mire, los perfiles que nos están llegando son de estas calidades y estamos necesitando de estas calidades**. Uno escucha a los empresarios quejarse de que la gente que le llega no toma decisiones. [...] También vi un problema aquí en la escuela, ya recuerdo, que se ha intentado **que la empresa privada nos ayude, pero ha habido una resistencia por parte de un sector vinculado al sindicato**. Ven malévolamente eso, entonces, si los Empresarios por la Educación¹⁴ quieren que la Escuela Normal entre en un **proceso de acreditación**, eso lo ven pernicioso, no dejan, no han dejado. De hecho, hay otros colegios que se han certificado y la Escuela Normal no ha podido [...] Pues esa certificación son todas estas **certificaciones ISO** que es mirar **procesos de calidad**. En el sector público los maestros tenemos [...] muy interiorizado aquello de la autonomía académica, miramos así como con el temor que otro venga a decirme oiga, venga le ayudo. **Sería loable pero hay resistencia, hay resistencia**. (COL17, 2015)

A seguir, um ponto de vista dissonante:

Pues yo creo que en la medida en que ellos [el empresariado] quieran imponer, aunque es algo que ya [...] se da, y el imponer es decir Mire, necesitamos que nos formen este tipo de personas, o sea, yo le doy por ejemplo cierta cantidad de recursos con la condición de **que Usted me forme cierto tipo de persona para que obedezca unas necesidades que yo tengo en cuanto a lo económico**, yo creo que ahí sí, ese punto si no sería, pues, [...] que la empresa privada nos diga Mire, no necesitamos que nos forme, por ejemplo, en filosofía una persona crítica o reflexiva, sino **necesitamos alguien que sepa trabajar** y técnicamente vaya y cosa zapatos, que **no necesitamos nadie que piense, ni reflexione, ni critique**, entonces, **yo le doy unos recursos y Usted me los forma así**. Yo creo que hasta ahí no, ese es el límite. Ya cuando quieran influir en la forma en cómo se debe educar a la persona, pues yo creo que ahí ese límite se está rompiendo. (COL4, 2015)

O professor supracitado, ao ser interrogado pelo objetivo principal das avaliações externas, apontou ao mesmo sentido descrito acima para afirmar que essas provas vinculam-se de maneira estreita com as necessidades do mercado.

¹⁴ Cf. página 131.

En mi opinión, [el objetivo principal de las evaluaciones externas] es decirle al gobierno **si está haciendo bien la tarea impuesta por unas políticas, de pronto, internacionales, económicas que le obligan a formar cierto tipo de persona con ciertas capacidades o con ciertas competencias**, como le llamamos en nuestro país. Entonces, para mí **el objetivo de la Prueba es saber si ese proceso se está haciendo bien** y pues tiene unos grados para medir y poder ajustar. Entonces yo mido en tal grado, digamos que en noveno, y tengo un tiempo que sería la media en décimo y once para ajustar los errores que allí se hayan cometido en cuanto a la formación de ese perfil; porque yo estoy convencido que en el país se quiere formar cierto tipo de persona para que obedezca las necesidades, de pronto, de **un mercado mundial que requiere cierto tipo de formación o cierto tipo de competencias para que suplan esas necesidades del mercado**.

No que tange ao grupo docente brasileiro, cinco fizeram referência à contradição entre os fins da Educação e os do mercado.

[...] pensar numa outra educação que seja para nós emancipar, e não meramente para reproduzir o sistema que aí está, que é um sistema baseado na exploração, baseado na competição, que é um Estado alienado da construção popular e democrática. (BR2, 2015)

Nessas alusões contrastantes, no âmbito escolar, são descritas atuações empresariais visando a consecução de benefícios a curto e longo prazo, como desabafam a docente BR11 e o professor BR3 nos trechos subsequentes:

A escola aqui já teve alguns projetos com as algumas empresas particulares, o **grupo Algar**, sabe, ajudam a algumas questões assim [...] mesmo no externo, **porque normalmente eles vêm só rebanham [o alunado]** e eles desenvolvem o projeto dentro da escola mesmo [...] (BR11, 2015)

Mas uma coisa problemática, [...] as vezes pode acontecer desse [empresariado], [dessas pessoas] de negócios, tentar ter alguma **ingerência na escola de ponto de vista ideológico**, daí eu acho um pouco complicado, mas eu percebo que por exemplo este ano, vamos a começar a desenvolver um projeto na escola que é uma parceria da Prefeitura Municipal com as empresas da cidade e as escolas públicas de Uberlândia, então, daí nós vamos ver, levamos aulas para essas empresas, essas empresas vão trazer pessoas para dentro da escola, para fazer falas, ou seja, tudo o **conteúdo ideológico será despejado na escola, você [alunado] vem a trabalhar com a gente**, etc., etc., etc. [...] **Como acontece também das universidades particulares**, das faculdades, elas **vêm a prospetar alunos dentro das escolas públicas**, então, hoje e amanhã elas vão levar as turmas do terceiro ano para conhecer as instituições, nem uma, nem duas, são várias, ou seja, **elas estão olhando mercadologicamente pra as públicas**, eles **não querem trabalhar para educar, eles querem clientes** e faz parte dessa dinâmica. (BR3, 2015)

Em virtude do que foi mencionado, somos levados a afirmar que o professorado entrevistado, de ambos os países, por um lado interpreta os fins da Educação enquanto os

do mercado, mas, ao mesmo tempo, estabelece diferenças substanciais e irreconciliáveis entre o horizonte educativo e o comercial.

Inclusive, certa parte do professorado brasileiro tendeu a manifestar inconformidade com algumas práticas empresariais, as quais, segundo seu parecer, pretendem conceber a escola pública como lugar de investimento econômico na procura de vantagens comerciais a curto e a longo prazo, causadas pela trilogia estudante/cliente/empregado(a).

De fato, essas concepções tendem a ser traduzidas em estratégias didáticas. A visita empresarial de reconhecimento, efetuada pela professora colombiana COL1 (2015), acima descrita, visava à preparação intelectual de seu alunado para a empregabilidade. Bem como o interesse do professor brasileiro BR2 (2015), orientado a fazer da área de ensino, a filosofia, “[...] um instrumento de emancipação [...]” para se contrapor à reprodução do “[...] sistema baseado na exploração [...]” e “[...] na competição.”

Retomando as apreciações acerca das avaliações externas no âmbito educacional, temos de considerar o *fin político* como elemento final a ser discutido no âmbito da tensão entre Educação e Mercado. Justificamos tal categorização tendo em vista os depoimentos do professorado, os quais, de maneira recorrente, articularam política e mercado ao se referir às provas externas como instrumentos destinados a melhorar o ensino. Dessa forma, três sujeitos da turma docente entrevistada na Colômbia, expressaram concordância ao julgar as avaliações externas como mecanismos para implantar um ordenamento político de carácter internacional no país. O que finalmente significaria depreciar o valor da avaliação como ferramenta para melhorar o ensino.

Bueno, desde mi inocencia yo diría que [el objetivo de las evaluaciones externas] sería el mejoramiento. Sí sería mejorar, desde mi inocencia. Pero en la medida en que uno va caminando por esto de la educación se viene dando que esto responde ante unas políticas, y ahorita con Juan Manuel Santos el **afán de entrar a la Oede** lo que nos ha obligado a ser partícipes de esas pruebas, la Prueba Pisa. Y nos está obligando a que respondamos a esa prueba como sea. Hace poco tuvimos el paro aquí, paro nacional del magisterio y el afán de él realmente era acabar con el paro porque se venían las pruebas Pisa. Entonces, uno ahí va tomando un camino y uno va analizando que eso va dirigido es a una política. [...] que el país reciba los beneficios al estar en ese grupo. [...] definitivamente son una herramienta; yo diría que **si dejamos de lado la parte política** y dejamos de lado toda esta cuestión de la OCDE, del Banco Mundial, todo eso, sí **realmente son una herramienta que nos ayudaría a mejorar los niveles de educación** [...] (COL2, 2015)

No Brasil, três dos sujeitos docentes referiram-se da mesma forma, matizando o carácter internacional denunciado pelo professorado colombiano, para uma política mais localista, fundada nos números e no intuito de atingir recursos financeiros. Os excertos abaixo apontam a essa direção:

Infelizmente, eu acho que **vejo apenas um objetivo político** de ver

como é que levar [...] para a educação, assim, ligada a questão da política, [...] **eles não estão muito preocupados, nem entanto, com a qualidade da educação**, mas, o número de pessoas que estão inseridos dentro da escola, [...] mas, eu vejo a questão política mesmo. (BR10, 2015)

Eu acredito que [o objetivo das avaliações externas] é **puramente político**. Essa é mi opinião pessoal. Na verdade o que os governantes querem é passar uma imagem de que a escola realmente está bem equipada, a escola está avançada, está com resultado muito bom, **para conseguir com isso apoio financeiro** de outros Estados, de outros países, das fundações. Sempre existiram essas avaliações, mais **atualmente eu vejo como mais interesse política**. (BR7, 2015)

Damos sequência à categoria Capitalização do cotidiano escolar, na qual tentamos adensar a discussão relacionada com a indústria educacional e a participação da empresa privada no ensino público.

3.3 Capitalização do cotidiano escolar: parcerias público-privadas, avaliações externas e a crise da escola pública colombiana e brasileira na perspectiva docente

De maneira generalizada, podemos indicar que a percepção do professorado colombiano e brasileiro remeteu-nos a importantes discussões em torno da atividade empresarial dentro da escola, como também deu relevância às limitações e necessidades do entorno e da prática educativa, colocando na órbita do desprovimento escolar a presença abnegada e utilitarista do empresariado. Desse modo, a oposição *necessidade/financiamento* está presente nesta categoria e, da mesma forma, dá-se continuidade à discussão do mercado educacional, assunto que foi atingido na seção anterior.

Cabe ressaltar, que tanto na Colômbia quanto no Brasil, boa parte do professorado entrevistado considerou positiva a participação do empresariado no trabalho pedagógico. Ressaltou a influência da empresa privada na qualidade de ensino como proveitosa, apesar das vozes dissonantes. Assim, 14 docentes colombianos mostraram-se de acordo, tal como sete do lado brasileiro. Tomemos como referência dois depoimentos.

El año pasado tuvimos una buena experiencia en el colegio con un **aporte que hizo la empresa Falabella en su área de responsabilidad social** y nos pareció un aporte que se vio reflejado significativamente porque [nuestro alumnado] no tienen la oportunidad para hacer cursos intensivos, para hacer sabatinos, dominicales, vacacionales, entonces, a ellos el año pasado se les aplicó una preparación intensiva lo cual arrojó una mejoría notable en los resultados. Entonces, yo pienso que así como Falabella lo hizo, en su gestión de responsabilidad social, muchas empresas deberían hacerlo, **patrocinar cada una un colegio oficial y ofrecer espacios que [el estudiantado] por cuestiones económicas no dispone**. (COL5, 2015)

Eu acho que o **empresariado ele pode contribuir sim**. A partir do momento em que as próprias empresas, elas começam forçar os nossos governantes a investir mais na qualidade de educação, **eles podem ajudar na melhoria da qualidade**. Então, porque [todo nosso alunado] um dia serão funcionários das empresas, do comércio, das lojas, então, essas grandes empresas, elas deveriam investir mais na educação, ao invés delas estarem repassando toda a verba para o município, para o Estado; elas poderiam também estar repassando também um pouco dessas doações para as escolas, **para comprar computadores, para comprar data-show, para comprar o material necessário para um bom trabalho dentro da escola**. Então eu acredito que a **parceria com os empresários ela é muito importante**. (BR8, 2015)

Dentre o pessoal entrevistado, três do grupo colombiano e seis da turma brasileira expressaram dúvidas em torno à participação da empresa privada no trabalho pedagógico e na qualidade de ensino. Algumas inquietações estavam relacionadas com a prática profissional docente, outras com um possível risco ideológico, tal como demonstram as declarações a seguir.

Yo creo que la empresa privada [podría contribuir con el trabajo pedagógico y la calidad educativa], pues, **yo creo que sí, pero, hasta cierto punto**, diría yo de cierta manera, por ejemplo, sabemos que **la empresa privada si algo tiene es recursos. Y si algo escasea en un colegio público son precisamente los recursos**. Entonces, yo creo que **una alianza sería más para captar esos recursos** que tiene la empresa privada y poder por ejemplo, generar mejores condiciones al interior de una institución pública, [...] con libros, con herramientas tecnológicas, computadores, capacitaciones, elementos o recursos que sirvan para que la actividad pedagógica que nosotros realizamos tenga mayores herramientas y por ende los mejores resultados. (COL4, 2015)

É uma questão complicada a da gente colocar de uma maneira direta. Nós aqui na escola, quando a gente faz, nossos planos da ações, as nossas metas, a gente acaba falando que deveria, sim, haver maior participação da sociedade, mais apoio. Mas na prática é complicado disso de obter e **muitas vezes na tentativa de ajudar eles acabam atrapalhando**. As vezes a gente fica frustrada e acaba dizendo assim: **ninguém entra num consultório médico pra ensinar a ele como ele deve proceder, o que é que ele deve fazer? como ele deve agir? mas todos querem entrar numa sala de aula e ensinar ao professor a dar aula**, então, na efetividade as vezes é difícil falar como esses empresários podem ajudar. (BR7, 2015)

Eu acho que no caso de Uberlândia, onde é uma cidade que temos várias [...] parcerias entre [...] escolas e [...] empresas seria, sim, interessante, já que a contrapartida com a empresa se situa no campo fiscal e **para escola como temos uma renda bastante precária [que] se poderia reverter na aquisição de materiais, apoio aos professores na realização de cursos**, eu acho que dos mesmos materiais poderia. Mas uma coisa problemática, uma vez que as vezes pode acontecer desse [empresariado], [dessas pessoas] de negócios, **tentar ter alguma inge-rência na escola de ponto de vista ideológico, daí eu acho um pouco complicado**, [...] (BR3, 2015)

Outra semelhança, em torno à participação da empresa privada na prática pedagógica aparece no trecho acima. Relaciona-se com a formação ou capacitação docente. Nos depoimentos a seguir, o professorado colombiano confirma isso:

Pues sería genial, pero nunca lo ha hecho [la empresa privada], porque uno siempre [se financia] el estudio [...], por su cuenta, [utilizando] lo que uno tiene [...] ahorrado; o uno se endeuda; o pide las cesantías; [...] y si uno quiere tener computador, pues uno tiene que [comprarlo], nadie se lo va a regalar. O sea, no he escuchado que una empresa privada [diga]: mire, le regalamos portátiles a los docentes. Eso no existe [...] (COL6, 2015)

¿La empresa privada? Sí, podría ser. [...] empresas sí se han vinculado con nosotros en visitas. **Visitas dirigidas al emprendimiento**, [...] [pero] de pronto [sería bueno que invirtieran] en **capacitaciones para nosotros** mismos, porque las capacitaciones aquí son totalmente nulas, o sea, **nosotros no recibimos ningún tipo de capacitación pedagógica** [...] (COL2, 2015)

Porém, a capacitação complementar do alunado, ademais das limitações de recursos e da falta de formação docente, aparece como outra necessidade a ser levada em conta pelo empresariado, segundo a percepção docente na Colômbia. O professorado desse país expressou a importância de vincular a empresa privada com o ensino público através do financiamento de cursos complementares para a população estudantil, no intuito de melhorar seus resultados nas provas Saber 11°. Tema abordado na discussão dos cursos pré-prova da seção 3.2

Vale lembrar as menções das professoras COL5, COL7 e dos professores COL6, COL8 a respeito do grupo Falabella^{15,16}, empresa que financiou esses cursos para o alunado da escola, em atenção a sua política de Responsabilidade Social Empresarial (RSE)¹⁷. Nesse sentido, as docentes afirmaram:

¹⁵ Empresa transnacional de capital chileno dedicada à venda e serviço de produtos para o lar, além de serviços financeiros. Falabella está presente em outros países de Latinoamérica como Chile, Argentina e Peru. Nesses países, a empresa tem desenvolvido um programa de apadrinhamento de escolas denominado *Haciendo Escuela*. Este programa nasceu no Chile, a contribuição principal da empresa para com as instituições escolares tem a ver com o melhoramento das condições e mecanismos pedagógicos da população vulnerável, o que inclui dotações para implementar infraestrutura, equipamento desportivo e favorecimento de acesso à cultura e tecnologia, além do desenvolvimento das aprendizagens e do ensino; aliás, **os empregados de Falabella estão envolvidos com o programa *Haciendo Escuela*, através do voluntariado corporativo, que serve de apoio nas diversas atividades em cada uma das escolas apadrinhadas**. Cf. FALABELLA, [entre 2006 e 2013].

¹⁶ Contudo, a empresa já conta com um número considerável de ações judiciais e disputas com trabalhadores do Peru, Argentina e Colômbia em razão a seu comportamento em matéria de assuntos laborais, particularmente em relação à não remuneração de horas extras e flexibilidade laboral. Algumas organizações de trabalhadores consideram que Falabella é uma empresa que exporta desde Chile, até os demais países, dois processos fundamentais. O primeiro, o tipo de sociedade de consumo; o segundo, as lógicas de exploração laboral mais desenvolvidas, produto do impacto do neoliberalismo na sociedade chilena. Cf. ICAL, [2010?].

¹⁷ Informação disponível em: <<http://tinyurl.com/hcg9hn9>>. Acesso em: 16 maio 2016.

El año pasado tuvimos una buena experiencia en el colegio con un **aporte que hizo la empresa Falabella en su área de responsabilidad social**; [...] un **aporte** que se vio **reflejado significativamente** [...] [en la] **mejoría notable** [de] **los resultados** [en las pruebas Saber 11°] [...] (COL5, 2015)

[...] **está en manos de ellos** [la empresa privada] **económicamente** [...] **aportar para las instituciones**. Nosotros, por ejemplo, aquí tenemos una ayuda de **Falabella**, una ayuda que [consiste en] **ofrecerle cursos** [al estudiantado], [enseñarle] **cómo manejar las pruebas**; vienen profesores especializados también, [...] nos ayudan a que [el alumnado] se vaya preparando para presentar estas [evaluaciones]. [...] **Falabella colabora económicamente**. (COL7, 2015)

Aportes que, no caso de Falabella, são parte do programa *Haciendo Escuela*, que implementa-se em todos os países nos quais a empresa faz presença e consiste em “[...] apadrinar una institución de educación escolar por cada tienda [...]”; cuja contribuição “[...] incluye donaciones orientadas a optimizar la infraestructura de los establecimientos, asegurar el equipamiento deportivo y favorecer el acceso a la cultura y la tecnología.” (FALABELLA, [entre 2006 e 2013])

Contudo, é relevante procurar qual poderia ser o verdadeiro entusiasmo dessas empresas, com a possibilidade de financiar ações e despesas da escola pública. Para isso é necessário revisar o conceito da RSE.

Salazar Ortiz, Soler Gómez e Zárate Suárez (2013) argumentam que é um fator ético empresarial, cujo objetivo visa melhorar a qualidade de vida das pessoas, apesar dos argumentos contrários. Alguns alegam que a RSE permite benefícios tanto para os demais quanto para si mesmos, o que significa vantagens econômicas adicionais (MERCADO; GARCÍA, 2007 apud SALAZAR ORTIZ; SOLER GÓMEZ; ZÁRATE SUÁREZ, 2013). Outros, porém, definem ela como estratégia indispensável à diminuição de impostos, atingindo crescimento econômico e prestígio sem interessar-se pelo verdadeiro impacto humano e social (NIETO; FERNÁNDEZ; HEINCKE, 2005 apud SALAZAR ORTIZ; SOLER GÓMEZ; ZÁRATE SUÁREZ, 2013). Nesse sentido, os prêmios¹⁸ recebidos por Falabella lhe reservam um aspecto diferente.

[...] en el 2009, obtuvo el Premio de Mega “Vivan las Mujeres” por su campaña publicitaria que fomenta el rol de la mujer en todos sus ámbitos y edades en la sociedad chilena. En el 2010, ocupó el puesto 22° en el Ranking 2010 de Great Place to Work Institute y Revista Capital, el cual destaca a las 35 mejores empresas para trabajar en Chile. En este mismo año, ocupó el 5° lugar en el Ranking RSE 2010 de la Fundación ProHumana y Revista Qué Pasa, en donde **destacan a las 20 empresas socialmente más responsables** de Chile. (SALAZAR ORTIZ; SOLER GÓMEZ; ZÁRATE SUÁREZ, 2013, p. 20, grifos nossos)

¹⁸ Informação adicional disponível em: <<http://www.falabella.com/static/staticContent/content/minisitios/Inversionistas/reportesRSE/nuestra-empresa/premios-y-distinciones/index.html>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

Aqui, poderemos questionar: qual ideologia subjaz à política da RSE? Por acaso, ao problematizarmos este questionamento, consigamos aproximar-nos das verdadeiras intenções do empresariado para com o ensino público.

Para Reficco e Ogliastri (2010) expressões como filantropia corporativa e responsabilidade social, entre outros, são confundidos com diversas terminologias empregadas para se referir ao vínculo entre Empresa e Sociedade (EyS)¹⁹. Segundo os autores, esse conceito tem começado a se impor como meta-disciplina enxergando áreas diferentes. Além da RSE, são tendências mais gerais desse conceito: cidadania corporativa; desenvolvimento sustentável; governo corporativo; ética e moral; e negócios inclusivos.

Os autores concluem que o conceito EyS apresenta duas macro-tendências: a primeira refere-se à expansão horizontal e sistêmica de sua agenda temática; a segunda, de nosso interesse, tem a ver com o aprofundamento vertical das agendas temáticas da família EyS. Essa última com maior aproximação ao centro da estratégia organizacional das atuais instituições públicas e privadas.

Assim, trazendo o assunto para o contexto educacional, convém lembrar que a entrada do setor privado na educação pública, por meio das chamadas parcerias, é um fato ligado às reformas liberais de ordem global (Inglaterra, Estados Unidos) e regional (Chile, México, Argentina, Brasil), formuladas desde os anos 80 (ARELARO, 2013). Desse modo, como afirma a autora, a crise social, justificada e promovida pela implantação de políticas privatizadoras e mercantis no caso de Brasil, deu passo à promoção e substituição do papel Estatal pelas organizações sociais. Fenômeno que a nosso parecer assume caráter regional.

Em face dessa realidade, percebe-se a RSE como dispositivo que articula o pensamento hegemônico e as práticas socioeconômicas de forma indissociável e invisível, materializando, assim, a ideologia do mercado no cotidiano escolar, tal como se observa no discurso docente. Sobretudo quando esse refere e legitima as atuações empresariais na órbita pública das necessidades escolares. Essa substancialização ideológica acompanha-se de uma suposta eficácia e eficiência. Principalmente, da escola particular colombiana. Quiçá, no interesse de alardear o benefício que traria à população ao submeter o ensino público aos ditames da esfera privada, tal como opina Aguiar (2013).

Esse debate entre escola pública e escola privada apresentou-se de forma reiterada nas falas docentes da Colômbia, mencionado por treze sujeitos, sem referência alguma por parte do professorado brasileiro. Dentre as alusões feitas passamos a destacar duas, dada a disparidade de argumentos.

[...] particularmente me he dado cuenta que en Bucaramanga [el profesorado] del sector privado [es el mismo] del sector oficial. ¿Qué es lo que pasa? Que de pronto hay una mayor exigencia de parte de [las familias para] con los hijos en el sector privado [...], debido a que en un

¹⁹ Acrônimo utilizado pelos autores. Provem da expressão Empresa y Sociedad, em língua castelhana.

colegio privado se paga más pensión, en un colegio privado [las familias están] más pendientes de los hijos que en un colegio oficial, porque desafortunadamente, la mayoría de [...] familias de [...] estudiantes de colegios oficiales [madre y padre] trabajan y [sus] trabajos no son tan bien remunerados como los de un [...] colegio privado. [...] **El problema es el rendimiento [estudiantil] del oficial y del privado que es diferente porque [al alumnado] del oficial desafortunadamente [...] les falta muchas cosas. Al del privado le sobran [...]** Pero hay [niñas y niños] del sector oficial que si desayunan no almuerzan, que si almuerzan no comen. En cambio en el sector privado [lo] tienen [...] todo. (COL14, 2015)

A ver, con el ranking [...] el Icfes hasta la saciedad dijo [que] no se trata de hacer un ranking, o si se va a comparar **compárese con los que son semejantes a usted**. [Se] creó [...] un **imaginario como que la educación privada es mejor que la educación pública**. Y en ese documento que le digo de la Oede, [se hacen] unas comparaciones interesantes y dice mire: en Colombia **se dice que la educación privada es mejor que la pública, y realmente no es así**. Entonces, dice mire, cojamos colegios de estrato uno, públicos y privados. Y resulta que los públicos: mejores. Vamos al estrato 2, públicos: mejor. Vamos al estrato 3, públicos: mejor. Vamos al estrato 4, públicos: mejor. Estrato 5 y 6, ah **Colombia no tiene colegios oficiales estratos 5 y 6, todos son privados**, entonces, no podemos comparar. Y [...] las Pruebas Saber de 5º, 3º y 9º, lo que dicen es **compárese con sus semejantes**, mire con ellos. (COL17, 2015)

Assim, segundo o professor COL17, a recomendação do Icfes está encaminhada a desenvolver processos comparativos entre semelhantes, isto é, escolas públicas entre si, e privadas por outra parte, mas não comparar umas com as outras. Em sua opinião, e sustentado pelo material documental da Oede, adverte que, na Colômbia, afirmar que a educação privada é de melhor qualidade do que a pública, é mais uma concepção errada, afastada da realidade.

Apesar disso, a mídia colombiana e diversos autores têm comparado escolas do setor público com as do setor privado, com base nos resultados obtidos nas provas externas. Por exemplo, em 2011, o editorial do jornal mais importante de nossa região referia-se às principais iniquidades do sistema público de ensino. Dentre elas, existe “[...] una gran diferencia entre la calidad de la educación ofrecida por los colegios privados y los colegios públicos [...]”; acrescenta afirmando que “[...] los mejores 20 colegios son privados [...] y aún peor: de los 500 colegios con mejor desempeño apenas 19 son públicos, y dos de cada tres corresponden a estratos altos y solo el 3% a los estratos más bajos.” (VANGUARDIA, 2011) Também se manifestam inquietudes em relação a outras regiões e cidades do país. O jornal El País (2014), da cidade de Cali, informava que “[...] la brecha en los resultados de las Pruebas Saber 11 (Icfes) entre los colegios privados y los públicos del país continúa siendo amplia.” Ampliava seu argumento citando o presidente da Cámara de Comercio²⁰, de Cali,

²⁰ Organismo que aglutina às principais empresas dos municípios e regiões do país. Disponível em: <<http://www.ccc.org.co>> Acesso em: 30 set. 2015.

quem afirmou que “[...] estamos muy lejos de tener una educación para la competitividad, la prosperidad y la equidad [...]”.

Nessa mesma linha de argumentação, são publicados diversos trabalhos acadêmicos. Gaviria e Barrientos, baseados nos resultados das provas Icfes - hoje Saber 11º -, fizeram um estudo acerca dos determinantes da qualidade educacional colombiana no Ensino Básico e Secundário. Suas conclusões indicaram que “[...] la diferencia entre colegios privados y públicos ha permanecido prácticamente constante apesar del aumento substancial del gasto educativo [...]” (GAVIRIA; BARRIENTOS, 2001, p. 66). Da mesma forma, afirmaram encontrar uma relação direta entre rendimento acadêmico, características socioeconômicas do alunado e atributos físicos escolares (infraestrutura e formação docente), em especial, nas escolas privadas do país. Não sendo assim para as públicas.

Igualmente, no ano 2002, Steiner et al. (2002) deram a conhecer seu trabalho titulado “*¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?*”. Nesse, objetivaram identificar diferenças nos resultados das provas Saber 11º entre estudantes do setor público e privado. Resultados da pesquisa mostraram diferenças significativas a favor das escolas privadas.

Evidentemente, antes do ano 2015, o *Ministerio de Educación Nacional* (MEN) negou-se a fazer ou publicar os *rankings* das instituições escolares do país (SEMANA, 2015), tal como afirmou o professor de filosofia COL17. Porém, a partir desse ano, o MEN passa a implementar o *Índice Sintético de Calidad Educativa* (Isce), e, em decorrência, o Governo Nacional elabora e publica o primeiro *ranking* de escolas públicas²¹ e privadas²², tomando-se por base o novo indicador de qualidade.

Não obstante, apesar do interesse governamental de evitar comparações entre ambos os regimes escolares, os jornais colombianos não enfrentaram inconvenientes ao efetuar confrontações nesse sentido. Desse modo, foi dado a conhecer à sociedade colombiana a lista das melhores escolas do país, ressaltando a presença de instituições privadas nos primeiros lugares do *ranking* nacional e destacando o Ministério como fonte oficial de informação (BAUTISTA, 2016; EL HERALDO, 2016; LA REPÚBLICA, 2016).

Por todos esses aspectos, é possível inferir, como afirmaram Adrião, Garcia e Souza (2013, p. 159), que existe “[...] um movimento de transposição das regras do privado para o público [...]”, em que “[...] o primeiro é tido como modelo de eficiência e eficácia, em contraposição ao segundo, que é considerado lento e de alto custo.” Neste último caso, de má qualidade educacional. Assim, resulta presumível evidenciar o surgimento de uma lógica de controle social exercida de forma a privilegiar o privado (SANTOS; OLIVEIRA,

²¹ Disponível em: <http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Documento_421274_20150317.pdf>
Acesso em: 30 set. 2015.

²² Disponível em: <http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Documento_421275_20150317.pdf>
Acesso em: 30 set. 2015.

2013).

Em síntese, evidencia-se na fala do professorado de ambos os países a participação e legitimação da empresa privada no cotidiano escolar. Dinâmica refletida no financiamento de cursos complementares para o alunado, caso da Colômbia, tanto quanto o apoio à capacitação docente, em Brasil. Mas, também, expressa-se no reconhecimento da intervenção empresarial como elemento necessário para mitigar as carências da escola pública.

Esses aspectos aproximam-se àquilo que Ball e Youdell (2007) denominam de “*Privatización encubierta en la educación pública*”. Por um lado, segundo os autores, ocorre um processo de privatização exógena com a extensão da atividade empresarial dentro do âmbito escolar, por meio do financiamento de cursos de capacitação para o alunado e o professorado da escola pública. Entretanto, a nosso parecer, mediante a legitimação do rol privado, como atenuante das fraquezas do ensino público, acontece uma privatização endógena, tal como é designada pelos autores²³. Isso último, em razão a que essa legitimação ou reconhecimento do valor corporativo vai dando-se no âmbito das representações do professorado de ambos os países, tal como se evidencia nas suas falas.

Finalmente, em virtude do que foi mencionado, percebe-se que a crise da escola pública, enquanto condições e formas de procurar seus objetivos missionais²⁴, faz parte de um processo tênue e iníquo de naturalização do possível. Expressão acunhada por Peroni e Silva (2014) para se referir a um Estado *em crise* que repassa para a sociedade civil aquelas políticas que não executa. Destarte, a avaliação externa contribuiria para acirrar, ainda mais, os problemas da escola pública, mas também para fortalecer o discurso e legitimar a participação do setor privado no ensino público, a despeito de certas resistências. Em caso tal, seria válida nossa suspeita de que a crise da escola pública é um projeto político e econômico, já que, como afirmarem Marin Rios, Ocampo Franco e Serna Giraldo (2005, p. 76): “La virtud de los grupos dominantes es capitalizar las dificultades estructurales del sistema escolar, la pobreza creciente, el desempleo, la crisis de valores, entre otros”.

Damos sequência à categoria explicativa Trabalho docente, na qual adensaremos a discussão em torno às condições laborais vivenciadas pelos sujeitos entrevistados, tomando-se por base as políticas de avaliação externa de cada país.

3.4 Trabalho docente: condições laborais vivenciadas no contexto das políticas de avaliação externa

A presente categoria de análise está constituída pelas menções à prática profissional docente proferidas na conversa do grupo professoral entrevistado tanto na Colômbia quanto

²³ Privatização endógena é o processo mediante o qual os centros de ensino tendem a parecer empresas ou funcionam como instituições comerciais. Cf. BALL; YOUDELL, 2007, p. 16-21.

²⁴ Quando estamos a falar das condições, referimos-nos a aspectos relacionados com estrutura física e recursos escolares. Entretanto, as formas referem processos de ensino-aprendizagem, práticas avaliativas, etc.

no Brasil. Compreende atividades de planejamento e direção tanto quanto comentários relativos a emoções e sentimentos vivenciados pelo professorado no âmbito das políticas de avaliação externa implementadas em cada país. Inclui, igualmente, referências à remuneração salarial e às necessidades de formação. Cabe ressaltar que o conceito de *responsabilização* ou *accountability* será tratado nesta seção por causa do estreito vínculo com a *culpa*. Sensação expressada nas entrevistas em atenção ao possível excesso de compromisso da prática docente.

Foi possível constatar, nas falas docentes, que o professorado colombiano e brasileiro mencionou a importância desse tipo de avaliações nas atividades de planejamento e direção da prática profissional educativa. Assim, fizeram referências nesse sentido, tal como se adverte nos trechos abaixo.

Bueno, pues la verdad el tema de las pruebas externas, los docentes encontramos que, por un lado, por parte del Ministerio de Educación, con los estándares, estamos [...] **circunscritos a una temática, a que [el estudiantado] maneje unos temas, un plan de estudios** que, no está mal, que está bien, ellos deben desde Lengua Castellana [...] tener una visión acerca [...] de la literatura, [que] es el eje fuerte [...] (COL5, 2015)

Os aspectos positivos são que... acaba induzindo à gente a levar a disciplina de uma maneira mais direcionada a essa avaliação que é feita a final do ano. Então, **a gente observa mais os conteúdos que são o CBC da série, a gente preocupa muito com o aluno individualmente se ele está bem**, se ele não está; **a gente preocupa a forma de fazer as nossas avaliações**, se são similares a aquelas que o Estado costuma mandar. Então, eu acho que isso é um aspecto positivo, **a gente não fica totalmente solta, sem uma direção, a gente tem um objetivo pra cumprir** ao final do terceiro ano, que seria o final, onde seriam avaliados [...] (BR7, 2015)

[...] agora os pontos positivos seriam [que] **posso melhorar meu planejamento de aulas; posso escolher melhor os conteúdos; direcionar as habilidades** que é desenvolvida para a avaliação em questão, [...] (BR4, 2015)

Da mesma forma, uma parte importante do professorado entrevistado considerou que as avaliações externas influenciavam a preparação de suas aulas. Na Colômbia, doze entrevistados e nove no Brasil, tal como aparece nos trechos subsequentes:

Por supuesto, por supuesto que [las evaluaciones externas son] **un punto de referencia**. [...] esa influencia es positiva. De alguna manera a uno le da cierta tranquilidad el saber que uno puede tener un punto de referencia como **un eje, un foco, un punto [...] de mirada para realizar su trabajo**, entonces, no queda el trabajo puramente desde el punto de vista parcial de cada maestro sino que hay **un camino, una línea visual** de la cual se puede colgar [...] y no, no debe, éticamente, profesionalmente, [...] alejarse mucho de ellos. Entonces es muy bueno. (COL16, 2015)

[As avaliações externas] influenciam um pouco. Porque aí [...] até o professor[ado] de matemática [...] está fazendo apostila; aí segue o conteúdo da apostila como revisão para essas Provas Brasil e paralelo o livro didático. Então, monto o material didático voltado para a prova [...] essa aí como complementação de conteúdo. Tem muitas escolas aí que usam isso. [...] Sim, eu acho que [essa influência] é positiva. **Toda avaliação acho que é positiva. Porque você pode identificar as falhas da turma e montar uma nova estratégia de estudo.** (BR12, 2015)

Porém, há opiniões contrárias. Sobretudo, do professorado cujo conteúdo disciplinar parece não ser avaliado pelas provas externas, segundo o parecer desses docentes:

En Educación Física, pues no, porque nosotros no aplicamos [para] ninguna prueba, lo que yo he hecho es utilizar las orientaciones pedagógicas del Ministerio y adaptarlas al espacio, a las características de los estudiantes, al material que se tiene porque hay mucha falencia en el material de Educación Física. (COL8, 2015)

Não. Não influenciam porque [...] nós temos o CBC, no caso do Estado, nós temos programa, a história ela tem uma facilidade [...] de pegar um conteúdo e trabalhar interdisciplinaridade; eu falo assim, que eu vou fazer um conteúdo para trabalhar essa avaliação porque ele vai cair, não. É o que Vasconcelos já falou, vamos trabalhar com qualidade se for necessário, nós fazemos umas intervenções para o [alunado] estar preparado para o Enem e outros tipos de avaliações. Mas a preocupação é a qualidade mesmo da educação, não só preocupado com esse foco de avaliação. Senão no contexto da qualidade. (BR10, 2015)

Parte desse grupo docente expressou inconformidade com esse fato, dado um aparente caso de discriminação e exclusão, tal como se refere o professorado em ambos os países.

Pues me parece que [las evaluaciones externas son] **una herramienta efectiva para evaluar [al alumnado] pero solo evalúa algunas áreas y deja otras por fuera**, por ejemplo como Artística, [...] me parecería que se debe evaluar la Educación Física. [...] Porque por un lado, **no se le da la importancia a la Educación Física**; y segundo, porque los estudiantes por influencia de la tecnología, de los computadores, el celular, por la televisión son muy sedentarios y yo he hecho unos pequeños estudios en el colegio y por ejemplo el 7% y el 8% de los estudiantes tienen buena condición física, el resto están por debajo. (COL8, 2015)

Os aspectos negativos [das avaliações externas são] que aborda mais a área de português e matemática, **não há uma interdisciplinaridade das áreas**. Então, esse é **um aspecto negativo que se poderia [...] abranger mais outras áreas nas avaliações externas**. (BR9, 2015)

O salário docente foi outro aspecto mencionado pelo professorado de ambos os países, sem haver perguntas que abordassem o assunto de maneira direta. Na Colômbia, dois sujeitos docentes fizeram menção ao tema. Não obstante, dentre o pessoal docente entrevistado no Brasil, cinco fizeram comentários em torno da remuneração.

[¿Considera positiva o negativa la influencia de las evaluaciones externas?] Pues depende de la óptica que se vea. De pronto puede ser positivas desde el punto de vista que lo pueden enriquecer a uno y al estudiante. Pero si son para tomar resultados políticos no creo que sirvan mucho, porque de todas formas **van a decir siempre que la educación oficial está mal, que los docentes de la educación oficial son unos malos, que les falta más preparación, que por eso no pueden ascender en sus alcances salariales**, etc. (COL6, 2015)

[Qual é sua percepção sobre o papel das avaliações externas para garantir qualidade de ensino?] Eu acho que [...] não ajuda muito. [...] Porque eu acho que [...] deveria estar, assim, se investindo mais na educação, investindo em mais formação pra os professores, **investindo na questão de salário**, investindo na qualidade do estudo em sala de aula, reduzir o número de alunos, o creio que se olhasse pra esses outros lados o ensino ele melhoraria muito mais do que simplesmente olhar para os números das avaliações. (BR6, 2015)

Dentre os sujeitos que aludiram o tema da remuneração docente na Colômbia, apenas um se referiu aos baixos salários, quem, ademais, manifestou trabalhar os fins de semana em uma empresa privada que provê cursos de treinamento na resolução da *Prueba Saber*²⁵.

[...] no se ve que haya por ejemplo un **mejoramiento en la calidad del salario, el salario profesional, que un profesor que lleva trabajando cuarenta años no tiene** [...] Por ejemplo, yo. Yo soy del antiguo régimen [...] O sea, lo máximo que [...] puedo llegar en escalafón es a grado catorce, lo máximo, máximo. [Es decir:] dos millones seiscientos (\$2.600.000,00 COP)²⁶. Yo tengo una especialización. A mí me encantaría estudiar una maestría en semiótica, pero los cuatro semestres me equivale a invertirle treinta y seis millones de pesos (\$36'000.000,00 COP)²⁷. Invertir treinta y seis millones de pesos en un estudio que a usted no le va a decir bueno a usted le representa, al menos, diez mil pesos (\$10.000,00 COP)²⁸ [...] Entonces, eso también desmotiva a los maestros porque todo lo que uno haga es por amor propio, porque uno quiere superarse, pero llega un momento en el que dice no estudio más, [...] Entonces, ahí también está la calidad (risas) porque **no hay como un incentivo para uno decir: yo sí, yo voy a estudiar** porque voy a subir; y eso pues **va a mejorar la calidad de mis estudiantes entre yo más estudie**. Pero si yo ya llegué aquí y yo ya no voy a ganar más estudie o no estudie, ¿entonces? Entonces **el gobierno exige pero no da un incentivo, por ejemplo, para eso**. (COL15, 2015)

Esses inconvenientes salariais parecem ter relação direta com as provas externas, tal como desabafa a mesma professora.

²⁵ Cf. página 166.

²⁶ Em moeda brasileira R\$ 3.388,00 (BRL). Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/cotacoes>> Acesso em: 15 out. 2015.

²⁷ Em moeda brasileira R\$ 46.908,00 (BRL). Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/cotacoes>> Acesso em: 15 out. 2015.

²⁸ Em moeda brasileira R\$ 13,03 (BRL). Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/cotacoes>> Acesso em: 15 out. 2015.

[...] pues yo creo que con la **presión** que se está haciendo **de obtener el puntaje excelente**, [...] más con los [...] recién nombrados. [El profesorado] **recién nombrado [es] evaluado anualmente**, [...] **tiene que buscar un resultado**. Entonces, ¿qué pasa con estas personas? [Las directivas escolares] dicen, bueno, a usted le dejamos undécimo grado, matemáticas, usted tiene que elevar la calidad. Entonces, ¿el [profesorado] qué tiene que hacer? Aparte de su tiempo y de sus horas de clase, dedíquele, tráigale a hacerle cursos aquí en las tardes, véngase en su tiempo de doble jornada, o en su tiempo libre, véngase a prepararlos [al estudiantado] Entonces, pueda ser, que eso [...] traiga beneficios para [el alumnado], pero no porque el Gobierno lo incentive, o sea, en el sentido de que venga le doy unas horas extras, venga le mejoro la infraestructura al colegio, venga le damos juegos didácticos, computadores, no; es porque [el profesorado] **en afán de que su calificación no baje, de tener garantizado su salario**, entonces, **él dedica [parte] de su tiempo, de su economía a traer recursos**; claro, eso va a redundar en que el [alumnado] va a obtener un conocimiento mejor; pero, entonces, también es [a] **costo de [la población trabajadora], del [profesorado]**. (COL15, 2015)

Entretanto, no Brasil, três sujeitos docentes também manifestaram estarem descontentes a respeito da remuneração salarial. Dentre eles, os seguintes:

[O que tipo de emoções e sentimentos geram os resultados das provas externas?] entre eles o sentimento de aí o que posso fazer com tanta precariedade que me colocam? **com um salário baixo como a gente tem**, que o educador mineiro, no caso de Minas Gerais que é o Estado que a gente está aqui no Brasil, [...] **o educador em geral do ensino médio, ele é o profissional do ensino superior mais mal pago do Brasil**. Não tem nenhum outro profissional de ensino superior que ganha tão mal quanto nós. [...] **É precário nosso salário**, está tendo melhorias agora, mas mesmas melhorias deixam bem aquém do que seria preciso para a gente ter uma vida digna, ter o mínimo que a Constituição brasileira diz que a gente precisa para ter uma vida mediana, uma vida mínima [...] (BR2, 2015)

Eles gastam milhões, para não falar bilhões, com avaliações externas, montam toda uma estrutura gigante de professores, de técnicos, de tudo mais, e... para poder fazer esse tipo de avaliações; [...] acabam não resolvendo o problema, porque **o problema está lá no [professorado] que está sendo mal pago**, [...] **o salário dele não dá para ele ter uma vida digna**, [...] não dá para ele poder preparar uma aula, não dá para ele fazer um trabalho diferente [...] (BR8, 2015)

A percepção desses docentes parece refletir a aplicação de políticas contrárias às implementações nos sistemas de ensino com ótimos desempenhos. Ainda assim, os seus níveis de motivação parecem indicar outra possível incongruência nesse sentido. Segundo Bruns e Luque (2014), no estudo financiado pelo Banco Mundial (BM), os países com bons desempenhos educacionais procuram motivar seu corpo professoral mediante uma estrutura salarial que, alinhada com avaliações de desempenho, gera incentivos necessários para o professorado em exercício e, além disso, converte o plano de carreira docente em uma profissão atrativa para profissionais talentosos de outros domínios disciplinares.

Inclusive, a opinião do professor BR2 é coerente com estudos que advertem sobre os menores rendimentos salariais do professorado brasileiro respeito de outros profissionais com formação superior equivalente (ALVES; PINTO, 2011). Ademais, também seria indício de que a estrutura salarial do professorado mineiro está contrária à proposta do BM, no sentido de converter os planos de carreira docente em atrativo profissional, mais quando, apoiado nas pesquisas comparadas desses países, o estudo recomenda “[...] que las recompensas financieras por enseñar deben alcanzar un nivel de paridad con otras profesiones para atraer [al personal más talentoso].” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 43)

Por outro lado, analisando os depoimentos anteriores, consegue-se entrever outra contradição a respeito das observações de Bruns e Luque (2014), em relação às políticas educacionais implantadas nos sistemas de ensino com alto desempenho. Tal como tínhamos observado na seção 2.1, a motivação docente faz parte dos passos fundamentais a fim de formar um corpo professoral de alta qualidade, segundo o estudo financiado pelo BM²⁹. As estruturas salariais atrativas vinculam-se a esta estratégia, entre outros fatores.

Porém, em muitos pontos das conversas com o professorado entrevistado, são aludidos eventos e expressões de desafeição ou temor em relação às avaliações externas e à prática docente em geral. Dez sujeitos docentes da Colômbia e todos os entrevistados no Brasil expressaram situações nesse sentido, seja para referir-se a si mesmos ou para mencionar outros colegas. Os excertos abaixo apontam algumas dessas manifestações.

Pero yo digo que en este momento, todo el país habla de las famosas Pruebas Pisa porque quedamos allá de penúltimo [...] Entonces, [estas evaluaciones] contribuyen a que nos sintamos como **aterrorizados** [...] cuando nos hablan ya de la prueba, entonces, yo creo que ahoritica están como que con esa parte negativa, como que ¿qué es lo que estamos haciendo?, ¿por qué nos va tan mal? Pero yo creo que **todo apunta hacia el [profesorado]**, [...] Entonces, uno dice, señalan [al docente] como [...] responsable pero no se acuerdan de que hay un núcleo familiar [...] entonces, ¿cuál es el papel de [la familia]? ¿Si? Eso es lo que yo creo. En este momento todo apunta hacia el [profesorado] pero yo creo que debemos mirar globalmente [...] (COL1, 2015)

Olha, os resultados, eles são passados para a gente pela supervisão numa assembleia geral de início do ano [...] E são mais uma forma de... de cobrança do que de demonstração do valor real do que realmente foi [...] **a gente se sente um pouco frustrada, da forma como é cobrada a gente, principalmente nas áreas de português e matemática** que há uma cobrança maior. [...] é de frustração... eh... (...) a gente se sente assim um pouco... como é que eu posso dizer...[...] que nosso esforço parece que ele nunca é alcançado, como se nós fossemos assim, **um pouco incompetentes** naquilo e aí fica um pouco desapontado. (BR1, 2015)

De **insatisfação, de frustração**, as vezes de **incompetência**, de **não realização**. Eu [...] falo por mim, eu faço meu trabalho com dedicação,

²⁹ Cf. página 62.

com carinho, com amor, eu tento conseguir o máximo que eu posso, da minha clientela, e muitas vezes eu não consigo isso; e quando vem o resultado negativo, porque **eu já passei por intervenção, já duas vezes**, tanto na escola do Estado como na escola municipal, **eu fico muito frustrada, é uma sensação (tremor de voz) muito desagradável** de que a gente não está realizando bem o trabalho da gente. (BR7, 2015)

Antes de efetuar alguma discussão em torno aos depoimentos acima expostos, cabe ressaltar que o sentimento de culpa ou responsabilização apresenta-se nas entrevistas de ambos os países. Sendo que seis entrevistados do professorado colombiano, da mesma forma que quatro do lado brasileiro, manifestaram situações nessa direção. Nos trechos abaixo, observam-se as inquietações referidas:

Bueno, el sentimiento a veces que genera, [...] **si los resultados no son positivos**, como uno quisiera que fuera, genera como... **¿qué hago yo?**, en mis manos qué podría estar como solución a que mis estudiantes, a que mi institución para el próximo año esté mejor. Entonces genera como un **sentimiento de culpa**, hasta cierto punto, de culpa: **¿qué estoy haciendo? ¿qué me falta hacer para que podamos superar?** (COL7, 2015)

[¿Cuál es el objetivo principal de las evaluaciones externas?] Para el Estado es mirar cómo está la educación, es una evaluación **[para] mirar cómo está la educación**. Lo que pasa es que el Estado esa evaluación [...] la [utiliza] como un índice de calidad. Si está mal, es mala la calidad, y **busca culpables**, y **los culpables siempre vamos a ser los docentes**. (COL9, 2015)

[...] as avaliações são do ensino dado de português e da matemática, se o professor de português, **se a escola ficasse prejudicada no português, a culpa era do professor do ano, professor de português nono ano e professor do terceiro colegial**. Então, só por aí dá pra imaginar o quanto essas provas, ao invés delas ajudarem elas perturbam o trabalho. O [...] **professor[ado] de português leva a culpa sozinho**. Enquanto eu penso que o sistema, [...] que é tudo um conjunto de professores que trabalham, que são responsáveis [...] por esse sucesso acadêmico. (BR8, 2015)

O cotidiano escolar, em ambas as realidades educacionais, aparece permeado de diversos sentimentos e preocupações em torno ao trabalho educacional. Sendo que, representações e ideologias são construídas no cotidiano por meio da práxis social (KOSÍK, 1995; LEFEBVRE, 2006), a análise crítica das emoções e sensações dessa cotidianidade nos poderia revelar algumas ideologias. Da mesma forma, o conhecimento desse cotidiano, perpassado de emoções e sensações, compreenderia por sua vez uma crítica ideológica³⁰.

Terror, frustração e temor são emoções que, manifestadas pelo professorado, poderiam ser consideradas atributos da denominada *sociedade terrorista*, nas várias fases de

³⁰ Cf. página 40.

seu desenvolvimento (LEFEBVRE, 1972)³¹. Destarte, em razão dos depoimentos acima expostos e com base nas considerações do autor, tentamos propor algumas inferências a seguir.

As avaliações externas parecem formas de terror, próprias de uma sociedade sobre-repressiva, a qual, fundada na ameaça da escrita, são estabelecidas legalmente no âmbito escolar como expressões racionais e organizacionais. Surgiriam, igualmente, como sofisticado mecanismo de repressão, uma vez que os seus resultados se instalam na consciência de alguns docentes, a modo de intimidação auto-imposta. Isso resulta evidente quando, na fala do professorado entrevistado, surgem autoquestionamentos do tipo “¿qué hago yo?, ¿qué me falta hacer?”, “como se nós fossemos um pouco incompetentes”. Coações autoimpostas, cujo relato poderia até quebrar a voz, tal como pudemos observar no depoimento da professora BR7.

Dessa maneira, ao afirmar Lefebvre (1972) que as instituições mais recentes maltratavam a cotidianidade, aterrorizando-a, sugerimos, então, que o Estado-avaliador³², através desse tipo de avaliação agride a cotidianidade escolar, aterrorizando-a. Assim, os sujeitos escolares, neste caso, o professorado, parece tornar-se um terrorista de si e para si, ao incorporar/representar o Poder do Estado na sala de aula. Destarte, tal como o autor francês afirmara, respeito da organização da vida cotidiana, pudemos sugerir que a cotidianidade escolar representa uma organização e uma disciplina da ausência, em que o político e suas representações parecem ser a única presença, sendo apenas uma simulação, uma *ausência suprema*.

Outra consideração do autor talvez nos permita elucidar formas ideológicas subjacentes à avaliação externa a partir das conversas com o professorado entrevistado. Em suas reflexões sobre “*La vida cotidiana en el mundo moderno*”, Lefebvre (1972) sugere que assim como as formas ideológicas interpretam a tradição escrita, também unem à força persuasiva (ideologia) a intimidação. Por conseguinte, podemos indicar que, na fala do professorado em torno das avaliações externas, certas expressões intimidatórias seriam o carro-chefe de algumas formas ideológicas e vice-versa, caracterizando a ideologia como carro-chefe da coação. Desse modo, observamos que o sentimento de culpa, enquanto forma de auto-repressão, tanto no depoimento da professora COL7, referido antecipadamente,

³¹ A denominada *sociedade terrorista*, segundo o autor, desenvolve-se em várias etapas. Primeiro, toda sociedade necessitada se sustenta por meio da persuasão (ideologia) e da coação (leis, sanções, normas, decretos). Segundo, a *sociedade sobre-repressiva*, utiliza médios sofisticados de repressão, aparentemente inofensivos; confia essas tarefas à consciência de cada indivíduo; cada um é seu próprio sacerdote; na sociedade sobre-repressiva as contradições são suavizadas, incluso expulsas; a auto-repressão se instala na cotidianidade organizada, faz inútil a repressão e surge como expressão de Liberdade em razão de sua suposta espontaneidade. Na terceira fase, a sociedade sobre-repressiva encontra na *sociedade terrorista* sua conclusão lógica e estrutural; as coações não reconhecidas e não reconhecíveis regulam a vida dos indivíduos; a consciência dirigida desde afora aparece disfarçada, interiorizada e legitimada como consciência interior; a protesta é silenciada, neutralizada, absorvida e integrada; cada indivíduo chega a ser terrorista e seu próprio terrorista exercendo o Poder, embora momentâneo.

³² Cf. página 146.

quanto nas declarações de COL9, BR8 e demais, manifesta-se em relação aos resultados escolares.

Podemos inferir, então, que há uma responsabilização (*accountability*) dirigida de fora da consciência para o interior dessas pessoas. Assim, a forma da auto-repressão parece internalizar-se sob a perspectiva dos resultados nas provas externas, os quais, por sua vez, estão ligados ao conceito de qualidade, isto é, com base em um valor quantitativo.

Agora, levando em conta o conceito de responsabilidade assumido no início do presente trabalho³³ que, em concordância com as disposições do BM e no âmbito do pensamento neoliberal, faz da ***accountability* um instrumento da gestão escolar**, visando melhorar a educação mediante lógicas de maior eficiência e eficácia, é possível afirmar que no final das contas, a *responsabilização* apareceria como dispositivo de controle e de auto-repressão nessa lógica administrativa da escola. Uma racionalidade técnico-instrumental no campo educacional sob a égide do neoliberalismo, que dado seu caráter subordinado às lógicas da gestão, seria parte constitutiva de uma manifestação ideológica à qual pretendemos denominar como *ideologia da gestocracia*.

Em vista disso, entendemos que existe uma *ideologia gestocrática*, ou ideologia da gestão democratizante neoliberal, atuando ao mesmo tempo de duas maneiras: induzindo formas de intimidação, por um lado, e associando auto-repressão com eficiência e eficácia escolar.

Cabe perguntar: quais as circunstâncias que nos permitem definir *gestocracia* como ideologia, mas não como *representação*?

Nos procedimentos metodológicos do apartado introdutório, assumimos que a ideologia é uma elaboração estratégica mais consciente em comparação às representações³⁴. A diferença dessas últimas, que não são nem falsas nem verdadeiras, mas ao mesmo tempo verdadeiras e falsas, as ideologias têm como finalidade dissimular e ocultar suas próprias contradições e *re-presentar* de maneira incompleta a realidade, utilizando funções de dissimulação e simulação (deslocação/substituição) como se fossem *representações*.

Assim, reconhecemos *responsabilização/accountability* como mecanismo da *ideologia gestocrática*. Já na seção 2.1, tínhamos discutido a forma como esse dispositivo havia incorporado a dimensão teórica do princípio de *liberdade* e que além da oportunidade expressa de escolha, a *responsabilidade* aparentava ser um atributo individual da liberdade (interior). Desse modo, seu objetivo é expulsar/dissimular as contradições e conflitos do contexto social mediante juízos efetivos de auto-culpabilidade. Reconhece-se, então, que na *sociedade terrorista*, as coações não são concebidas como tais, senão como atributos espontâneos do sujeito (LEFEBVRE, 1972).

³³ Cf. seção 2.1, página 59.

³⁴ Cf. página 39.

Mas, como naturaliza-se aquela relação entre auto-repressão (*responsabilidade*) e os critérios racionais da eficiência e da eficácia escolar? Talvez, pelo caráter hegemônico da *racionalidade*, situado no bojo da *ideologia gestocrática*.

Na perspectiva de Lefebvre (1972), além do ensino filosófico, a *racionalidade* desde há muito tempo mantinha estreitas conexões com a ciência e suas aplicações técnicas mas, também, com o Estado. A noção de *racionalidade* é transformada quando se vincula às ideias de planificação e organização, passando a ser estatal e política ao mesmo tempo que despolitiza a ação dos organismos estatais.

Destarte, o autor intenta demonstrar o conceito de *organização* afastado este do Estado e vinculado ao de *instituição na prática social*. Mas, quando o autor refere-se à noção de *organização*, será que ele alude a algum tipo de *organização* especial ou só faz referência a certo tipo de ação? A partir da análise dos estudos sociológicos da crítica estadunidense, o pensador francês dá conta da inconformidade das empresas modernas. O maior descontentamento dessas organizações privadas, associa-se com o fato de serem apenas unidades econômicas que exercem uma forte pressão política sobre o Estado. Segundo Lefebvre (1972, p. 86, aspas do autor, grifos nossos), um dos principais objetivos da empresa moderna é invadir a prática social, assim, ela propõe sua racionalidade à sociedade como modelo de organização e de **gestão**: “Suplanta a la ciudad y quiere acaparar el papel de ésta; **la «sociedad» empresa** o compañía se atribuye funciones que pertenecían a la ciudad [...]: alojamiento, educación, promoción, ocios, etc.”

Após as reflexões anteriores, surgem-se algumas perguntas: de que forma a noção de *organização* é vinculada à de *instituição*? Por meio de qual mecanismo a racionalidade empresarial tem conseguido se impor à sociedade de maneira geral, e à escola de forma particular?

Possivelmente, os primórdios do trabalho industrializado consigam dar algumas indicações neste sentido, em virtude da forma como uma população trabalhadora, pouco “educada” para as labores industriais, tem conseguido se envolver diante das complexidades técnicas e organizacionais do novo modo de produção capitalista.

Para Lefebvre (2006), o fim desejado pelas repressões, pelas proibições, pelo racionalismo e, incluso, pelo humanismo liberal, só foi possível mediante a implementação de uma dura coação, causando pavor nos pontos mais sensíveis de um indivíduo: as opiniões heréticas ou a simples incredulidade, o sexo, a bruxaria.

Assim, do medo à natureza, tem-se passado ao terror, “[...] ya no a la naturaleza, sino a la sociedad [...] El terror reemplaza al miedo: [...] El terror no suprime al miedo: se superpone al miedo” (LEFEBVRE, 2006, p. 60). Portanto, continua o autor, do medo à escassez, nas sociedades pré-capitalistas, tem-se passado ao medo à crise econômica, nas sociedades modernas. Consideramos este um terror de proporções globais até hoje. Desse

modo e segundo o pensador francês, instala-se a chamada *sociedade terrorista*.

Todavia, para o autor, “terrorista” não diz respeito a uma sociedade onde reina a violência ou há derramamento de sangue. Para Lefebvre (1972), o terror político, ainda temporário, é exercido por um grupo definido para estabelecer ou manter sua ditadura. A ditadura empresarial? A ditadura do mercado? A ditadura da classe detentora dos bens de produção? É possível.

Por analogia, na opinião de Lefebvre, a escrita aparece como outro aspecto vinculado às instituições e à sociedade do terror, dada a sua potencialidade de organização como fundamento da civilização e da sociedade. A ideologia que se encontra na tradição escrita une a intimidação à força persuasiva. O autor considera, portanto, que uma sociedade fundada na escrita tende ao terrorismo já que se abriga nas prescrições: “Tiende a prescribir los detalles de la vida práctica [da vida cotidiana], a ritualizar el vestido, la alimentación, la sexualidad [...]” (LEFEBVRE, 1972, p. 190), entre os quais é possível sugerir a prática educacional. Assim, será factível inferir que a escola, como *instituição* racionalmente *organizada*, objetiva igualmente reproduzir tal grau do terrorismo social, mediante a burocratização escolar/educacional: diligenciamento de formas impressas, elaboração de relatórios, apresentação de provas externas, etc.

Tendo em vista esses aspectos observados, propomos neste trabalho de tese o conceito da *ideologia gestocrática*. Manifestação ideológica que a pesar de anunciar no discurso o desejo do exercício da gestão democrática, na verdade, termina promovendo ideologicamente uma tremenda reprodução alienada da gestão sob os auspícios da racionalidade técnico-instrumental que fundamenta a lógica administrativa empresarial baseada nos critérios da eficiência e da eficácia.

Nesse contexto, a qualidade educacional é reduzida a uma representação quantitativa, o qual permitiria homogeneizar e reduzir o problema da educação a uma expressão numérica facilmente observável e manipulável (*pseudoconcreticidade*). Cabe lembrar que a quantificação do qualitativo é uma representação sobre a qual se funda o capitalismo (LEFEBVRE, 2006). Assim, a *gestocracia* resultaria uma estratégia consciente, enquanto ideológica, por meio da qual as contradições socioeconômicas seriam excluídas do âmbito escolar no momento de submeter a complexa realidade educacional à mera quantificação de seus resultados, em benefício do sistema de produção atualmente imposto.

Dessa maneira, sob nossa perspectiva, a realidade escolar não seria problematizada, senão julgada, desconsiderando-se o conflito social na procura de interpretações técnicas, facilmente transferíveis, dificilmente vinculadas às relações materiais do entorno. Consequentemente, a nosso parecer, a avaliação faria parte das sugestões técnicas da *gestocracia*. Um mecanismo que, por meio do exame, permite a inversão das relações de poder e de saber (DIAZ BARRIGA, 2000), convertendo os problemas sociais em pedagógicos, os metodológicos em exames e os problemas teóricos da educação em um assunto técnico de

avaliação, tal como acrescenta o autor.

De outro lado, vale a pena considerar que para Lefebvre (1972), a *sociedade terrorista* e o terror político não podem manter-se durante muito tempo. Isso decorre pelo fato de que a *sociedade do terror*, apesar das ideologias da *Razão* e da *Liberdade*, utilizadas para evitar impugnações, consegue introduzir irracionalidade nessa razão, e coação nessa liberdade.

Contradição que, a nosso parecer, reflete-se em alguns momentos da conversa com o professorado entrevistado. Os excertos abaixo os demonstram:

Pero yo creo que **todo apunta hacia el [profesorado]** [...] y nunca toman en cuenta la actitud que tiene el mismo estudiante hacia la clase [...] Entonces, uno dice, señalan [al profesorado] como [...] responsable pero no se acuerdan de que hay un núcleo familiar [...] ¿cuál es el papel de [la familia]? ¿Sí? Eso es lo que yo creo. **En este momento todo apunta hacia el [profesorado] pero yo creo que debemos mirar global[mente]** [...] (COL1, 2015)

Essa intervenção, eles tentam fazer com **que a gente assuma a responsabilidade desse desempenho que foi ruim** [...] e querem saber o que é que a gente pode fazer para modificar esse resultado. Muitas vezes a gente se sente incompetente, **a gente se sente vítima porque esse resultado as vezes não depende só da gente**, as vezes não, a maioria das vezes não depende da gente, **depende da sociedade, depende do [alunado], do contexto social** que esse [alunado] vive, **da economia... são vários fatores, mas no final o que eu percebo é que nós é quem ficamos com toda a carga.** (BR7, 2015)

Eu acho que o objetivo principal em geral do governo é ter que montar números, ter números. Se de fato esses números informa as decisões políticas a gente [...] o Estado ainda é uma espécie de caixa preta, [...] ele funciona com interesses muito próprios de manutenção no poder, **a gente sabe que muitas das vezes o número não representa a realidade.** Então as vezes é até uma obrigação o Estado ter que capturar esses dados, **mas eu fico me perguntando até que ponto essas informações são materializadas em soluções**, porque não há problema em avaliar, [...] a avaliação é para diagnosticar. Mas eu não sinto por que aqui na escola a gente tem problema histórico... [do alunado] com média baixa [...] em português e matemática, [...] E isso continua, **isso não é materializado em melhoria do salario, materializado em melhoria da escola**, materializado num pensar numa outra educação que seja para nós emancipar, e não meramente para reproduzir o sistema que aí está, que é um sistema baseado na exploração, baseado na competição [...] (BR2, 2015)

Por outro lado, a *preocupação*, em relação com a prática docente e as provas de avaliação externa, aparece como um estado anímico acentuado em algumas conversas do professorado colombiano e brasileiro. Três pessoas entrevistadas tanto na Colômbia quanto no Brasil fizeram alusões a respeito desse assunto.

Acá, generalmente, a la escuela le ha ido muy bien comparado con otras instituciones educativas. **Hay gozo, hay satisfacción, pero yo pienso que de parte nuestra todavía hay cierta incertidumbre** y todavía pensamos que nos toca **mejorar y trabajar más**. (COL11, 2015)

Pues, en los directivos **siempre genera preocupación** porque, yo creo que en su gran mayoría hay de pronto respeto hacia las pruebas [...] pero por parte de las directivas pues **siempre hay preocupación**, siempre hay una intención de mejora, de **trazar planes estratégicos para mejorar** los puntos que allí se muestran. Y en algunos docentes, pues, genera [...] **desilusión** porque han hecho el esfuerzo por preparar de pronto la prueba, o los estudiantes, y **apuntándole a buenos resultados** y no se dan. (COL4, 2015)

A primeira pra ver a classificação da escola que tem que **atingir uma meta** lá. Aí quando abaixa muito a gente já sabe que vem alguma intervenção, então, **quando a média cai a gente fica preocupada porque sabe que vai ter intervenção**. (BR12, 2015)

Eu percebo que é mais um **sentimento de medo** e que está ligado profundamente à **coerção**. Que aquele instrumento burocrático pode exercer sobre [o professorado], ou seja, se você não cumpre um ritual você [...] pode receber um processo administrativo. Então para quem é servidor de carreira você não quer isso, **arriscar a sua posição de trabalho**. (BR3, 2015)

A *preocupação* aqui descrita e enunciada pelo professorado entrevistado poderia ser considerada como outro dos atributos da *sociedade terrorista*, segundo Lefebvre (1972). Está relacionada com situações nas quais é utilizada a persuasão (*ideologia da gestocracia*) e a coação (punições). Igualmente, podemos concebê-la como uma aparência fenomênica do mundo da *pseudoconcreticidade*, que reflete o processo de fetichização das relações humanas no âmbito escolar.

Na seção correspondente aos procedimentos metodológicos discutimos os pontos mais gerais do mundo da *pseudoconcreticidade*. Dentre esses, o mundo do tráfico e da manipulação ou da práxis fetichizada. Para o autor da “Dialética do Concreto”, o ato de se *preocupar* é manipulação da ordem existente. Seres humanos e coisas são aparelhos dessa manipulação prática, “[...] ao passo que o mundo da *preocupação* é o mundo dos aparelhos já prontos e da sua manipulação.” (KOSÍK, 1995, p. 76, destaques do autor) O autor concebe a *preocupação* como o modo primordial e elementar, por meio do qual a economia existe para os seres humanos. Atividade do indivíduo social isolado. Isolamento, que a nosso parecer, articula-se com o princípio da *liberdade individual*, mediante a ideologia da *responsabilização*. Talvez, em vista disso, Kosík (1995) afirmaria que para o indivíduo *preocupado*, as relações sociais são um mundo *relativo* a si mesmo, criado por esse sujeito e com sentido para si mesmo. Assim, o *preocupar-se* “[...] é o aspecto fenomênico do trabalho abstrato.” (KOSÍK, 1995, p. 73), mediante o qual cada indivíduo, embora aprenda

a manejar os aparelhos de seu mundo subjetivado, desconhece a realidade técnica e o verdadeiro sentido desses aparelhos.

Em razão do exposto, quiçá podamos compreender que, apesar dos bons resultados, as incertezas persistem, ao mesmo tempo que conseguem promover maior engajamento por parte do professorado, a fim de alcançar melhores desempenhos, tal como foi expressado pelo professor COL11. Afirmamos isso, dado que no âmbito educacional os mundos subjetivos se *enredariam* uns com outros mediante a prática isolada de aprimorar a técnica e o maneiio dos *artefatos* escolares, enquanto são incorporadas as formas ideológicas desse movimento, sem conhecer o verdadeiro sentido dessa prática e desses *artefatos*. É o nosso parecer.

Então, assim como o sujeito *preocupado* concebe as relações sociais enquanto atividades utilitárias de engajamento individual (KOSÍK, 1995), da mesma forma, o sujeito *preocupado* encontraria nas relações escolares as práticas indispensáveis para aprimorar os aparelhos e as técnicas de sua manipulação, os quais, finalmente, estão previamente dispostos e são constantemente requeridos pela sociedade. Utilizando palavras do autor, podemos afirmar que a *práxis escolar mistificada* não se apresenta como atividade humana transformadora, mas como manipulação de coisas e sujeitos escolares.

Desse modo, a nosso parecer, as avaliações externas se conceberiam como um artefato e uma prática em constante melhora, em torno da qual o indivíduo se apresenta como objeto susceptível de manipulação, isto é, classificável, organizável e treinável sob lógicas racionais de eficiência e produtividade. Porém, ainda cabe perguntar: se o espaço escolar se manifestar como mundo de aparelhos e práticas já prontas, então, como é possível conceber o tempo escolar?

As seguintes expressões docentes poderiam trazer indicações a respeito da questão proposta: “[...] a gente fica preocupada porque **sabe que vai ter intervenção.**” (BR12, 2015); “[...] se você **não cumpre** [...] você [...] **pode receber um processo administrativo** [...]” (BR3, 2015);

No crea, [...] [**al estudiantado las pruebas externas**] le **generan tantísimo estrés**, por ejemplo, el 13 o el 14 de octubre que salen los resultados es una cosa que pareciera como cuando a usted lo llevan al fusilamiento, por el pelotón, así, ver la cara [del estudiantado]: **salen mañana los resultados!** Y uno les ve esa cara [...] **se estresan demasiado** porque [...] es obtener [...] el triunfo o la muerte, o sea, **es gravísimo que un/[una] estudiante pierda la prueba**, eso es como un paria. ¿Quiénes perdieron? Fulano, fulano y fulano, todo el colegio sabe quiénes perdieron la prueba porque por culpa de ustedes tres nos bajó el puntaje [...] (COL15, 2015)

Observamos que nos depoimentos anteriores o professorado manifestou-se com *preocupação* a respeito das ações que poderiam acontecer em um tempo posterior, em um *futuro* possível. Ou seja, na “[...] *preocupação* o indivíduo sempre já está no futuro [...]”

(KOSÍK, 1995, p. 78, destaques do autor). Assim, o presente, segundo o autor, aparece como um meio ou instrumento utilizado pelo indivíduo *preocupado* a fim de realizar os seus projetos. Nesse sentido é obrigado a *avaliar* o presente e o passado, tomando como critério fundamental os projetos, planos, expectativas e metas, acrescenta o autor. Dado que a *preocupação* é antecipação, ela deprecia o presente e se insere no futuro que ainda não existe, portanto, complementa Kosík (1995), a dimensão temporal e o existir do indivíduo revelam-se na *preocupação* como futuro e temporalidade *fetichizados*. Isto é, na *preocupação*, o *tempo-presente* não é autêntica existência visto que está *se ocupando* com um tempo que ainda não é; o *ser-presente* é apenas o átimo, o instante, já que a *preocupação* encontra-se mais além do presente.

Em suma, conclui o autor, a “[...] preocupação e a temporalidade da preocupação são aspectos *derivados* e *reificados* da *práxis*.” Pois, no contexto educacional, como poderemos interpretar a *preocupação* do sujeito escolar e a *temporalidade da preocupação* em relação às provas de avaliação externa?

No que diz respeito à temporalidade das práticas avaliativas, Popkewitz (1992) não acredita que a avaliação, em termos gerais, consiga prover um plano direto do presente ou do futuro. Para o professor estadunidense, a avaliação é sobre o passado. Afirma que, epistemologicamente as avaliações, tanto quanto as Ciências Sociais, compreendem interpretações do que aconteceu.

I do not believe evaluation can provide a direct plan of the present or of the future. **Evaluation is inevitably about the past.** Epistemologically, evaluation and social science are dialects of language and **involve interpretations of what has happened.** (POPKEWITZ, 1992, p. 304, grifos nossos)

Dado que as avaliações externas são um caso particular da avaliação, podemos considerar que como tal, também envolvem interpretações do que aconteceu, ou seja, seriam práticas sobre o passado. Porém, apesar de que para o autor as avaliações em geral não fornecem um plano direto sobre o futuro, no caso das avaliações externas consideramos que quicá seja distinto.

Manifestações docentes relacionadas com a *preocupação provatória*³⁵ são considerações que talvez coincidam com as de Kosík (1995), no sentido do trabalho como mero ocupar-se na manipulação material, administrativa e espiritual tanto quanto na observância de sua *temporalidade*. Assim, afirmamos que, em razão dessa *preocupação*, o *presente escolar* seria desprezado, e a escola e seus indivíduos estariam sendo colocados em um futuro que ainda não existe, mediante os denominados Planos de Gestão Escolar, os simulados institucionais, as aulas de treino, etc. Para nós, a “autêntica” existência, o

³⁵ Preocupação que sob nosso parecer gira em torno das provas externas e induz o desenvolvimento e monitoramento de planos estratégicos em prol da qualidade de ensino.

ser-presente para a *preocupação provatória*, residiria no átimo em que efetivamente ocorra a apresentação do teste, uma vez que aquela, em relação a esse instante escolar, já se encontraria mais além. Em outras palavras, para a *preocupação provatória*, o presente escolar seria o único instante no qual acontece a resolução da prova externa.

Terminada a prova e posterior à divulgação dos resultados, a avaliação já é passado, tal como afirma Popkewitz (1992). Porém, a escola e os sujeitos escolares parecem continuar nesse passado, ancorados na *preocupação provatória* das consequências, na manipulação técnica dos resultados e de seus efeitos. Uma inferência que, a nosso modo de ver, poderia ser considerada em virtude de algumas declarações do professorado: “[...] quando a média cai a gente fica preocupada porque sabe que vai ter intervenção.” (BR12, 2015); “[...] que um estudiante pierda la prueba es como un paria.” (COL15, 2015). Destarte, a vida escolar seria reduzida a um tempo que já passou, inexistente, antecipando-se aos resultados nas provas externas, para depois ocupar-se com seu manejo técnico e estatístico, até “voltar para o futuro”, e, de modo já visto, ser restringida novamente a um tempo que não existe.

Assim, fundamentando-nos na denominada *preocupação provatória*, tentamos demonstrar que a vida escolar, alicerçada nas provas de avaliação externa, seria reduzida a dois tempos que não existem: o passado, em virtude dos resultados e de seus efeitos, e o futuro, na redefinição das metas, dos planos estratégicos e das práticas de treino.

Kosík (1995, p. 79, aspas do autor) compreende que [...]

[...] “Viver no futuro” e “antecipar” significam em certo sentido, negar a vida; o indivíduo como “preocupação” não vive o presente, mas o futuro; negando aquilo que existe e antecipando aquilo que não existe, reduz a sua vida à nulidade, vale dizer à inautenticidade.

Aproveitando as palavras do autor, podemos declarar que a escola e os sujeitos escolares agindo perante a *preocupação provatória*, estariam negando aquilo que existe, antecipando o inexistente e manipulando aquilo que deixou de existir. Assim, a vida escolar seria reduzida à nulidade e a uma presumível inautenticidade.

Finalmente, dialogando com as inferências anteriores, talvez seja admissível afirmar que a *preocupação provatória* e sua temporalidade sejam aspectos derivados e reificados de uma práxis avaliativa fetichizada, dado que os indivíduos são obrigados a negar o tempo presente para se situarem, alternadamente, naquilo que não existe ou naquilo que deixou de existir, menosprezando o presente escolar para reduzi-lo a uma pequena parte da apresentação de um teste.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção, configura-se como momento de síntese, que traz a possibilidade de “finalizar” um percurso e, ao mesmo tempo, pretende ser ponto de partida para outros estudos, outras perspectivas de investigação. Fim provisório de um trabalho de pesquisa que, como ato educativo, pretendeu educar-nos ao educar e aproximar-nos à realidade problematizada, educando-nos. Foi tomado o caminho de ir além do mundo da *pseudoconcreticidade*, de reconhecer, nas manifestações fenomênicas que povoam o cotidiano escolar, a estrutura indireta inacessível ao ser humano, na imediatas, mas, presente na consciência dos sujeitos, como aspecto natural e independente.

De tal maneira, neste apartado pretende-se responder às perguntas norteadoras desta pesquisa.

Assim sendo, é necessário indicar que o reconhecimento da relação crítica entre sujeito escolar e sociedade, implícita nas indagações norteadoras deste trabalho de investigação, possibilitou-nos a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Desse modo, assumiu-se a *totalidade* como princípio epistemológico e, igualmente, como exigência metodológica.

Em sua dimensão imediata, os dados mostraram que as políticas de avaliação externa vêm assumindo centralidade na condução das políticas educacionais em ambos os países, mediante o conceito de *qualidade educativa*. Ideia que, tanto na Colômbia quanto no Brasil, está sendo representada por um valor numérico com base em uma função de qualidade. Sob essa perspectiva, a proposta de um índice quantitativo de qualidade, anunciada pelo Ministério da Educação colombiano, inspirada, por sua vez, no modelo do Estado de Minas Gerais, foi considerada como fundamental pelo Governo da Colômbia, no interesse de transformar o país na nação mais educada da Região. O qual suscitou a reflexão sobre os tipos de ideologias subjacentes na configuração das políticas avaliativas de ambas as realidades estudadas.

Para isso, considerou-se necessária a descrição das políticas educacionais e avaliativas de cada país, igualmente, a apresentação dos conceitos de educação e avaliação à luz dos organismos internacionais que são considerados principais autoridades “científicas” no âmbito educacional; assim como, a comparação crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e no Brasil, procurando compreender sua gênese, concepção e fundamentação político-ideológica, tanto quanto, a comparação das falas dos sujeitos docentes sobre as políticas de avaliação vivenciadas.

Também, destaca-se a importante influência do pensamento neoliberal e neo-conservador na política educacional de ambas as realidades. Nessa análise, procurou-se

compreender o papel da avaliação educativa, de forma geral, e das provas de avaliação externa, de maneira particular, dentro do contexto escolar público de ambas as sociedades.

Assim, evidenciou-se o predomínio desse pensamento hegemônico sobre a configuração da política educacional colombiana e brasileira. Liberdade, igualdade, competência e mérito, princípios característicos da doutrina neoliberal e neoconservadora, são pano de fundo da configuração política educacional e tendem a determinar o tecido relacional dos indivíduos entre si e com a escola. Prova disso, a estruturação de um sistema de ensino descentralizado com autonomia administrativa e pedagógica, assim como, a centralidade dos dispositivos e instrumentos técnicos utilizados em ambos os países para definir metas, calcular índices de qualidade e implementar mecanismos de gestão e responsabilização. O anterior, sob o dilema de velar pela equidade do sistema educativo, levando em conta que a responsabilidade está intimamente vinculada ao princípio de liberdade no ideário da doutrina neoliberal.

Também, o uso da autonomia junto a outras categorias como participação, ação comunitária e parcerias público-privadas, são indício da influência neoliberal e neoconservadora na configuração da política educacional de ambos os países. Principalmente, com intervenção de organismos multilaterais como o BM e a Ocede.

Nesse último aspecto, relacionado às parcerias público-privadas, cabe ressaltar, que parte do professorado colombiano e brasileiro legitimou o exercício empresarial privado no âmbito escolar público, em termos de oferecer soluções aos problemas de infraestrutura, recursos técnicos, pedagógicos e financeiros.

Ao desvendar os meandros entre o global e o local, verificou-se que os conceitos de educação e avaliação, aparentemente autodeterminados, são impulsados por organismos internacionais. O BM confere à educação o status de eixo central para o desenvolvimento socioeconômico dos países. Sob tal perspectiva, o organismo financeiro sugere a implementação de determinadas políticas públicas como contrapartida à concessão de empréstimos. Caso específico: o Estado de Minas Gerais com a plataforma política-administrativa do denominado Choque de Gestão. Dessa forma, encontrar a “autoridade” ou “autoridades” que representam as ideias da educação e das práticas avaliativas, fez possível a eliminação do carácter especulativo dessas concepções educacionais, desmitificando-as, colocando-as em vínculo direto com os processos socioeconômicos de cada país.

Essa manifestação ideológica de legitimar a substituição do papel do Estado por meio de organizações sociais de natureza corporativa, no caso específico de Colômbia, faz-se acompanhar dos princípios de eficiência, qualidade e eficácia, atribuídos finalmente à escola privada. Sobretudo, no âmbito do desempenho escolar nas provas em larga escala. Destarte, somos levados a acreditar que as avaliações externas contribuem a acrescentar os problemas da escola pública e com isso justificar a participação do setor privado. Estratégia orientada à capitalização das dificuldades estruturais do sistema escolar público.

Ainda nesse cenário ideológico do pensamento neoliberal e neoconservador, o mérito aparece como outro princípio que permeia a estrutura política do sistema educacional colombiano e brasileiro, principalmente, por meio da implementação de bônus salariais como prêmios à produtividade. As avaliações externas surgem como mecanismo do novo *Estado-avaliador* por meio do qual é possível medir a eficiência do trabalho docente a fim de promover políticas de gestão meritocrática e de pagamento por desempenho. Estratégia ideológica cujos objetivos são: dissimular as contradições das relações de produção, por um lado, e camuflar a degradação progressiva das condições laborais do profissional docente, por outro.

Assim, pesquisas a futuro poderiam aprofundar na relação entre desempenho docente e avaliação externa, sobretudo, no contexto da educação pública colombiana e do novo estatuto de profissionalização docente (EPD), dada a recente política avaliativa do indicador de qualidade Isce.

Todavia, é possível afirmar que a ideologia do mérito induz o professorado a demonstrar o merecimento de melhores condições de vida digna, reduzindo a crises da profissão docente a um assunto individual de desempenho laboral e cognitivo. Nesse sentido, resulta evidente a ideia do mérito como valor do resultado de uma atividade, neste caso da prática docente, mas não como quantidade de esforço profissional, tal como afirmasse Hayek (2006b), para quem a remuneração dos indivíduos deveria proceder em atenção ao valor dos serviços prestados.

Por outro lado, a partir da análise das formas fenomênicas avaliativas, constatou-se que a avaliação escolar, em geral, e as avaliações externas, particularmente, possuem três determinações de importante consideração, por meio das quais penetram na consciência dos sujeitos escolares, assumindo um aspecto independente e natural. Estas são: regularidade, imediatas e evidência.

Nessa perspectiva de análise, a autonomização da avaliação externa como forma fenomênica articula-se ao conhecimento fragmentário e à práxis escolar utilitarista. Assim, emerge do cotidiano e da vivência escolar, elevando-se como forma autonômica e entidade soberana, as vezes opressiva. Destarte, utilizando palavras de Lefebvre (2013), somos levados a perceber que a avaliação externa, nos sistemas de ensino colombiano e brasileiro, carece de par antagônico e, em consequência, aparece desprovida de controle por oposição. Dessa maneira, surge como produto abstrato da consciência humana, tornando-se concreto ilusório, demasiado real, para oprimir o concreto verdadeiro, neste caso, os sujeitos escolares. Perante disso, sob nossa perspectiva, o provável par dialético da avaliação externa poderia ser a aprendizagem. Essa, certamente, seria outra tese a problematizar desde a análise da unidade dialética entre teoria e prática.

No que tange às políticas educacionais e avaliativas de cada país, foi possível observar a existência da *qualidade educacional* mas como uma ideia do que um conceito

bem definido. A noção de qualidade é representada por um indicador quantitativo, o qual tem suscitado o debate em torno da não pertinência de seus componentes numéricos e de sua função.

Nesse sentido, encontramos que o *Índice Sintético de Calidad Educativa* da Colômbia, inspira-se no indicador de qualidade brasileiro. Porém, ao contrário deste, o Isce não possui fundamentação teórica nem empírica, também não jurídica. Os resultados da pesquisa evidenciaram a inexistência de uma norma legal clara e específica que o defina. Não obstante, o principal ponto em comum entre ambos os indicadores é a influência da prova internacional Pisa. Além disso, as metas educacionais, tanto da Colômbia quanto do Brasil, são induzidas por este mesmo dispositivo avaliador.

Mediante a análise crítica das políticas educacionais e avaliativas de ambos os países, observou-se que em detrimento da aprendizagem, o conceito de avaliação consegue ser vinculado, diretamente, à ideia de qualidade. No Brasil, por meio da implementação do Ideb, o ato de aprender cedeu seu lugar de importância ao ser representado por um valor numérico. Bons níveis de desempenho passaram a significar bons níveis de aprendizagem. Desta maneira, desempenho (aprendizagem) e trajetória escolar (rendimento) tornaram-se elementos substanciais em ambos os sistemas de ensino.

Assim, o ato de aprender ficou fora do eixo central das políticas educacionais, entretanto, o valor numérico da função de qualidade assume centralidade política, permitindo incorporar orientações e diretrizes administrativas de cunho econômico (responsabilização, gestão escolar, prêmios à produtividade, etc.). Desse modo, a avaliação em larga escala, no Brasil, deixa de ser amostral para ser censitária. Iniciativa promovida por amplos setores corporativos, que na opinião de autores como Emery (2002), persegue o objetivo de privatizar a educação pública.

Nota-se, então, que a *qualidade de ensino* resulta induzida pela lógica empresarial da quantificação e da medição. Sob esta perspectiva, em ambos os países, dá-se maior participação à sociedade civil, de maneira geral, e a importantes grupos empresariais, particularmente. É o caso, no Brasil, do movimento “Todos pela Educação” (TPE), cuja iniciativa na Colômbia recebe o nome de “*Todos por la Educación*”. Estratégia privada com presença significativa em outras realidades latino-americanas. Seu objetivo principal é incidir diretamente nas políticas e na gestão dos sistemas de ensino mediante ações e diálogos com o setor educativo.

De outro modo, dado que em ambos os países a qualidade educacional relaciona-se diretamente com *trabalho docente*, foi necessário analisar os planos de carreira e de remuneração salarial, tanto do Estado de Minas quanto da Colômbia. Evidenciou-se que as políticas implantadas não eram coerentes com aquelas estabelecidas nos países considerados mais desenvolvidos em matéria educacional. Nas duas realidades, o professorado ingressante recebe módicos salários e poucas probabilidades de promoção e progressão nos respectivos

planos de carreira.

Por exemplo, nos Estados membros da Oede, a média salarial dos profissionais que ingressam corresponde a 95% do PIB *per capita*. Entretanto, na Colômbia, este índice não atinge 30% e no Estado de Minas os salários iniciais estão abaixo do 15% desse indicador. Além disso, o Plano de Carreira representa um dos maiores impasses entre o magistério mineiro e o Governo Estadual, por conta dos mais de 20 anos de atraso na elaboração e aprovação de novas tabelas salariais e pela grande insatisfação do professorado, dada a ausência de reajustes e a baixa remuneração salarial (AUGUSTO, 2004).

Desse modo, consideramos que as políticas avaliativas têm degradado e precarizado as condições laborais do Magistério no Estado de Minas, o qual evidenciou-se também nas declarações docentes, apesar de ser um tema não previsto. No que tange ao professorado colombiano, resulta improcedente estabelecer afirmações neste sentido, por conta da insuficiência dos dados coletados. É necessária a consolidação do novo sistema avaliativo, a fim de propor novos estudos com focos específicos, tal como afirmamos antecipadamente.

Por outro lado, dado o interesse de estabelecer comparações entre as falas docentes sobre as políticas de avaliação externa vivenciadas em cada país, foi possível atingir quatro categorias conceituais com fundamento nas similitudes, diferenças e contradições encontradas nas opiniões proferidas. Dentre essas tivemos: *utilização e circulação* dos insumos e produtos escolares; *influência mercadológica da educação e das políticas de avaliação externa*; *capitalização do cotidiano escolar e trabalho docente*, esta última em termos das condições laborais vivenciadas em cada país.

No que tange ao uso e circulação dos insumos escolares, o professorado de ambos os países expressou inquietude pelo estreitamento curricular induzido por meio da utilização de testes padronizados, cujo objetivo principal é avaliar conteúdos básicos da língua e da matemática, tirando importância de outras dimensões conceituais vitais para a formação integral do alunado.

Essa ideia demonstra a forte influência do neoliberalismo em cada sistema escolar. Segundo o pensador austríaco Friedrich Hayek (2006b), a escola pública é necessária na tarefa basilar de transmitir à população geral módulos valorativos e princípios normativos mediante o ensino de conhecimentos fundamentais. Valores e normas que, com base nos resultados de pesquisa, são afins aos postulados ideológicos e políticos da economia de mercado.

Nessa mesma categoria de discussão, cabe ressaltar que parte do professorado brasileiro interpretou as provas de avaliação externa como uma prática governamental com o intuito de reduzir os problemas educacionais à uma visão quantitativa e, portanto, incompleta do mundo. O qual revela certo nível de consciência a respeito da consolidação e influência do paradigma quantitativo no âmbito educacional, em razão das atuais relações

de produção capitalista fundadas no valor do número e nos processos de padronização, tanto quanto nos princípios neoconservadores da sociedade do conhecimento e do uso de indicadores sociais. Isso em oposição ao parecer do professorado colombiano, quem considera necessária a dimensão quantitativa das avaliações externas em virtude da possibilidade de medir e, em decorrência, de melhorar a qualidade de ensino.

De igual forma, a análise comparada das opiniões docentes evidenciou que o maneiio dos resultados escolares, mediante a utilização de indicadores de qualidade, induz a elaboração de *rankings* escolares, estabelecendo hierarquias institucionais e profissionais. Também oportuniza o princípio da liberdade de escolha, por parte das famílias e do público em geral, uma vez que mães e pais de família são motivados a optar pelas instituições melhor colocadas no *ranking* escolar.

Além disso, percebeu-se que para o professorado de um e outro país existe uma relação antinômica entre avaliação externa e realidade. Por um lado, manifestou-se que esse tipo de provas desestimam o interesse estudantil, tanto quanto o contexto escolar. Daí o número de estudantes que não levam a sério essas avaliações, o qual incide de maneira direta nos índices escolares e nos efeitos derivados.

Por outro lado, o interesse de avaliar conteúdos discordantes das séries e dos níveis escolares específicos, bem como a descontinuidade conceitual entre as diversas provas nacionais e estaduais, são, no parecer do professorado, claros indícios da incoerência entre avaliação externa e realidade escolar.

Portanto, a nosso parecer, essa relação contraditória revela o caráter fetichizado da avaliação externa como forma autonômica desligada dos processos de ensino e aprendizagem próprios das instituições escolares, já que carece de par antagônico e, desta maneira, impõe-se como entidade soberana sobre o concreto verdadeiro (os sujeitos escolares).

Também, as falas docentes, evidenciaram contradições entre os princípios educacionais da solidariedade e os fundamentos comerciais da concorrência. Esta última é considerada, por um setor do professorado colombiano, como lei natural que regulariza as relações sociais e, em consequência, um princípio determinante da convivência escolar.

Apesar das referências à insolidariedade e à rivalidade promovidas pelas provas externas, emergem argumentos em prol da colaboração e do humanismo como princípios basilares da atividade educadora, tais reflexões integradas ao discurso de um grupo docente no Brasil.

Também, foram mencionadas situações escolares que, articuladas com os resultados nas provas externas, alternavam-se entre fatos de premiação e punição, de seleção e discriminação social. Assim, desde o aumento e a supressão dos recursos técnicos e financeiros, é possível passar à eleição do pessoal mais competente, em detrimento do considerado menos capaz. Destarte, utilizando o questionamento de Rey (2010) contra

a avaliação por competências, consideramos que as avaliações externas também impõem uma visão normativa da vida e de seu sucesso, daquilo que é real, do que não é; daquilo que é triunfar e do que é perder na vida real. Isso permite que a lógica do mercado, por meio dessas provas, consiga alinhar os objetivos pedagógicos dos sistemas educativos aos ideais da eficácia econômica (REY, 2010).

Contudo, foi possível notar que a partir da análise das falas docentes, as avaliações externas estão relacionadas de maneira conciliadora e conflituosa com a aprendizagem estudantil e o gerencialismo escolar. Neste sentido, pondera-se a dimensão diagnóstica da avaliação externa, porquanto, oportuniza identificar vulnerabilidades e falências no processo de ensino-aprendizagem, na procura final da melhoria educacional.

Não obstante, a ênfase governamental, na sua dimensão quantitativa, introduz sérias dúvidas sobre as verdadeiras intenções do Estado, diante do desafio de melhorar a educação pública. Assim, do interesse escolar pela aprendizagem, passou-se à preocupação pela avaliação externa. O fim foi substituído pelo meio.

Mas ainda, na Colômbia há indícios de que o movimento da avaliação externa, caso específico da *Prueba Saber 11^o*, propicia e legitima o mercado educacional dos cursos de treinamento e seu material didático. Negócio rentável em torno do qual algumas empresas privadas têm surgido e lucrado durante muitos anos.

Mediante a análise das falas do professorado colombiano, constatou-se que várias dessas entidades utilizam o tempo e o espaço escolar para desenvolver sua atividade comercial, com a aprovação das diretivas escolares e beneplácito das associações de família.

Além disso, essas avaliações em larga escala também estimulam outro tipo de comércio: o mercado das escolas privadas de alto rendimento. Melhores colocações no *ranking* escolar permitem atender uma classe social diferenciada e, em consequência, oportunizam rendas consideráveis em virtude dos altos valores das matrículas e das mensalidades.

Respeito dos mecanismos da gestão escolar, observou-se diferenças substanciais entre um e outro país. Por um lado, o professorado brasileiro detalhou particularidades e inquietações relacionadas com certos processos administrativos. Em contraste, nas falas docentes na Colômbia, não foi possível constatar nenhuma menção a atividades que pudessem catalogar-se como parte dos processos da gestão escolar. Sob nosso parecer, o anterior reflete a novidade de um sistema escolar baseado em indicadores de qualidade e em políticas de gestão e *responsabilização*.

Nesse campo de tensão, gerado pelo processo de influência mercadológica, podemos afirmar que a partir da análise das falas docentes, em ambos os países, os fins do mercado são interpretados como objetivos educacionais, mas, ao mesmo tempo, enquanto horizontes irreconciliáveis, com fronteiras bem definidas.

Igualmente, por meio da análise de dados, comprovou-se que ao longo da pesquisa, um grupo docente, tanto na Colômbia quanto no Brasil, manifestou sua conformidade com as avaliações em larga escala implementadas pelo Estado. Segundo esses docentes, as provas têm influenciado de maneira positiva as atividades de planejamento, direção e preparação de aula. Assim mesmo, a prática educacional é beneficiada com o estabelecimento de um currículo básico, uma vez que para o professorado resulta de grande proveito a prossecução coletiva de objetivos comuns, bem como o desenvolvimento de habilidades e valores, tanto no alunado quanto para o corpo docente. Também, valora-se uma atitude mais compreensiva do professorado para com cada estudante. Não obstante, percebe-se o risco da padronização das práticas de ensino como atividades de treino.

De igual forma, verificou-se que ambas as cotidianidades escolares vêm sendo permeadas por sentimentos contraditórios, coadunados à lógica das avaliações externas. Terror, frustração e medo surgem como atributos próprios das sociedades sobre-repressivas, nas quais, a nosso parecer, as provas externas aparecem como instrumentos de terror legalmente instituídos. Sob nosso parecer, esse tipo de avaliação considera-se como um mecanismo sofisticado de intimidação e auto-repressão, porquanto, tem a possibilidade de incorporar/representar o Poder do Estado e o Poder Empresarial no âmbito escolar e na consciência do professorado.

Nesse contexto, analisando as falas docentes, foi possível evidenciar certa manifestação fenomênica de caráter ideológico. Por trás do discurso do exercício democrático da gestão escolar, aparece a *ideologia da gestocracia* que, em últimas, oportuniza uma forte reprodução alienada da gestão, sob os auspícios da racionalidade técnico-instrumental, que fundamenta a lógica empresarial baseada nos critérios da eficiência e da eficácia. Sendo a *responsabilidade* ou *accountability* seu principal dispositivo de controle e de auto-repressão. Princípio co-substancial do direito de liberdade, na doutrina neoliberal.

Ambas manifestações fenomênicas do mundo da *pseudoconcreticidade* (*gestocracia* e *responsabilização*), possibilitam o tráfico e a manipulação entre o mundo dos fenômenos e dos objetos fixados, tal como descreve Kosík (1995). Portanto, podemos concluir que a *ideologia gestocrática*, articulada organicamente com as políticas de avaliação implementadas na Colômbia e no Brasil, é indício de uma estratégia generalizada por meio da qual pretende-se ocultar, do contexto escolar, as atuais contradições socioeconômicas do sistema de produção capitalista, em ambos os países.

Dessa maneira, assim como apontava Diaz Barriga (2000) a respeito do exame, consideramos que as avaliações externas aparecem como mecanismo que permite a inversão das relações de poder e saber, tornando os problemas sociais em pedagógicos, os metodológicos em exames e os conflitos epistemológicos da educação em assuntos técnicos de avaliação. Destarte, é nossa perspectiva, a realidade escolar não seria problematizada, mas sim, julgada, desconsiderando-se as contradições sociais e pretendendo resolver o problema

da educação por meio de interpretações técnicas, facilmente transferíveis, impermeáveis às relações materiais do entorno educacional.

A análise crítica das entrevistas também permitiu evidenciar que a práxis cotidiana, determinada pelas provas de avaliação externa, em ambas as realidades escolares, é *práxis escolar mistificada*, porquanto, não se apresenta como atividade humana transformadora, senão, como manipulação e tráfico de coisas por meio da qual o sujeito escolar é expressado e organizado como objeto, isto é, treinável, organizável e classificável sob lógicas de eficiência e eficácia. Sendo possível definir este tipo de práxis avaliativa como *práxis avaliativa fetichizada*, dado que a escola e os sujeitos escolares são obrigados a negar o tempo presente para reduzi-lo ao instante de apresentação de um exame, para situa-los de maneira alterna naquilo que não existe (futuro) e naquilo que deixou de existir (passado).

Observou-se também, que em ambos os países, desde a perspectiva de Ball e Youdell (2007), há um processo de privatização disfarçado da educação pública mediante duas dinâmicas bem diferenciadas. Por um lado, ocorre um movimento privatizador exógeno, com a extensão da atividade empresarial no âmbito escolar. Isso acontece por meio do financiamento de cursos complementares orientados ao alunado, caso da Colômbia, e com a subvenção de aulas de formação direcionadas ao professorado, caso do Brasil.

Por outro lado, uma segunda dinâmica, denominada de privatização endógena, dá-se por intermédio da adoção da lógica corporativa, a qual evidencia-se quando os resultados das provas externas promovem o exercício da liberdade de escolha e, também, na ocasião da implantação da *gestocracia* fundada na lógica da competitividade. Ainda mais, podemos afirmar que tal processo privatizador aparece no momento em que o professorado legitima a intervenção empresarial como atenuante das carências do ensino público.

Com este estudo, acredita-se que os resultados expressos e as análises desenvolvidas permitiram problematizar as indagações que nortearam o presente trabalho, dessa forma foi possível corroborar a premissa de que as políticas educacionais gestadas e disseminadas mediante os diversos órgãos a serviço dos interesses do capital, condicionam e determinam no plano concreto as políticas avaliativas por meio das ideologias da meritocracia e da gestão (*gestocracia*).

Observamos também que, em torno das provas de avaliação externa, configura-se a existência de uma agenda escolarizante globalmente estruturada¹, orientada à homogeneização do cotidiano escolar como produto social, dentro da lógica denunciada por Lefebvre (1972), de fazer rentável o cotidiano, na qual, mediante a organização da vida pessoal e institucional, o lucro, além de econômico, é político e ideológico.

Contudo, é importante salientar que o professorado, para além dos sindicatos, não

¹ Conceito desenvolvido por Roger Dale que “[...] implica especialmente forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações. Cf. DALE, 2004, p. 423.

são ingênuos e já perceberam o perverso movimento da *gestocracia* que inclui a mensuração do rendimento escolar, o qual, objetivamente, está contribuindo para sustentar e justificar a precarização permanente dos espaços públicos por meio da legitimação de processos de avaliação e de complementação da aprendizagem totalmente ofertados pelo mercado.

Nesse contexto, e antes de terminar, vale a pena provocar ao leitor perguntando se não resulta contraditório que no seio da escola e da educação pública sejam impostas ideologias e instrumentos do setor privado? Tratar-se-ia apenas de um processo privatizador? Talvez, a educação e a escola pública historicamente representem um dos traços da divisão da unidade dialética teoria e prática, no contexto da luta de classes. Quiçá, sejam o resultado da tensão contraditória entre a educação da classe dominante e a escolarização da classe dominada. Em tal sentido, é provável supor que a maioria dos processos educacionais articulados ao âmbito educacional da escola democrática, como a avaliação, tenham igualmente seu nascedouro na diferenciação classista e na rutura da unidade dialética entre prática e teoria, entre ser humano e realidade.

Assim, as práticas avaliativas, próprias de uma sociedade dividida em classes, cumpririam o propósito selecionador e controlador do atual modelo classista, o que contribui para manter a divisão social entre ricos e pobres, entre os que têm dinheiro e os que não têm, explicitando com isso os motivos objetivos e concretos que perpetuam as profundas diferenças individuais e sociais decorrentes, no final das contas, da pobreza e da opressão, resultantes do atual modo de produção capitalista. Sistema este que busca a todo momento preservar os privilégios de classe e oportuniza o acesso à riqueza “a conta gotas” para quem consegue ascender na vida dentro da lógica individualista defendida pelos neoliberais e neoconservadores.

Finalmente, no Brasil, cabe notar a existência de um movimento de resistência docente contrário às iniciativas governamentais de implementar sistemas de avaliação em larga escala sob lógicas *gestocráticas* e de *responsabilização*. Esse grupo promove o caráter transformador da escola sobre ações orientadas ao entendimento das relações entre conhecimento escolar e democratização institucional. Coloca-se, assim, a contra mão das provas externas que, como mecanismo de qualidade, favorecem a racionalidade mercadológica utilizando estratégias de padronização do ensino, precarização docente e privatização educativa.

Assim, levando em conta as atuais mudanças políticas acontecidas em ambos os países, isto é, um processo de paz em andamento na Colômbia, por um lado, e uma suposta alteração da ordem Constitucional no Brasil, por outro, vale a pena perguntar-se: Quais seriam as opções pedagógicas e epistemológicas do professorado comprometido com a defesa da escola pública diante de um quadro de adversidades e pressão que pretende sua privatização e monopolização?

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Tomás. *La empresa de vivir*. 2ª. ed. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2002. Citado na página 119.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; SOUZA, Silvana. Instituto Ayrton Senna: Concepção de Gestão Educacional nos Programas Escola Campeã e Gestão Nota 10. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Recife: Anpae, 2013. p. 146–163. Citado na página 180.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: Regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Citado 4 vezes nas páginas 77, 137, 140 e 146.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267–284, abr.-jun. 2013. ISSN 1413-2478 [Print version]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 137 e 146.

AGUIAR, Márcia Angela S. A Relação Público-Privado na Gestão Municipal da Educação. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Recife: Anpae, 2013. p. 9–10. Citado na página 178.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. *REICE*, Madrid, v. 11, n. 4, p. 77–91, oct. 2013. ISSN 1696-4713. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art5.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2017. Citado na página 146.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, 2008, (Colección Pedagogía). cap. VI. Citado na página 132.

ALVES, Ana Carolina Timo. As reformas em Minas Gerais: Choque de Gestão, avaliação de desempenho e alterações no trabalho docente. In: UERJ. *VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente*. Rio de Janeiro-RJ, 2006. p. 1–13. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_reformas_em_mg_choque_gestao.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017. Citado 2 vezes nas páginas 103 e 104.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606–639, ago. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/105/113>>. Acesso em: 31 dez. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 144 e 186.

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida da. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no

Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, SC, v. 36, n. 2, p. 205–224, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/853/pdf_172>. Acesso em: 21 set. 2016. Citado 5 vezes nas páginas 100, 101, 102, 106 e 108.

ARELARO, Lisete. Prefácio. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Recife: Anpae, 2013. p. 11–15. Citado na página 178.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143–162, dez. 1999. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015. Citado na página 81.

ASSIS, Luis Otávio Milagres de; NETO, Mário Teixeira Reis. Las principales características del sistema de remuneración variable en la administración pública de Minas Gerais: Acuerdo de resultados y premios por productividad. *Gestión y Política Pública*, México D.F., XXI, n. 1, p. 185–214, I Semestre 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v21n1/v21n1a6.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016. Citado na página 104.

ATLASTI. *ATLAS.ti para Mac, version 1.0.46 (208)*: Qualitative Data Analysis. Berlin: ATLASTi Scientific Software Development GmbH, 2015. Online Store. Citado 3 vezes nas páginas 47, 49 e 129.

AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de resultados e o trabalho docente em Minas Gerais nos últimos dez anos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 436–457, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/22297/12115>>. Acesso em: 2 jan. 2017. Citado 3 vezes nas páginas 148, 149 e 150.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *Trabalho Docente e Organização Escolar na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/37/Dissertacao_MariaHelena.PDF>. Acesso em: 2 jan. 2017. Citado 2 vezes nas páginas 147 e 201.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública. In: Internacional de la Educación. V Congreso Mundial. *Formas de privatización en la educación y de privatización de la educación*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007. p. 16–32. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2017. Citado 2 vezes nas páginas 181 e 205.

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial 2004*. Washington, DC., 2003. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/830481468139518544/pdf/268860PAPER0SPANISH0WDR020040overview1es.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016. Citado na página 98.

Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. [S.l.]: Universidad del Rosario. Facultad de Economía, 2012. Disponível em: <http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2016. Citado na página 29.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48–66, ago. 2001. ISSN 1678-4626 On-line. Este texto constitui versão reformulada de trabalho originalmente apresentado no GT “Estado e Política Educacional” da Anped, durante a 24^a Reunião Anual da Entidade, em Caxambu, Minas Gerais, set. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a05.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015. Citado na página 125.

_____. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 101–117. ISBN 978-85-7474-712-5. Citado 3 vezes nas páginas 85, 108 e 113.

BAUTISTA, Leonardo. Ranking completo de los mejores colegios del país en 2016, según MinEducación. *BluRadio* — Nación, Bogotá D.C., 26 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.bluradio.com/nacion/ranking-completo-de-los-mejores-colegios-del-pais-en-2016-segun-mineducacion-114616>>. Acesso em: 27 dez. 2016. Citado na página 180.

BELL, Daniel. *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza Editorial, 1976. ISBN 84-206-2149-8. Citado 2 vezes nas páginas 55 e 61.

_____. *El final de la ideología*. Traducción de Ángel Rivero Rodríguez. Madrid: Alianza Editorial, 2015. ISBN 978-84-9104-035-4. Citado na página 55.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 193–218, set./dez. 2010. ISSN 0103-7307. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015. Citado na página 137.

BM. *INB per cápita, método Atlas (US\$ a precios actuales)*. 2015. Disponível em: <<http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GNP.PCAP.CD/countries/CO-XJ-XT?display=default>>. Acesso em: 23 out. 2015. Citado na página 143.

BONAMINO, Alicia M. C. de. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: Onde Estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 43–60. ISBN 978-85-7474-712-5. Citado 3 vezes nas páginas 85, 86 e 104.

BOS, María Soledad; GANIMIAN, Alejandro; VEGAS, Emiliana. *América Latina en PISA 2012: ¿Qué hacen los países que más mejoran en PISA? El caso de Brasil*. [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://tinyurl.com/zvp3cgz>>. Acesso em: 23 nov. 2016. Citado na página 128.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 9^a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, (Coleção Ciências Sociais da Educação). cap. IX, p. 217–228. ISBN 978-85-326-2053-8. Tradução: Magalide Castro - Revisão técnica: Guilherme João de Freitas Teixeira. Publicado originalmente in Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Paris, n. 91/92, março de 1992. p. 71-75. Citado na página 136.

BR1. *As Avaliações Externas*: depoimento, [21 maio 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (10 min. 34 s.). Citado 3 vezes nas páginas 153, 170 e 186.

BR10. *As Avaliações Externas*: depoimento, [10 jun. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (12 min. 31 s.). Citado 4 vezes nas páginas 155, 156, 174 e 183.

BR11. *As Avaliações Externas*: depoimento, [18 jun. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (26 min. 3 s.). Citado 3 vezes nas páginas 158, 170 e 172.

BR12. *As Avaliações Externas*: depoimento, [18 jun. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (28 min. 32 s.). Citado 11 vezes nas páginas 152, 154, 158, 160, 162, 164, 169, 183, 193, 194 e 196.

BR13. *As Avaliações Externas*: depoimento, [19 jun. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (16 min. 15 s.). Citado 2 vezes nas páginas 155 e 157.

BR2. *As Avaliações Externas*: depoimento, [21 maio 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (19 min. 15 s.). Citado 8 vezes nas páginas 154, 157, 160, 163, 172, 173, 185 e 192.

BR3. *As Avaliações Externas*: depoimento, [21 maio 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (12 min. 06 s.). Citado 4 vezes nas páginas 172, 175, 193 e 194.

BR4. *As Avaliações Externas*: depoimento, [21 maio 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (11 min. 15 s.). Citado 4 vezes nas páginas 153, 160, 163 e 182.

BR6. *As Avaliações Externas*: depoimento, [28 maio 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (10 min. 06 s.). Citado 3 vezes nas páginas 154, 164 e 184.

BR7. *As Avaliações Externas*: depoimento, [29 maio 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (10 min. 04 s.). Citado 10 vezes nas páginas 154, 156, 164, 165, 169, 174, 175, 182, 187 e 192.

BR8. *As Avaliações Externas*: depoimento, [29 maio 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (21 min. 58 s.). Citado 7 vezes nas páginas 154, 160, 161, 164, 175, 185 e 187.

BR9. *As Avaliações Externas*: depoimento, [8 jun. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Uberlândia: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (7 min. 39 s.). Citado na página 183.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. In: XXV Simpósio Brasileiro - II Congresso Iberoamericano da Educação - Jubileu de Ouro da Anpae (1961-2011), Universidade de São Paulo. *Políticas Públicas e Gestão da Educação*: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração

da Educação, 2011. ISSN 1677-3862. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0398.pdf>>. Acesso em: 5 de jun. 2015. Citado na página 78.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001: Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Diário Oficial* — 1, Imprensa Nacional, Brasília, DF, Ano CXXXIX, n. 7, p. 176–197, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=177&data=10/01/2001>>. Acesso em: 21 set. 2016. Citado na página 100.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispositivos Constitucionais. Emenda Constitucional nº 11, de 1996. Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Regulamentações Pertinentes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015. Citado 3 vezes nas páginas 66, 67 e 75.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Ano CXLIII, n. 27, p. 1–2, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 23 abr. 2017. Citado 2 vezes nas páginas 66 e 67.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil - Apresentação*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 14 abr. 2015. Citado na página 86.

_____. *Apresentação*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 10 mar. 2017. Citado na página 70.

_____. *Conselho Nacional de Educação - CNE*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 11 mar. 2017. Citado na página 71.

_____. *Estrutura Organizacional*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>>. Acesso em: 10 mar. 2017. Citado na página 70.

_____. *Secretaria de Educação Básica*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>>. Acesso em: 11 mar. 2017. Citado na página 70.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional? *Educação em Foco*, Belo Horizonte, Ano 15, n. 19, p. 103–128, jun. 2012. Este artigo contou com a colaboração da professora Maria da Consolação Rocha e dos bolsistas Daniel Santos Braga e Franceline Rodrigues da Silva. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/251/211>>. Acesso em: 30 dez. 2016. Citado 3 vezes nas páginas 76, 140 e 147.

_____. Efeitos negativos do “choque de gestão” na remuneração de professores em Minas Gerais. *Fineduca*, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 1–19, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/57971/34659>>. Acesso em: 16 jun. 2017. Citado 2 vezes nas páginas 102 e 103.

BROOKE, Nigel. Políticas estaduais de responsabilização: Buscando o diálogo. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 119–146. ISBN 978-85-7474-712-5. Citado na página 86.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Publicado originalmente em inglês. En caso de discrepancias, prevalecerá el idioma original. Washington, DC.: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0, 2014. (resumen). Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>>. Acesso em: 5 jan. 2017. Citado 3 vezes nas páginas 62, 185 e 186.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 83, n. 203/204/205, p. 44–50, jan./dez 2002. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/121/123>>. Acesso em: 8 de jun. 2015. Citado 3 vezes nas páginas 41, 121 e 122.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Educación*, [Lima], v. 22, n. 42, p. 77–95, mar. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5292>>. Acesso em: 30 set. 2016. Citado 3 vezes nas páginas 115, 116 e 117.

CÁRDENAS, Yeimy; OLAYA, Vladimir. Resignificar la educación pública: construir una nueva utopía. *nodos y nudos*, Bogotá D.C, v. 2, n. 18, p. 46–54, ene./jun. 2005. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1256>>. Acesso em: 11 sep. 2015. Citado na página 120.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. *Educ. Soc.*, v. 30, n. 109, p. 1139–1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 120 e 125.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educ. Soc.*, Scielo, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009 – 1036, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400005&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2014. Citado na página 54.

_____. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 669–683, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00669.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017. Citado na página 54.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7–28, nov. 2001. Tradução de Luiz Pontual. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em: 5 de jun. 2015. Citado 5 vezes nas páginas 41, 120, 121, 124 e 126.

CIAVATTA FRANCO, Maria. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. *Trab. educ. saúde*, scielo, Rio de Janeiro, v. 7, p. 129 – 151, 2009. ISSN 1981-7746. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400007&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 35 e 36.

CLARKE, George et al. Um melhor clima de investimento para todos. In: GRUPO BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2005*. São Paulo: Editora Singular, 2005. Tradução de Ana Paula Ramos. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/876951468158729105/pdf/28829WDR-20050Portuguese0010.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 98 e 99.

COL1. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [9 jul. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Girón: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (14 min. 27 s.). Citado 4 vezes nas páginas 171, 173, 186 e 192.

COL10. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [5 ago. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (10 min. 26 s.). Citado 2 vezes nas páginas 153 e 167.

COL11. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [6 ago. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (09 min. 33 s.). Citado 3 vezes nas páginas 155, 166 e 193.

COL12. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [6 ago. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (14 min. 52 s.). Citado 3 vezes nas páginas 154, 164 e 169.

COL13. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [18 ago. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (15 min. 15 s.). Citado na página 159.

COL14. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [18 ago. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (13 min. 31 s.). Citado na página 179.

COL15. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [19 ago. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (33 min. 25 s.). Citado 11 vezes nas páginas 153, 159, 161, 162, 166, 167, 170, 184, 185, 194 e 196.

COL16. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [19 ago. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (10 min. 15 s.). Citado na página 182.

COL17. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [20 ago. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (15 min. 57 s.). Citado 3 vezes nas páginas 152, 171 e 179.

COL2. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [9 jul. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Girón: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (13 min. 50 s.). Citado 5 vezes nas páginas 155, 157, 158, 173 e 176.

COL3. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [9 jul. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Girón: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (13 min. 5 s.). Citado na página 160.

COL4. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [9 jul. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Girón: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (15 min. 30 s.). Citado 5 vezes nas páginas 155, 157, 171, 175 e 193.

COL5. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [21 jul. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Floridablanca: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (12 min. 45 s.). Citado 5 vezes nas páginas 161, 168, 174, 177 e 182.

COL6. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [21 jul. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Floridablanca: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (13 min. 44 s.). Citado 3 vezes nas páginas 165, 176 e 184.

COL7. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [21 jul. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Floridablanca: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (10 min. 32 s.). Citado 6 vezes nas páginas 154, 155, 159, 168, 177 e 187.

COL8. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [23 jul. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (13 min. 28 s.). Citado 5 vezes nas páginas 154, 156, 163, 164 e 183.

COL9. *Las Evaluaciones Externas*: depoimento, [5 ago. 2015]. Entrevistador: Juan Francisco Remolina Caviedes. Bucaramanga: [s.n.], 2015. Gravação de áudio em formato m4a (7 min. 39 s.). Citado 4 vezes nas páginas 156, 159, 163 e 187.

COLOMBIA. Banco de la República. *Tasa de cambio del peso colombiano (TRM)*: Cotización del dólar, serie histórica empalmada ded datos. Promedio anual. Bogotá D.C., 2013. Disponível em: <<http://www.banrep.gov.co/es/trm>>. Acesso em: 4 maio 2017. Citado na página 143.

COLOMBIA. Congreso de la República. Decreto No. 2343 de 1980. Por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior. *Diario Oficial*, Bogotá D.C., n. 35.603, p. não paginado, 18 sep. 1980. Disponível em: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103244_archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015. Citado na página 90.

_____. Ley 1324 de 2009. Por la cual se fijan los parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. *Diario Oficial*, Bogotá D.C., Año CXLIV, n. 47.409, p. 11–14, 13 jul. 2009. ISSN 0122-2112. Disponível em: <<http://jacevedo.imprenta.gov.co/tempDownloads/47D4091473770054554.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015. Citado 3 vezes nas páginas 82, 83 e 84.

COLOMBIA. Departamento Administrativo de la Función Pública. *Decretos Salariales*. Bogotá D.C., 2014. Disponible em: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48445.html#i__w3_AM_pa_EidoxExpandido_1_253999_Decretos20salariales202009>. Acceso em: 21 out. 2015. Citado 2 veces nas páginas 143 e 144.

_____. Decreto No. 1092 del 26 de mayo de 2015. Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles preescolar, básica y media que ser rigen por el Decreto Ley 2277 de 1979, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. *Diario Oficial*, Bogotá D.C., 26 may. 2015. Disponible em: <http://portal.dafp.gov.co/form/formularios.retrive_publicaciones?no=2512>. Acceso em: 21 out. 2015. Citado na página 143.

_____. *Decreto No. 1116 de 27 de mayo de 2015*: Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Bogotá D.C., 2015. Disponible em: <<http://ademacor.org/decretos/2015/decreto-1278-2015.pdf>>. Acceso em: 23 out. 2015. Citado na página 143.

COLOMBIA. Departamento Nacional de Planeación. *Plan de Apertura Educativa 1991-1994*. Bogotá, 1991. Disponible em: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_09docu.pdf>. Acceso em: 9 set. 2016. Citado na página 78.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277 de 1979. Septiembre 14. Estatuto Docente por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. *Diario Oficial*, sep. 1979. Disponible em: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf>. Acceso em: 5 set. 2016. Citado 2 veces nas páginas 71 e 72.

_____. Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial*, jun. 2002. Disponible em: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf>. Acceso em: 29 out. 2015. Citado 2 veces nas páginas 71 e 73.

_____. Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. *Diario Oficial*, Bogotá D.C., Año CXXXVII, n. 44.710, p. 5–6, 15 feb. 2002. Disponible em: <<http://jacevedo.imprensa.gov.co/tempDownloads/44D7101473699861947.pdf>>. Acceso em: 17 abr. 2015. Citado na página 79.

_____. Saber para mejorar. *Altablero*, Bogotá D.C., n. 24, sep./oct. 2003. Disponible em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87166.html>>. Acceso em: 18 nov. 2015. Citado 3 veces nas páginas 83, 88 e 141.

_____. Examen de Estado Para el Ingreso a la Educación Superior ICFES. *Colombia aprende: La red del conocimiento* — Cómo estamos, [2007]. Disponible em: <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156080.html>>. Acceso em: 18 nov. 2015. Citado 2 veces nas páginas 82 e 90.

_____. Pruebas Saber. *Colombia aprende: La red del conocimiento* — Cómo estamos, [2007]. Disponible em: <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156081.html>>. Acceso em: 18 nov. 2015. Citado 2 veces nas páginas 83 e 88.

_____. Evaluación para los aprendizajes. *Altablero* — De Coyuntura, Bogotá D.C., n. 44, ene./mar. 2008. Disponible em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162342.html>>. Acceso em: 12 set. 2016. Citado na página 79.

_____. *Usar la evaluación en el aula para mejorar*. Bogotá, 2008. Disponible em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162385.html>>. Acceso em: 17 abr. 2015. Citado na página 30.

_____. Decreto No. 1290 del 16 de Abril de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Diario Oficial*, Bogotá, abr. 2009. Disponible em: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf>. Acceso em: 17 abr. 2015. Citado na página 80.

_____. Decreto No. 869 de 2010. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES - SABER 11°. *Diario Oficial*, Bogotá D.C., Año CXLIV, n. 47.655, p. 4–5, 18 mar. 2010. ISSN 0122-2112. Disponible em: <<http://jacevedo.imprenta.gov.co/tempDownloads/47D6551447876989458.pdf>>. Acceso em: 18 nov. 2015. Citado na página 89.

_____. *Evaluación*. Bogotá, 2010. Disponible em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-179264.html>>. Acceso em: 14 abr. 2015. Citado 3 veces nas páginas 30, 81 e 84.

_____. *Plan Sectorial 2010-2014*: Documento N° 9. Bogotá D.C., 2010. Disponible em: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf>. Acceso em: 12 jul. 2016. Citado na página 29.

_____. La experiencia de Minas Gerais: “El mejoramiento fue producto de enfocarnos en los estudiantes”. *Centro Virtual de Noticias de la Educación - CVNE* — Artículos, [Bogotá D.C.], 9 nov. 2011. Disponible em: <<http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-288915.html>>. Acceso em: 6 set. 2016. Citado na página 71.

_____. *Creación*. Bogotá D.C., 2013. Disponible em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-85243.html>>. Acceso em: 12 nov. 2015. Citado na página 68.

_____. *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES*. Bogotá, 2013. Disponible em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-85397.html>>. Acceso em: 5 de jun. 2015. Citado na página 78.

_____. *Misión y Visión*. Bogotá D.C., 2013. Disponible em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-89266.html>>. Acceso em: 12 nov. 2015. Citado na página 68.

_____. *Objetivos Misionales*. Bogotá D.C., 2013. Disponible em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-85244.html>>. Acceso em: 12 nov. 2015. Citado na página 69.

_____. *Organigrama*. Bogotá D.C., 2013. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-151216.html>>. Acesso em: 12 nov. 2015. Citado na página 69.

_____. *Sistema Educativo Colombiano*. Bogotá D.C., 2013. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-231235.html>>. Acesso em: 11 nov. 2015. Citado na página 65.

_____. *Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los Niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia*. 1ª. ed. Bogotá D.C., 2013. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-329021_archivo_pdf_indicadores_educativos_enero_2014.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 65 e 66.

_____. *Pruebas Saber*. Bogotá D.C., 2014. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>>. Acesso em: 18 abr. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 88 e 90.

_____. *Es impensable para Colombia eliminar la evaluación docente*. Bogotá D.C., 2015. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-350727.html>>. Acesso em: 30 dez. 2016. Citado na página 140.

_____. *Índice Sintético*. Bogotá D.C., [2015]. Disponível em: <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349835.html>>. Acesso em: 20 nov. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 93 e 95.

_____. MinEduación premiará la excelencia educativa con el “Programa de Incentivos a la Calidad”. *Centro Virtual de Noticias de la Educación - CVNE* — Comunicado de prensa, Bogotá D.C., 9 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-351705.html>>. Acesso em: 27 nov. 2015. Citado na página 96.

_____. *Número de docentes por nivel salarial*. 2015. [mensagem pessoal]. Arquivo em Excel recebido por <gestiondocumental@mineduacion.gov.co> em 27 out. 2015. Citado na página 144.

_____. Resolución No. 15883 de 2015. Por la cual se establecen los parámetros para la fijación de las tarifas de matrícula y pensiones del servicio de educación preescolar, básica y media prestado por establecimientos educativos de carácter privado para el año escolar que inicia en el 2016. *Diario Oficial*, Bogotá D.C., n. 49.649, 28 sep. 2015. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/articles-354057_recurso_1.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015. Citado na página 96.

_____. Fases. *Supérate con el Saber 2.0*, Bogotá D.C., 2016. Disponível em: <<http://superate.edu.co/sample-page/>>. Acesso em: 5 dez. 2016. Citado na página 96.

_____. Incentivos. *Supérate con el Saber 2.0*, Bogotá D.C., 2016. Disponível em: <<http://superate.edu.co/incentivos/>>. Acesso em: 5 dez. 2016. Citado na página 96.

_____. *Supérate con el Saber 2.0*. Bogotá D.C., 2016. Disponível em: <<http://superate.edu.co/>>. Acesso em: 5 dez. 2016. Citado na página 96.

_____. *Un plan para el desarrollo educacional de una entidad territorial: El Secretario de Educación como Líder Gestor*. [Bogotá D.C.], 2016. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356180_recurso_1.pdf>. Acesso em: 6 set. 2016. Citado na página 71.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional - MEN -. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES -. *Evaluaciones Externas en América Latina: Caracterización de los procesos logísticos utilizados para la aplicación de pruebas censales y muestrales en Cuba, Chile, Argentina, México, Uruguay y Colombia. El caso Colombia*. 1ª. ed. Bogotá D.C.: LOGOFORMAS S.A, 2008. (Estudio sobre evaluación educativa). Universidad de San Buenaventura-Cali, Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación - GIECE -, Semillero de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación - SIECE -, Centro de Investigaciones Boaventuriano - CIB -. ISBN 978-958-97960-9-2. Citado 6 veces nas páginas 81, 82, 83, 88, 89 e 90.

COLOMBIA. Ministerio de Trabajo. *Salario mínimo para 2015 será de \$644.350*. Bogotá D.C., 2014. Disponível em: <<http://www.mintrabajo.gov.co/diciembre/4112-salario-minimo-para-2015-sera-de-644350.html>>. Acesso em: 26 out. 2015. Citado na página 145.

COLOMBIA. Presidencia de la República. *Colombia debe trazarse hoy una meta: ser la nación más educada de América Latina en el año 2025*. Bogotá, 2014. Disponível em: <http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Febrero/Paginas/20140212_05-Colombia-debe-trazarse-hoy-una-meta-ser-la-nacion-mas-educada-de-America-Latina-en-el-2025.aspx>. Acesso em: 19.04.2015. Citado na página 30.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 3, de 8 de Outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *Diário Oficial* — Seção 1, Brasília, DF, Ano CXXXV, n. 197, p. 22987, 13 out. 1997. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=35&data=13/10/1997>>. Acesso em: 8 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 74 e 75.

CUEVAS GUARNIZO, Angélica María. ¿Por qué a Manizales le fue menos mal en las pruebas Pisa? *El Espectador* — Educación, [S.l.], 10 dic. 2013. Disponível em: <<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/manizales-le-fue-menos-mal-pruebas-pisa-articulo-463202>>. Acesso em: 8 jul. 2016. Citado na página 30.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional globalmente comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada” para a educação? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423–460, maio/ago 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017. Citado na página 205.

DE ZUBIRÍA, Julián. Reforma integral a la educación. *Semana.com* — Educación, 21 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.semana.com/educacion/articulo/reforma-integral-la-educacion/384400-3>>. Acesso em: 12 jul. 2016. Citado na página 29.

DE ZUBIRÍA, Samper Julián. Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia. *Revista Educación y ciudad*, [S.l.], n. 19, p. 39–56, 2010. Disponível em: <<http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/118>>. Acesso em: 12 jul. 2016. Citado na página 29.

DIAS, Rúbia Mara Ribeiro. *Ideb, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG*.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 28 feb. 2014. Citado na página 113.

DÍAZ BARRIGA, Angel. Estudio preliminar: El examen: un problema de historia y sociedad. In: DÍAZ BARRIGA, Ángel (Comp.). *El Examen: textos para su historia y debate*. México D.F.: Plaza y Valdés, 2000, (Historia de la Educación. Serie Mayor). p. 11–28. Citado 2 vezes nas páginas 191 e 204.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 34–51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541/524>>. Acesso em: 31 dez. 2016. Citado na página 144.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 67–97, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4527>>. Acesso em: 4 jan. 2017. Citado na página 149.

DUARTE, Matusalém de Brito; NETO, João Leite Ferreira. Implicações da reestruturação da carreira pelo “Choque de Gestão” na subjetividade de docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. In: COUTINHO, Maria Chalfin; FURTADO, Odair; RAITZ, Tânia Regina (Orgs.). *Psicologia Social e Trabalho [recurso eletrônico]: perspectivas críticas*. Florianópolis: Edições do Bosque CFH/UFSC, 2015, (Coleção Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos). p. 40–63. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000059/0000598A.pdf#page=47>>. Acesso em: 4 jan. 2017. Citado na página 149.

DUSSEL, Enrique. *A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse*. Tradução de José Paulo Netto. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. ISBN 978-85-7743-212-7. Citado 2 vezes nas páginas 34 e 35.

EDITORIAL EL GLOBO. El listado de los mejores colegios de Colombia, según el Ministerio de Educación. *La República* — Economía, Bogotá D.C., 25 ago. 2016. Disponível em: <http://www.larepublica.co/el-listado-de-los-mejores-colegios-de-colombia-seg%C3%BAAn-el-ministerio-de-educaci%C3%B3n_414341>. Acesso em: 27 dez. 2016. Citado na página 180.

EFE/ELTIEMPO.COM. Colombia, en el último lugar en nuevos resultados de pruebas pisa: Los estudiantes colombianos obtuvieron el peor puntaje en evaluación sobre educación financiera. *El Tiempo* — Vida - Educación, Bogotá, 9 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombia-en-el-ultimo-lugar-en-pruebas-pisa/14224736>>. Acesso em: 11 abr. 2015. Citado na página 29.

EL ESPECTADOR. Índice Sintético de Calidad se enfoca en mejoramiento de colegios no en resultados: Mineducación. *El Espectador* — Educación, 17 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/indice-sintetico-de-calidad-se-enfoca-mejoramiento-de-c-articulo-549982>>. Acesso em: 20 nov. 2015. Citado na página 93.

_____. La educación que medimos. *El Espectador* — Editorial, Bogotá D.C., 9 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.elespectador.com/opinion/editorial/educacion-medimos-articulo-554187>>. Acesso em: 20 abr. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 31 e 92.

EL HERALDO S.A. Estos son los mejores colegios de Colombia, según el Ministerio de Educación. *El Heraldo* — Nacional, Barranquilla, 26 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.elheraldo.co/colombia/contralor-traslado-fiscal-hallazgos-de-cartel-de-los-enfermos-mentales-en-sucre-314684>>. Acesso em: 27 dez. 2016. Citado na página 180.

EL PAÍS S.A. Sigue siendo amplio el abismo entre educación privada y pública en el Valle. *El País.com.co* — Noticias Valle, Cali, 1 may. 2014. Disponível em: <<http://www.elpais.com.co/elpais/valle/noticias/sigue-siendo-amplio-abismo-entre-educacion-privada-y-publica>>. Acesso em: 30 set. 2015. Citado na página 179.

EL TIEMPO CASA EDITORIAL. El Día E: Se tiene más claro que desde los buenos colegios es donde empieza a transformarse una sociedad. *El Tiempo* — Editorial, 19 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.eltiempo.com/opinion/editorial/el-dia-e-editorial-el-tiempo-marzo-19-2015/15423376>>. Acesso em: 20 nov. 2015. Citado na página 92.

ELHERALDO.CO. Del Día E al “Día I”: la protesta de Fecode por la celebración del Día de la Excelencia. *ELHERALDO.CO* — Educación, Barranquilla, 25 mar 2015. Disponível em: <<http://elheraldo.co/educacion/del-dia-e-al-dia-i-la-protesta-de-fecode-por-la-celebracion-del-dia-de-la-excelencia>>. Acesso em: 20 abr. 2015. Citado na página 31.

EMERY, Kathy. *The Business Roundtable and Systemic Reform: How Corporate-Engineered High-Stakes Testing Has Eliminated Community Participation in Developing Educational Goals and Policies*. Tese (Doctor of Philosophy in Education) — University of California, Davis, CA, 2002. Disponível em: <http://educationanddemocracy.org/Emery/Emery_Dissertation_all.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016. Citado 3 vezes nas páginas 131, 132 e 200.

EMERY, Kathy. *Origins and Purpose of «No Child Left Behind»*. [2005]. Disponível em: <http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery_NCLB.htm>. Acesso em: 25 nov. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 131 e 138.

FALABELLA. Haciendo escuela. *Falabella.com Colombia* — Info compañía, [entre 2006 e 2013]. Disponível em: <<http://www.falabella.50webs.com/responsabilidad.html>>. Acesso em: 21 sep. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 176 e 177.

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. *Fecode rechaza el nuevo decreto de evaluación escolar*. 2009. Disponível em: <<http://revista-al-dia.blogspot.com.br/2009/09/comunicado-de-fecode.html>>. Acesso em: 18 abr. 2015. Citado na página 29.

FERNANDES, Claudia. A organização escolar em ciclos e as tensões geradas nas escolas a partir da avaliação em larga escala. In: SARMENTO, Diva Chaves (Org.). *Educação e Qualidade: Sistemas educacionais em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 113–128. ISBN 978-85-7672-146-8. Este texto é uma versão modificada da palestra

proferida no XVI ENDIPE, em Campinas/SP, em julho 2012. Citado 2 vezes nas páginas 80 e 81.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP, v. 81, n. 197, p. 76–88, jan./abr 2000. ISSN 2176-6661 Online. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/158/157>>. Acesso em: 16 jul. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 79 e 129.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão). ISSN 1414-0640. Disponível em: <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 41 e 108.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília, DF, [2007]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta1_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016. Citado na página 108.

FERRO MALDONADO, Johanna; PRIETO DÍAZ, Claudia Mónica; QUIJANO WILCHES, Luis Fernando. Economía, Globalización y Educación. *Educación y Ciencia*, Tunja, n. 10, p. 13–18, 2007. Disponível em: <http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/742>. Acesso em: 14 sep. 2015. Citado na página 119.

FIGUEIREDO, Lorene. Choque de Gestão e Estado de Exceção: Breve análise das políticas de reforma do Estado em MG. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. *Conhecimento histórico e diálogo social*. Natal: ANPUH-Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364823906_ARQUIVO_CHOQUEDEGESTAOEESTADODEEXCECAO-ANPUH.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2017. Citado na página 149.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique (Orgs). *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101101023845/basualdo.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015. Citado na página 111.

FONSECA, Marília. O financiamento do banco mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Ed.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. cap. VI, p. 229–251. Citado na página 54.

FRANCO, Karla Oliveira. *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE): O Estado da Arte da produção científica brasileira (2000-2013)*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA) da

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/876>>. Acesso em: 21 set. 2016. Citado 5 vezes nas páginas 100, 102, 105, 106 e 131.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educ. Soc.*, scielo, Campinas, v. 21, n. 72, p. 197 – 230, 08 2000. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000300011>>. Acesso em: 18 mai. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 35 e 36.

FREITAS, Luiz Carlos. IDEB: como uma ideia falida influenciou o Brasil. *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*, [S.l.], 2 fev. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/02/02/ideb-como-uma-ideia-falida-influenciou-o-brasil/>>. Acesso em: 25 nov. 2016. Citado na página 131.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Tese (livre-docência) — Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1994. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000080153>>. Acesso em: 21 jul. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 133 e 135.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Pro-Posições*, v. 16, n. 3(48), p. 111–144, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/48_dossie_freitaslc_1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015. Citado 8 vezes nas páginas 41, 79, 81, 133, 134, 135, 136 e 137.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965–987, out. 2007. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 133 e 136.

_____. *O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?* 2011. Disponível em: <<http://doce-pedagogia.blogspot.com/2011/06/o-que-muda-quando-se-altera-forma-de.html>>. Acesso em: 23 jul. 2015. Citado na página 79.

_____. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 147–176. ISBN 978-85-7474-712-5. Citado na página 87.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. *Libertad de elegir*. Barcelona: Ediciones Orbis, 1983. (Biblioteca de Economía). ISBN 84-7530-187-8. Citado 4 vezes nas páginas 57, 58, 63 e 64.

FUNDACIÓN EMPRESARIOS POR LA EDUCACIÓN - EXE. *+ 10 años sumando a la calidad: Informe de gestión 2011–2012*. Bogotá D.C., 2012. Disponível em: <<http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2012/06/Informe-de-Gesti%C3%B3n-2011-2012.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016. Citado na página 131.

GALLEGO HENAO, Adriana María; VÁSQUEZ JARAMILLO, Olga Cecilia. Pruebas de ascenso y reubicación salarial en maestros: Un problema de dignificación de

la labor docente. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Santa Rosa de Osos, n. 46, p. 60–70, sep./dic. 2015. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39533421/Articulo_catolica_Prueba_de_ASCENSO.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1483381211&Signature=DKPLknlgP51tLG6J2j52d1xKjTU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPruebas_de_ascenso_y_reubicacion_salaria.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017. Citado 2 vezes nas páginas 146 e 147.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 7–18, maio/ago 2009. ISSN 1646-4990. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Bernardete_Gatti/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil/links/56c7103708ae8cf82903ae8d.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 100 e 108.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88 – 111, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 71 e 144.

GAVIRIA, Alejandro; BARRIENTOS, Jorge H. *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá D.C., 2001. (Educação). Disponível em: <<http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/1249>>. Acesso em: 30 set. 2015. Citado na página 180.

GOSSAÍN, Juan. ¿Por qué es tan mala la educación en Colombia?: Una indagación sobre la causa del problema que puso al país de 61 entre 65 en las pruebas Pisa. *El Tiempo* — Especiales para EL TIEMPO, 28 feb. 2014. Disponível em: <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13570938>>. Acesso em: 12 jul. 2016. Citado na página 29.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 224, p. 32–58, jan./abr 2009. ISSN 2176-6681 Online. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1296/1178>>. Acesso em: 9 jun. 2015. Citado 4 vezes nas páginas 120, 123, 124 e 126.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA 2009. *Boletim Pedagógico*, [Belo Horizonte], 2009. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA_2009.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016. Citado na página 102.

_____. PROALFA 2010: Programa de Avaliação da Alfabetização. *Boletim Pedagógico*, [Belo Horizonte], III, 2010. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/PROALFA_BOLETIM_VOL3_LP_03EF_2010.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016. Citado na página 102.

_____. SIMAVE. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: Proalfa/Proeb. *Revista da Gestão Escolar*, [Belo Horizonte], 2014. ISSN 1983-0157. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/SIMAVE-RGE-WEB.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016. Citado na página 101.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Simave*: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. [Belo Horizonte], [2016]. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 28 set. 2016. Citado na página 107.

GRUPO BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*: Examen del Banco Mundial. Washington, DC.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1996. (El desarrollo en la práctica). Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016. Citado 4 vezes nas páginas 58, 59, 60 e 61.

_____. *¿Qué se necesita para conseguir aprendizaje para todos?* Washington, DC., 2013. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Feature%20Story/Education/960-infographic-sp.png>>. Acesso em: 25 out. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 55 e 57.

_____. *Actividades*. Washington, DC., 2016. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/es/about/what-we-do>>. Acesso em: 24 out. 2016. Citado na página 54.

_____. Educación: Panorama general. *Temas* — Educación (i), Washington, DC., 18 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1>>. Acesso em: 24 out. 2016. Citado 3 vezes nas páginas 54, 55 e 56.

GUIMARÃES, Tadeu Barreto; ALMEIDA, Bernardo Tavares de. Da estratégia aos resultados concretos: a experiência do governo de Minas (2003-2005). *Cadernos BDMG*, Belo Horizonte, n. 12, p. 1–76, abr. 2006. ISSN 1806-3187. Publicação do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais. Departamento de Planejamento, Programas e Estudos Econômicos. Disponível em: <<https://www.bdmg.mg.gov.br/BancoDesenvolvimento/CadernoEconomico/Cadernos%20BDMG%20-%20Ed.%2012%20-%20Abril%202006.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017. Citado 2 vezes nas páginas 103 e 104.

GUTIÉRREZ, Hugo Cerda; MÉNDEZ, Adalberto León. *La evaluación en la educación colombiana*: a propósito de un estudio sobre la realidad evaluativa en la Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia, 2006. Citado 2 vezes nas páginas 30 e 146.

HANUSHEK, Eric A. Por qué importa la calidad de la educación. *Finanzas y Desarrollo* — Cómo la inversión en educación fomenta el desarrollo, Fondo Monetario Internacional (FMI), Washington, DC., v. 42, n. 2, p. 15–19, jun. 2005. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/06/pdf/hanushek.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 60 e 61.

HANUSHEK, Eric A.; WOESSMANN, Ludger. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *J Econ Growth*, Springer US, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 267–321, dec. 2012. Disponível em: <[http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%20Woessmann%202012%20JEconGrowth%2017\(4\).pdf](http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%20Woessmann%202012%20JEconGrowth%2017(4).pdf)>. Acesso em: 27 out. 2016. Citado na página 64.

HARVEY, David. *Breve historia del Neoliberalismo*. Madrid: Ediciones AKAL, 2007. (Cuestiones de antagonismo, 49). Citado na página 97.

HAYEK, Friedrich A. *Camino de servidumbre*. Traducción de José Vergara. Madrid: Alianza Editorial, 2006. (Ciencia Política). ISBN 84-206-3606-1. Citado na página 58.

_____. *Los fundamentos de la libertad*. Traducción de José Vicente Torrente. 7ª. ed. Madrid: Unión Editorial, 2006. (Clásicos de la Libertad). ISBN 84-7209-426-X. Citado 6 vezes nas páginas 57, 58, 59, 63, 199 e 201.

HILLMAN, Arye L.; JENKNER, Eva. *La educación de los niños en los países pobres*. Investigación financiada por el Fondo Monetario Internacional (FMI). Washington, DC., 2004. (Temas de Economía 33). Disponível em: <<https://www.imf.org/external/pubs/ft/issues/issues33/esl/issue33s.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016. Citado na página 58.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 211–227. ISBN 978-85-7474-712-5. Citado na página 138.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. PIB per capita. *Brasil em Síntese* — Contas Nacionais, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/contas-nacionais/pib-per-capita.html>>. Acesso em: 30 dez. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 143 e 144.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *Misión y Visión del Icfes*. Bogotá D.C., 2009. Disponível em: <<http://www.icfes.gov.co/index.php/quienes-somos/mision-y-vision>>. Acesso em: 17 nov. 2015. Citado na página 82.

_____. *Bienvenido Pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º*. Bogotá D.C., 2010. Disponível em: <<http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/pruebas-saber-3-5-y-9-estudiantes>>. Acesso em: 5 dez. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 88 e 141.

_____. *El antes y ahora del examen*. Bogotá D.C., 2014. Disponível em: <<http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/el-antes-y-ahora-del-examen>>. Acesso em: 19 nov. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 90 e 91.

_____. Resolución No. 503 de 2014. Por la cual se establece la metodología para la presentación de resultados en el examen de Estado para la Educación Media Icfes Saber 11º, para la selección de estudiantes con mejores resultados, para la Clasificación de los Establecimientos Educativos y sus sedes y se adoptan otras determinaciones. *Diario Oficial*, Año CL, n. 49.221, p. 69–71, 23 jul. 2014. ISSN 0122-2112. Disponível em: <<http://jacevedo.imprenta.gov.co/tempDownloads/49D2211447960992726.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015. Citado na página 91.

_____. *Clasificación de planteles*. Bogotá D.C., 2015. Disponível em: <<http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/clasificacion-de-planteles>>. Acesso em: 19 nov. 2015. Citado 3 vezes nas páginas 91, 92 e 93.

_____. *Más de 2.4 millones de estudiantes presentan las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º*. Bogotá D.C., 2015. Disponível em: <<http://www.icfes.gov.co/index.php/noticias/novedades-historicas/item/1725-mas-de-2-4-millones-de-estudiantes-presentan-las-pruebas-saber-3-5-7-y-9>>. Acesso em: 19 nov. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 88 e 89.

_____. Isce: Guía metodológica. *Boletín Saber en Breve*, Bogotá D.C., n. 05, abr. 2016. ISSN 500-445X. Citado 3 vezes nas páginas 93, 94 e 95.

INSTITUTO DE CIENCIAS ALEJANDRO LIPSCHUTZ - ICAL. Falabella S.A: El negocio del consumo y las nuevas lógicas de explotación laboral. *Cartilla Laboral*, Fundación Rosa Luxemburgo, Santiago de Chile, p. 1–12, [2010?]. Disponível em: <<http://www.ical.cl/wp-content/uploads/cartilla-falabella1.pdf>>. Acesso em: 21 sep. 2015. Citado na página 176.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Conheça o Inep*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 2 set. 2015. Citado na página 85.

_____. *História do Inep: Inep 70 Anos*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 11 abr. 2015. Citado na página 85.

_____. *Metodologia da concepção do Ideb (Nota técnica)*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 31 ago. 2015. Citado na página 114.

_____. *O que é o Saeb*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/saeb>>. Acesso em: 13 set. 2016. Citado na página 86.

_____. *Perguntas freqüentes*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 6 dez. 2016. Citado na página 141.

_____. *Semelhanças e diferenças*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/prova-brasil-e-saeb.html>>. Acesso em: 29 nov. 2016. Citado na página 141.

_____. *Sobre o Enem*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 1 dez. 2015. Citado na página 86.

KANBUR, Ravi et al. Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/2001: Lucha contra la pobreza. In: BANCO MUNDIAL. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa/Banco Mundial, 2001. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/509031468137396214/pdf/226840SPANISH0WDR0200002001.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016. Citado na página 98.

KOHAN, Néstor. Nuestro Marx. In: _____. Buenos Aires: [s.n.], 2009. cap. El Método dialéctico, p. 292–308. Disponível em: <<http://rebellion.org/docs/98548.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2015. Citado 3 vezes nas páginas 34, 35 e 36.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Célia Neves. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (Rumos da cultura moderna, v. 26). Citado 9 vezes nas páginas 33, 37, 40, 187, 193, 194, 195, 196 e 204.

KRISTOL, Irving. *Reflexiones de un neoconservador*. Traducción de Juan Carlos Gorlier. 1ª. ed. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1986. (Colección de Estudios Políticos y Sociales). Citado 2 vezes nas páginas 55 e 57.

KVALE, Steinar. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publications, 1996. Citado na página 46.

LEFEBVRE, Henri. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial, 1972. (Humanidades). Citado 10 vezes nas páginas 40, 149, 150, 188, 189, 190, 191, 192, 193 e 205.

_____. *Lógica formal Lógica dialética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. Citado na página 39.

_____. *La Presencia y la Ausencia: Contribución a la teoría de las representaciones*. Traducción de Óscar Barahona e Uxo Doyhamboure. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2006. (Colección Conmemorativa 70 Aniversario; 43). Citado 9 vezes nas páginas 38, 39, 40, 51, 115, 150, 187, 190 e 191.

_____. *Marxismo*. Tradução de William Lagos. 1. ed. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2013. ISBN 978-85-254-1832-6. Citado 2 vezes nas páginas 34 e 199.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, M.; BOUTIN, G. *La recherche qualitative, fondaments et pratiques*. Bruxelles: De Boeck, 1997. Citado 2 vezes nas páginas 44 e 49.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. *R. Educ. Públ.*, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 13–32, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1422>>. Acesso em: 31 dez. 2016. Citado na página 144.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN 978-85-249-1513-0. Citado na página 33.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. Disponível em: <http://www.derita.com.br/antigo/comunicados_2013/anexo_255_avaliacao_da_aprendezagem_escolar.pdf>. Acesso em: 9 set. 2016. Citado na página 135.

MACNAMARA, Robert S. Address to the board of governors. In: WORLD BANK GROUP. *International Bank for Reconstruction and Development*. Nairobi, 1973. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/930801468315304694/pdf/420310WP0Box0321445B01PUBLIC1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 97 e 98.

MALAYER, Carol. Llegó la hora de que colegios pasen al tablero cada año: El Ministerio de Educación se la juega por un nuevo modelo de evaluación. Así se hará. *El Tiempo* — Temas del día, Bogotá, 16 mar 2015. Disponível em: <<http://www.eltiempo.com/bogota/nuevo-modelo-de-educacion-en-colombia/15399375>>. Acesso em: 16 mar. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 30 e 88.

_____. Profesores tienen que ser medidos según resultados de sus estudiantes. *El Tiempo* — Bogotá, Bogotá D.C, 16 mar 2015. Disponível em: <<http://www.eltiempo.com/bogota/educacion-en-colombia-habla-ana-lucia-gazzola/15399377>>. Acesso em: 3 mai. 2016. Citado 3 vezes nas páginas 31, 88 e 148.

MARIN RIOS, Luis Fernando; OCAMPO FRANCO, Jhon Jairo; SERNA GIRALDO, Emilio. *Crítica y Educación: Ensayos sobre las reformas educativas en Colombia*. Armenia: Fussion Creativa, 2005. ISBN 958-97759-3-4. Citado 5 vezes nas páginas 119, 120, 126, 132 e 181.

MARX, Karl. *Contribución a la crítica de la economía política*. Traducido por Marat Kuznetsov. Moscú: Editorial Progreso, 1989. Citado 2 vezes nas páginas 34 e 35.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *La ideología alemana: Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profestas*. Madrid - España: Ediciones AKAL, 2014. (Serie Clásicos). Citado 5 vezes nas páginas 38, 39, 40, 53 e 54.

MAUSSA DÍAZ, Esnares. Evaluación de docentes, escalafones salariales e inversión en educación. *Económicas CUC*, Barranquilla, v. 33, n. 1, p. 225–238, nov. 2012. ISSN 0120-3932. Este artículo es resultado parcial de la investigación en proceso cuyo tema es “La evaluación del desempeño docente y su relación con la calidad de la educación”, aplicable a tesis doctoral. Disponível em: <<http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/319/9.%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20docentes%2c%20escalafones%20salariales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 out. 2015. Citado na página 146.

MCKINSEY&COMPANY. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivo*. [S.l.], 2007. Disponível em: <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015. Citado 3 vezes nas páginas 42, 142 e 144.

MELO, Manuel Palácios da Cunha e. Sistemas de avaliação e reforma educacional: Possibilidades e desafios. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Ed.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 27–41. Citado 2 vezes nas páginas 87 e 130.

MEZZARROBA, Leda; ALVARENGA, Georfravia Montoza. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza (Orgs.). *Avaliar um compromisso com o ensino aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 1999. p. 29–81. Citado na página 84.

MIÑANA BLASCO, Carlos. Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso: Reformas educativas en Colombia 1991-2010. *Propuesta Educativa Número 34*, Buenos Aires, v. 2, n. 19, p. 37–52, 2010. ISSN 1995-7785. Disponível em: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/44.pdf>. Acesso em: 10 sep. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 118 e 119.

MINAS GERAIS. (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Lei 15293 de 05/08/2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. *Boletim da Secretaria da ALMG*, Belo Horizonte, 5 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Lei&num=15293&ano=2004>>. Acesso em: 8 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 76 e 77.

MINAS GERAIS. (Estado). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei 21.710, de 30 junho de 2015. Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica e dá outras providências. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, Ano 123, n. 119, 1 jul. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 75 e 144.

MOVIMENTO AÉCIO PRESIDENTE. *Artigo Aécio Neves: Ideb 2011, Orgulho de Minas*. [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://aeciopresidente.blogspot.com.co/2012/10/artigo-aecio-neves-ideb-2011-orgulho-de.html>>. Acesso em: 29 set. 2016. Citado na página 113.

MUCHIELLI, A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, 2002. Citado na página 48.

NCH. *Express Scribe Pro, version 5.71 Intel*. Greenwood: NHC Software, 2002. Online Store. Citado na página 47.

NETO, João Luiz Horta. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid - Espanha, v. 42, n. 5, p. 1–13, abr. 2007. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2289626>>. Acesso em: 21 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 85 e 100.

_____. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 84–104, jan./abr 2010. ISSN 2176-6661 Online. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313>>. Acesso em: 9 de jun. 2015. Citado 4 vezes nas páginas 84, 86, 124 e 125.

NETO, João Luiz Horta. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo*. Tese (Doutorado em Política Social) — Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, Brasília, DF, jul. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016. Citado na página 106.

NEVES, Fernanda de Siquiera; FRANÇA, Maria Isabel Rolla; VILAÇA, Thaíse Amaranta. A complexidade da construção de uma política integrada e estratégica de gestão de pessoas no serviço público: uma reflexão sobre o modelo de gestão de pessoas implantado no governo de Minas Gerais. In: V CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, Centro de Convenções Ulysses Guimarães. *Reflexões e ferramentas para uma análise das políticas de recursos humanos*. Brasília, DF, 2012. (Anais). Disponível em: <<http://repositorio.fjp.mg.gov.br/consad/handle/123456789/562>>. Acesso em: 4 jan. 2017. Citado na página 149.

OLIVEIRA, Chaiene Cruz de; FETZNER, Andréa Rosana. A avaliação escolar no Plano Nacional de Educação - 2011/2020: desafios para organização escolar em ciclos. *Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)*, Cáceres/MT, v. 20, ano 11, n. 2, p. 81–94, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_20/artigo_20/81_94.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016. Citado na página 117.

OLIVEIRA, Dalila; GONÇALVES, Gustavo; MELO, Savana. Cambios en la organización del trabajo docente: Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Mexico City, v. 9, n. 20, p. 183–197, 2004. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/199232771?accountid=15412>>. Acesso em: 16 maio 2016. Citado na página 148.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 228, p. 269–290, maio/ago 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1688/1339>>. Acesso em: 9 de jun. 2015. Citado na página 124.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A utilização de indicadores de qualidade na Unidade Escolar ou por que o IDEB é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 87–100. Citado na página 113.

OME, Alejandro. *El estatuto de profesionalización docente: Una primera evaluación*. [S.l.]: Formas Finales Ltda., 2013. (Cuadernos Fedesarrollo 43). ISBN 978-958-57092-9-4. Disponível em: <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/11445/156/1/CDF_No_43_Mayo_2013.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015. Citado na página 140.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. ODS 4 Educación 2030. *Educación*, Paris, 2016. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/sdg4-education-2030/#>>. Acesso em: 27 out. 2016. Citado na página 56.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL COMERCIO. *Servicios de enseñanza*. Ginebra, [2016]. Disponível em: <https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education_s/education_s.htm>. Acesso em: 26 out. 2016. Citado na página 62.

_____. *¿Qué es la OMC?* Ginebra, 2016. Disponível em: <https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/whatis_s.htm>. Acesso em: 24 out. 2016. Citado na página 54.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL COMERCIO. Consejo del Comercio de Servicios. Comunicación de Nueva Zelândia. In: *Propuestas servicios de enseñanza*. Ginebra, 2001. (Servicios de Enseñanza, S/CSS/W/93). Disponível em: <<http://tinyurl.com/gvp2a34>>. Acesso em: 26 out. 2016. Citado na página 63.

_____. Notas de antecedentes de la Secretaría. In: *Documentos sobre los servicios de enseñanza*. Ginebra, 2010. (Servicios de Enseñanza, S/C/W313). Disponível em: <https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/FE_Search/FE_S_S009-DP.aspx?language=S&CatalogueIdList=79546,36665,41567&CurrentCatalogueIdIndex=0&FullTextHash=>>. Acesso em: 26 out. 2016. Citado 3 vezes nas páginas 54, 62 e 63.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing, 2012. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>>. Citado 2 vezes nas páginas 60 e 61.

_____. *Resultados de PISA 2012 en Foco: Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. [París], 2014. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015. Citado na página 128.

_____. *La educación en Colombia: Revisión de políticas nacionales de educación*. París, 2016. Disponível em: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017. Citado na página 96.

_____. *Trends Shaping Education*. Paris: OECD Publishing, 2016. Disponível em: <[DOI:10.1787/trends_edu-2016-en](https://doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en)>. Acesso em: 27 out. 2016. Citado na página 63.

_____. *¿Qué es la OCDE?* México D.F., [2016]. Disponível em: <<http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>>. Acesso em: 24 out. 2016. Citado na página 54.

PAQUAY, L.; CRAHAY, M.; KETELE, J.M. De. *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck Université, 2006. Citado na página 47.

PAZ, Fábio Mariano da; RAPHAEL, Hélia Sônia. O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. *Revista OMNIA Humanas*, Adamantina, v. 3, n. 1, p. 8–30, jan./jul. 2010. ISSN Online 2236-1901. Disponível em: <<http://www.fai.com.br/portal/ojs/index.php/omniahumanas/article/view/81/pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 108 e 111.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Servirse de los pobres: El Banco Mundial y la guerra contra la pobreza. *Estudios Críticos del Desarrollo* — Traducción de Luis Rodolfo Morán Quiroz, Zacatecas, v. 2, n. 2, p. 107 – 146, ene./jun. 2012. Disponível em: <<http://estudiosdeldesarrollo.net/critical/rev2/4.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014. Citado na página 98.

PERONI, Vera; SILVA, Maria Vieira. Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Recife: Anpae, 2014. p. 37–59. Citado na página 181.

PIERI, Renan Gomes de. *Qualidade da educação traz votos?: Um estudo sobre a importância do IDEB nas eleições municipais*. Dissertação (Mestrado em Economia) — Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8381/63090100010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 set. 2016. Citado na página 113.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. Citado na página 48.

PINTO, Marina Barbosa. A Reestruturação do Estado Brasileiro e as Inflexões nas Lutas dos Trabalhadores. *Libertas*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 43–59, jul./dez. 2009. ISSN 1980-8518. Disponível em: <<http://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/1853>>. Acesso em: 20 ago. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 120 e 126.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. *Medidas de eficácia escolar no contexto das políticas brasileiras de responsabilização educacional: o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, em Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, na área de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/176/1/luisantoniofajardopontes.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 87 e 108.

POPKEWITZ, Thomas S. A political/sociological critique of teacher education reforms: Evaluation of the Relation of Power and Knowledge. In: NATIONAL RESEARCH SYMPOSIUM ON LIMITED ENGLISH PROFICIENT STUDENT ISSUES, 1991. *Focus on Evaluation and Measurement*. Washington, DC.: EDRS, 1992. (Information Analyses – Viewpoints, v. 1-2), p. 287–314. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349818.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 195 e 196.

PROMEDLAC. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. In: UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 5 - 9 nov. 1984, Ciudad de México. *Boletín 6*. Santiago de Chile: Unesco, 1985. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146844s.pdf#page=26>>. Acesso em: 21 ago. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 42 e 122.

_____. _____. In: UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 26 - 30 jun. 1989, Ciudad de Guatemala. *Boletín 19*. Santiago de Chile, 1988. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000839/083983s.pdf#page=17>>. Acesso em: 21 ago. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 42 e 122.

_____. _____. In: UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 22 - 25 abr. 1991, Quito. *Boletín 24*. Santiago de Chile: Unesco, 1991. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000905/090515s.pdf#page=42>>. Acesso em: 19 ago. 2015. Citado 3 vezes nas páginas 42, 120 e 122.

_____. _____. In: UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 9 - 11 jun. 1993, Santiago de Chile. *Boletín 31*. Santiago de Chile: Unesco, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000952/095252s.pdf#page=43>>. Acesso em: 19 ago. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 120 e 122.

_____. Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. In: UNESCO, 5 - 7 mar. 2001, Cochabamba. *PROMEDLAC VII*. S.l.: Unesco, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015. Citado na página 123.

PUBLICACIONES SEMANA S.A. Estos son los mejores colegios de Colombia: Con una nueva metodología, el Ministerio de Educación midió a todas las instituciones públicas y privadas. *Semana* — Nación, Bogotá D.C., 16 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.semana.com/nacion/articulo/los-mejores-colegios-de-colombia-segun-el-ministerio-de-educacion/421262-3>>. Acesso em: 17 mar. 2015. Citado na página 180.

RECAMÁN SANTOS, Bernardo. El Decreto 230, seis años después. *Attablero* — Página Principal, Bogotá D.C., n. 44, ene./mar. 2008. Disponível em: <<http://>>

[//www.mineducacion.gov.co/1621/article-162268.html](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162268.html)>. Acesso em: 12 set. 2016. Citado na página 80.

REDACCIÓN VIVIR. Colombia perdió el examen más importante del mundo. *El Espectador* — Nacional, Bogotá, 3 dic. 2013. Disponível em: <<http://www.elespectador.com/noticias/nacional/colombia-perdio-el-examen-mas-importante-del-mundo-articulo-462055>>. Acesso em: 11 abr. 2015. Citado na página 29.

REFICCO, Ezequiel; OGLIASTRI, Enrique. Empresa y Sociedad en América Latina: Una Introducción. *Academia*, Bogotá, n. 43, p. 1–25, 2010. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/912734589?accountid=15412>>. Acesso em: 16 maio 2016. Citado na página 178.

REMOLINA CAVIEDES, Juan Francisco. *La Evaluación en el contexto escolar de Colombia, Francia y Portugal: Los actores y sus representaciones sociales*. Dissertação (Trabajo presentado para obtener el grado de Máster en Formación de Formadores) — Universidad de Granada, Universidad de Reims Champagne-Ardenne, Universidad de Oporto, Oporto, jun. 2011. Citado na página 28.

REMOLINA CAVIEDES, Juan Francisco. La evaluación en el contexto escolar de Francia y Portugal: Actores y representaciones sociales. *RLEE*, México D. F., XLII, n. 2, p. 95–117, 2012. Disponível em: <http://cee.edu.mx/revista/r2011-2020/r_texto/t_2012_2_04.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2016. Citado na página 28.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União* — Seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, Ano CXLIV, n. 79, p. 5–6, 25 abr. 2007. ISSN 1677-7042. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=96>>. Acesso em: 28 set. 2016. Citado 3 vezes nas páginas 109, 110 e 111.

REY, Angélique del. *À l'école des compétences: De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris: La Découverte, 2010. ISBN 978-2-7071-5938-0. Citado 4 vezes nas páginas 134, 135, 202 e 203.

RIBEIRO, Natalia; RAICHELIS, Raquel. Revisitando as influências das agências internacionais na origem dos conselhos de políticas públicas. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 109, p. 45–67, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n109/a04n109.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016. Citado na página 54.

RICHTER, Leonice Matilde. *Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal*. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Citado 5 vezes nas páginas 113, 130, 132, 135 e 137.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização

unilateral nos docentes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 607–625, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/60198/37021>>. Acesso em: 9 fev. 2017. Citado na página 131.

ROBAYO, Mary Luz. Promoción automática y competencias como reproducción de las desigualdades en el campo educativo colombiano. *Revista Educación y Desarrollo Social*, Bogotá D.C., v. 3, n. 2, p. 164–179, jul./dic. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/886>>. Acesso em: 12 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 79 e 80.

ROJAS RUBIO, Manuel V. Promoción automática y fracaso escolar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, Bogotá D.C., v. 6, n. 25, p. 4–13, 1992. Disponível em: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_06contr.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 78 e 79.

ROSALES, Carlos. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea, 1990. Citado na página 86.

SALAZAR ORTIZ, Adriana del Pilar; SOLER GÓMEZ, Laura Juliana; ZÁRATE SUÁREZ, Adriana. *Beneficios Psicosociales de la implementación de la política de la Responsabilidad Social en el ámbito empresarial*. Tese (Doctorado en Psicología) — Facultad de Psicología Universidad de la Sabana, Chía, 2013. Disponível em: <<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9449/Salazar%20Ortiz,%20Adriana%20del%20Pilar%20%20%28TESIS%29.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 maio 2016. Citado na página 177.

SANCHEZ, Carol Malaver. 'Nuestros hijos pueden ser los más educados de Latinoamérica': Santos: Los profesores serán premiados con un salario adicional al año si cumplen sus metas propuestas hoy. *El Tiempo* — Temas del día, Bogotá, 25 mar 2015. Disponível em: <<http://www.eltiempo.com/bogota/nuestros-hijos-pueden-ser-los-mas-educados-de-latinoamerica-santos/15460955>>. Acesso em: 25 mar. 2015. Citado na página 31.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Uma seta no alvo: A avaliação como aprendizagem*. Tradução Alcino Matias Alves. Porto: Edições ASA, 2003. (Coleção em Foco). Citado 2 vezes nas páginas 132 e 151.

SANTOS, Lucíola Licínio. A Avaliação em Debate. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 229–245. ISBN 978-85-7474-712-5. Citado 3 vezes nas páginas 84, 85 e 138.

SANTOS, Reginaldo Souza et al. Reestruturação produtiva do Estado brasileiro na perspectiva do projeto neoliberal. *Revista de Administração Pública*, v. 38, n. 1, p. 7–32, jan./fev. 2004. ISSN 1982-3134 On-line. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6525>>. Acesso em: 20 ago. 2015. Citado 4 vezes nas páginas 41, 120, 125 e 126.

SANTOS, Terezinha Fátima Monteiro dos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O Controle Social e as Parcerias entre Governos Municipais e o Instituto Ayrton Senna. In:

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Recife: Anpae, 2013. p. 126–145. Citado na página 181.

SAUL, Ana Maria. Evaluación del aprendizaje: una vía para el mejoramiento de la calidad en la escuela. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Coordinadora). *Evaluación Educativa: Fundamentos y prácticas*. 1ª en español. ed. Mexico D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 2004. Citado 3 vezes nas páginas 41, 97 e 100.

_____. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 5, p. 17–24, nov. 2008. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/90/79>>. Acesso em: 30 set. 2016. Citado na página 116.

_____. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299–1311, dez. 2015. [Http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035](http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 116 e 117.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231–1255, out. 2007. Disponível em: <<http://unicamp.sibi.usp.br/bitstream/handle/SBURI/24529/S0101-73302007000300027.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 set. 2016. Citado 4 vezes nas páginas 41, 109, 111 e 112.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Avaliação - Carta de Campinas. *Leitura Crítica — Ao professor, reação*, Campinas, 16 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.lercritica.com/reacao4>>. Acesso em: 30 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 117 e 118.

SILVA isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Est. Aval. Edu.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427–448, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2016. Citado na página 141.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: impactos na Escola Fundamental de Uberlândia. *REICE*, Madrid - Espanha, v. 5, n. 2e, p. 241–253, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art16.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 100 e 101.

SILVA, Sabrina Amélia de Lima e. A Educação Pública avaliada a partir das bases de dados do Simave e Enem. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 129–139, 2011. ISSN 1982-3207. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/35750/23240>>. Acesso em: 21 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 100 e 101.

SINISTERRA CUERO, Karen Lizeth. *Estrés y condiciones del trabajo en docentes del sector público de algunas instituciones educativas del centro occidente de Colombia*. Dissertação (Maestría en Gerencia Talento Humano) — Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Manizales, 2015. Disponível em: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2294/2/SINISTERRA_CUERO_KAREN_LIZETH_2015.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016. Citado na página 145.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903–923, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328534013>>. Acesso em: 28 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 108 e 113.

SOARES, Tufi Machado; MENDOÇA, Márcia Cristina Meneghin. Construção de um modelo de regressão hierárquico para os dados do Simave-2000. *Pesquisa Operacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 421–441, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pope/v23n3/a03v23n3.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 100 e 101.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313–336, jul. 2009. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015. Citado 3 vezes nas páginas 77, 78 e 133.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 27–44, ago. 2007. ISSN 1806-9592. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a03v2160.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015. Citado na página 81.

_____. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: Interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 61–85. Citado na página 84.

SOUZA, Vilma Aparecida de. *O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente*. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13705/1/PlanoMetasCompromisso.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016. Citado na página 111.

STEINER, Roberto et al. ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia? *Coyuntura Social*, Bogotá D.C., p. 59–101, may. 2002. ISSN 0121-2532. Disponível em: <<http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/1057>>. Acesso em: 30 set. 2015. Citado na página 180.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *O TPE*. [S.l.], [2006?]. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 29 set. 2016. Citado na página 112.

TREVISAN, Rosana et al. *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. [S.l.]: Editora Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 23 ago. 2016. Citado na página 160.

UNESCO. Primer Estudio Internacional Comparativo: Sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, Santiago de Chile, ago. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149268s.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015. Citado 2 vezes nas páginas 42 e 121.

UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. In: *Boletín 45*. Santiago de Chile: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/0011131/113160s.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016. Citado na página 79.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil*: sinopse do survey nacional. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017. Citado na página 145.

_____. *Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil*: [Minas Gerais]. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/PesquisaDocumental_MinasGerais.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2016. Citado na página 76.

VANGUARDIA.COM - GALVIS RAMÍREZ Y CÍA. S.A. Las pruebas Icfes y la educación secundaria. *Vanguardia Liberal* — Editorial, Bucaramanga, 14 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.vanguardia.com/opinion/editorial/131340-las-pruebas-icfes-y-la-educacion-secundaria>>. Acesso em: 28 set. 2015. Citado na página 179.

VIANNA, Heraldo Marelím; ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. *EAAE - Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, SP, n. 08, p. 5–37, 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2339/2287>>. Acesso em: 23 set. 2016. Citado na página 101.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *EAAE - Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419–434, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1963>>. Acesso em: 28 set. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 111 e 128.

WOESSMANN, Ludger. Education Policies to Make Globalization More Inclusive. In: BACCHETTA, Marc; JANSEN, Marion (Ed.). *Making Globalization Socially Sustainable*. Geneva: International Labour Organization - World Trade Organization, 2011. p. 297–310. Disponível em: <https://www.wto.org/english/res_e/booksp_e/glob_soc_sus_e.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 63 e 64.

WORLD BANK GROUP. *Brazil - State of Minas Gerais: Basic Education Quality Improvement (ProQualidade) Project*. Washington, DC., 1994. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/612311468231287584/pdf/multi0page.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016. Citado na página 100.

_____. *Brazil - Minas Gerais Partnership for Development Project*: Report No ICR0000845. Washington, DC., 2008. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/399931468236336341/pdf/ICR8450ICR0P081closed0August0402008.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016. Citado 3 vezes nas páginas 41, 99 e 104.

_____. The STEP Skills Measurement Program. *Microdata*, Washington, DC., [2012]. Disponível em: <<http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step/about>>. Acesso em: 25 out. 2016. Citado na página 57.

_____. *Brazil - Third Minas Gerais Development Partnership Development Policy Loan Project (Inglés)*: Report No ICR00002866. Washington, DC., 2014. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/704761468016231672/pdf/ICR28660ICR0P1215900Box0385294B00PUBLIC0.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016. Citado 4 vezes nas páginas 41, 99, 100 e 105.

_____. Economics of Education. *Brief* — Education, Washington, DC., 25 aug. 2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/economics-of-education>>. Acesso em: 25 out. 2016. Citado 4 vezes nas páginas 57, 58, 59 e 60.

_____. *About SABER*. Washington, DC., [2015]. Disponível em: <<http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=5>>. Acesso em: 19 nov. 2015. Citado na página 61.

_____. *SABER: Systems Approach for Better Educations Results*. Washington, DC., 2016. Disponível em: <<http://saber.worldbank.org/index.cfm>>. Acesso em: 26 out. 2016. Citado na página 61.

ZAMBRANO, Marco Fidel. Alcances e inconsistencias del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2015. *Working Paper*, Bogotá, p. 1–17, abr. 2015. Disponível em: <<http://tinyurl.com/hguam4o>>. Acesso em: 22 nov. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 127 e 128.

ZULETA, Estanislao. *Educación y democracia: un campo de combate*. 6. ed. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2006. Citado na página 134.

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTAS BRASIL

1. Qual série o/a senhor(a) atua?
2. Qual é a área de ensino ou qual conteúdo ministra?
3. Qual é o seu grau de formação?
4. Qual sua percepção sobre as provas de avaliação externa? (especifique os aspectos positivos e negativos das avaliações externas)
5. Na sua opinião, qual é o objetivo principal das avaliações externas?
6. Qual sua percepção sobre o papel das avaliações externas para garantir a qualidade da educação?
7. As provas de avaliação externa influenciam na escolha dos conteúdos de sua disciplina (preparação das aulas)?
8. Em caso afirmativo, você considera essa influência positiva ou negativa? Por quê?
9. Você considera que as avaliações externas contribuem para a competitividade entre os/as professores/as e/ou entre as escolas?
10. Quais os “sentimentos” que os resultados das avaliações externas geram nos professores e gestores da escola?
11. Na sua opinião, o empresariado pode contribuir no seu trabalho pedagógico e na qualidade do ensino? De que forma?

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTAS COLÔMBIA

1. ¿En qué grados el/la profesor(a) se desempeña como docente?
2. ¿Cuál es su área de desempeño?
3. ¿Cuál es su nivel de formación académica?
4. ¿Cuál es su percepción acerca de las pruebas de evaluación externa? (especifique los aspectos positivos y negativos de las evaluaciones externas)
5. En su opinión, ¿cuál es el objetivo principal de las evaluaciones externas?
6. ¿Cuál es su percepción acerca del papel que juegan las evaluaciones externas en el objetivo de garantizar calidad educativa?
7. ¿Las pruebas de evaluación externa influyen en la escogencia del contenido de su disciplina (preparación de clases)?
8. En caso afirmativo, ¿Usted considera esa influencia positiva o negativa? ¿Por qué?
9. ¿Usted considera que las evaluaciones externas promueven la competencia entre docentes y/o colegios?
10. ¿Cuáles son los “sentimientos” que los resultados de las evaluaciones externas generan en docentes y directivos docentes?
11. En su opinión, ¿la empresa privada puede contribuir en su trabajo pedagógico y en la calidad educativa? ¿De qué forma?

ANEXO A – EJEMPLO DO RELATÓRIO ISCE



ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BUCARAMANGA

BÁSICA PRIMARIA

REPORTE DE LA EXCELENCIA 2015

Afirmar que queremos elevar la calidad educativa del país es fácil de decir, pero para realmente lograrlo, es indispensable que sepamos dónde estamos, a dónde queremos llegar y, sobre todo, cómo lo vamos a conseguir.

Todas estas preguntas deben enfocarse en lo más importante: **cómo y qué tanto están aprendiendo nuestros estudiantes**. Por eso, desde hoy contamos con una nueva herramienta que nos permitirá medir cómo vamos a nivel de colegio, entidad territorial y país: el Índice Sintético de Calidad Educativa.

Con el Índice, cada colegio sabrá con certeza cómo está en cada uno de sus niveles: Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. La interpretación es muy sencilla: se trata de una escala de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto que podemos obtener.

EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



NAL 5,07

Promedio nacional
(Primaria)

ETC 6,00

Promedio Entidad
Territorial Certificada
(Primaria)

El índice sintético de nuestra institución es:



*La suma de los componentes no da exactamente el valor del índice ya que las cifras aquí mostradas están redondeadas y, por lo mismo, no muestran todos los puntos decimales usados para el cálculo final. El Mínimo de Mejoramiento Anual (MMA) en el simulador que se ha creado para consulta de todos si se muestra con hasta 4 decimales. Encuentre toda la información del MMA y el simulador en la siguiente página: www.colombiagov.edu.co/dia

1

PROGRESO

Total
2,25

Este componente busca medir **qué tanto ha mejorado el colegio** en relación con los resultados que el establecimiento obtuvo el año anterior. Es decir, se trata de una **comparación consigo mismo**, independiente del promedio o desempeño obtenido.

Para el componente de progreso en Básica Primaria, se considera el cambio en el **porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente** de las pruebas Saber 3° y 5° en Matemáticas y Lenguaje. Esto quiere decir que a medida que el porcentaje disminuye, la excelencia aumenta.

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN NIVEL INSUFICIENTE

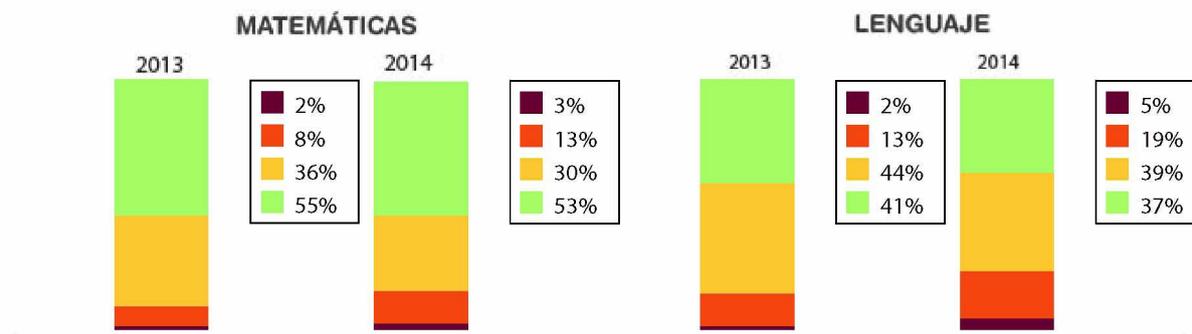
La escala de valores es de 0 a 100%.

Los valores específicos para el colegio se pueden encontrar en el recuadro a la derecha de cada barra.*

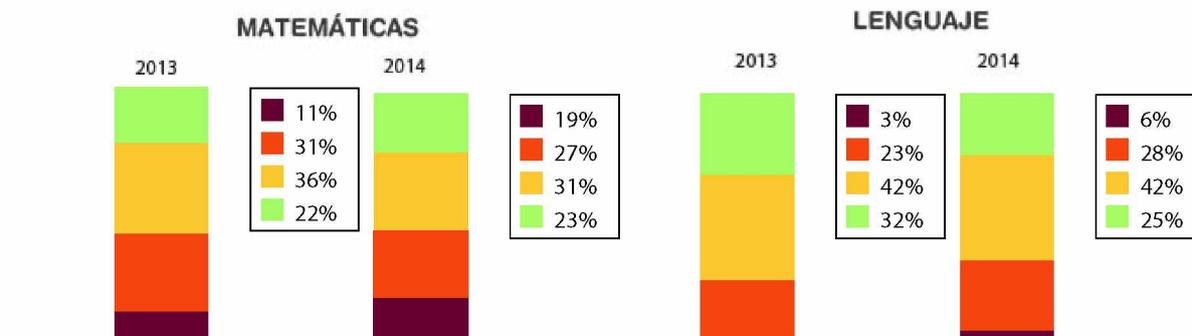
Convenciones

Nivel avanzado ■ Nivel satisfactorio ■ Nivel mínimo ■ Nivel insuficiente ■

SABER 3°



SABER 5°



* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el reporte aparece NR o no existe barra en algún año, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información, a que los datos reportados no coinciden con la información de matrícula o a que, para 2014, las pruebas aún no han sido calificadas.



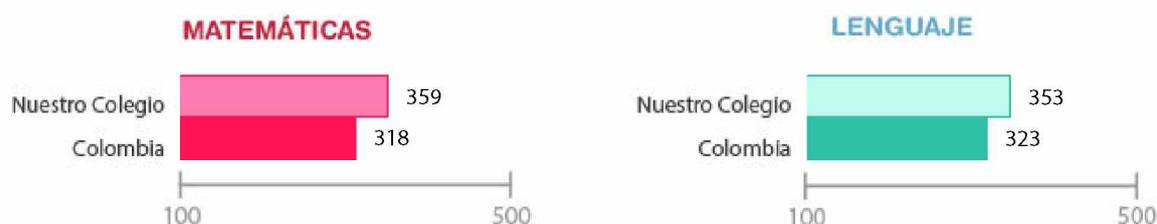
DESEMPEÑO

Total
2,79

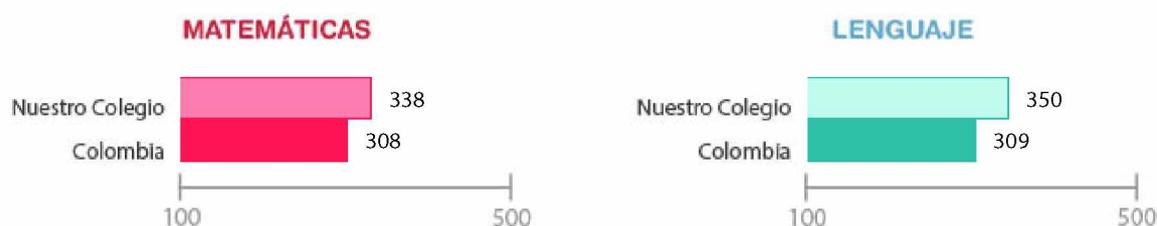
La calificación de este componente depende directamente del puntaje promedio del establecimiento educativo en los grados y áreas tenidos en cuenta en cada ciclo escolar. En Básica Primaria, se tienen en cuenta los resultados de Saber 3° y 5° en Matemáticas y Lenguaje, en consecuencia, entre mayor sea el puntaje promedio obtenido por el establecimiento educativo en estas pruebas, mayor será la calificación obtenida en Desempeño.

La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el promedio más alto posible.

PUNTAJE PROMEDIO SABER 3° - 2014



PUNTAJE PROMEDIO SABER 5° - 2014





EFICIENCIA

Total
0,94

Teniendo en cuenta que la calidad educativa no se puede reducir exclusivamente a los resultados de las pruebas estandarizadas, el Índice incluye un componente de eficiencia institucional. En este caso, la calificación obtenida por cada colegio equivale a la **tasa de aprobación** en cada nivel (Primaria, Secundaria o Media), es decir, la proporción de alumnos que aprueban el año escolar y son promovidos al grado siguiente.**



94%

Este componente pretende balancear el puntaje obtenido en Desempeño, pues demuestra que si bien tenemos como propósito que los estudiantes aprendan cada vez más y mejor, también debemos buscar que **todos** los alumnos estén aprendiendo más y mejor.

** Cuando en el reporte aparece NR o la cifra aparece en blanco, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información.



AMBIENTE ESCOLAR

Total
0,73

Como complemento a los resultados de aprendizaje de las pruebas Saber, el Índice incluye medidas que ayudan a caracterizar el ambiente escolar de cada colegio. En particular, el foco está en lo que ocurre en el aula, pues es ahí donde comienzan y se anclan los procesos de mejoramiento de la calidad.

La primera agrupación de indicadores, **ambiente en el aula**, evidencia la existencia o inexistencia de un clima propicio para el aprendizaje. La segunda, **seguimiento al aprendizaje**, se refiere a la calidad y frecuencia de los procesos de retroalimentación que los maestros hacen al trabajo de sus alumnos.***

En ambos casos, la escala de valores está sobre 100, siendo 100 el puntaje más alto posible.

AMBIENTE EN EL AULA



SEGUIMIENTO AL APRENDIZAJE



*** Cuando en el reporte aparece NR o el numerador aparece en blanco, se debe a que el colegio no remitió los cuestionarios de factores asociados de las pruebas Saber.

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BUCARAMANGA

BÁSICA SECUNDARIA

REPORTE DE LA EXCELENCIA 2015

Afirmar que queremos elevar la calidad educativa del país es fácil de decir, pero para realmente lograrlo, es indispensable que sepamos dónde estamos, a dónde queremos llegar y, sobre todo, cómo lo vamos a conseguir.

Todas estas preguntas deben enfocarse en lo más importante: **cómo y qué tanto están aprendiendo nuestros estudiantes**. Por eso, desde hoy contamos con una nueva herramienta que nos permitirá medir cómo vamos a nivel de colegio, entidad territorial y país: el Índice Sintético de Calidad Educativa.

Con el Índice, **cada colegio sabrá con certeza cómo está en cada uno de sus niveles: Básica Primaria, Básica Secundaria y Media**. La interpretación es muy sencilla: se trata de una escala de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto que podemos obtener.

EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



NAL 4,93

Promedio nacional
(Secundaria)

ETC 5,95

Promedio Entidad
Territorial Certificada
(Secundaria)

El índice sintético de nuestra institución es:



*La suma de los componentes no da exactamente el valor del índice ya que las cifras aquí mostradas están redondeadas y, por lo mismo, no muestran todos los puntos decimales usados para el cálculo final. El Mínimo de Mejoramiento Anual (MMA) en el simulador que se ha creado para consulta de todos si se muestra con hasta 4 decimales. Encuentre toda la información del MMA y el simulador en la siguiente página: www.colombiaprende.edu.co/diae



PROGRESO

Total
3,06

Este componente busca medir **qué tanto ha mejorado el colegio** en relación con los resultados que el establecimiento obtuvo el año anterior. Es decir, se trata de una **comparación consigo mismo**, independiente del promedio o desempeño obtenido.

Para el componente de progreso en Básica Secundaria, se considera el cambio en el **porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente** de la prueba Saber 9° en Matemáticas y Lenguaje. Esto quiere decir que a medida que el porcentaje disminuye, la excelencia aumenta.

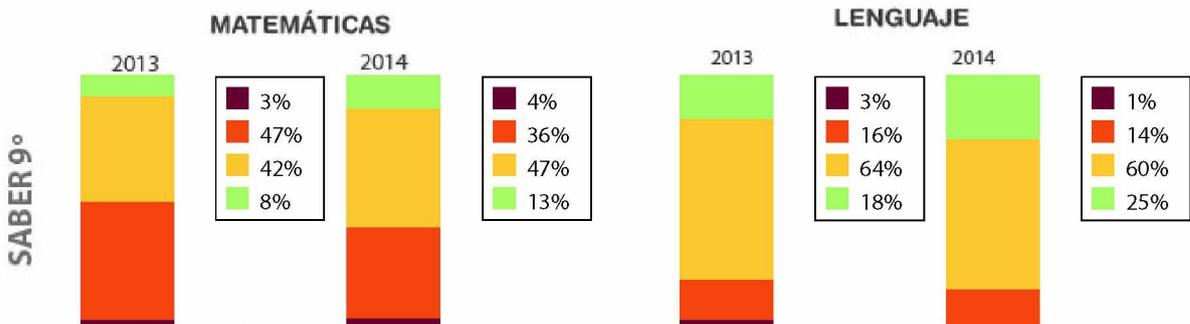
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN NIVEL INSUFICIENTE

La escala de valores es de 0 a 100%.

Los valores específicos para el colegio se pueden encontrar en el recuadro a la derecha de cada barra.*

Convenciones

Nivel avanzado ■ Nivel satisfactorio ■ Nivel mínimo ■ Nivel insuficiente ■



* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el reporte aparece NR o no existe barra en algún año, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información, a que los datos reportados no coinciden con la información de matrícula o a que, para 2014, las pruebas aún no han sido calificadas.



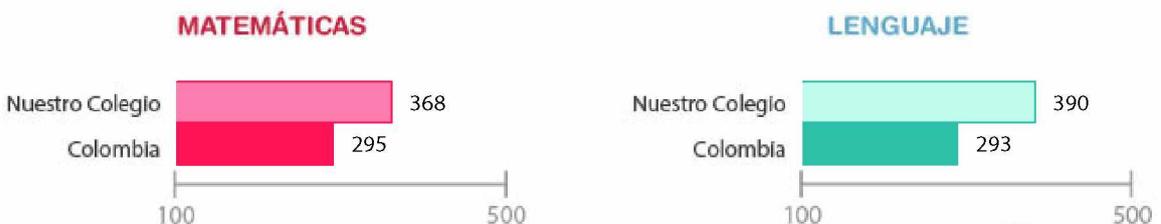
DESEMPEÑO

Total
3,03

La calificación de este componente depende directamente del puntaje promedio del establecimiento educativo en los grados y áreas tenidos en cuenta en cada ciclo escolar. En Básica Secundaria, se tienen en cuenta los resultados de Saber 9° en Matemáticas y Lenguaje, en consecuencia, entre mayor sea el puntaje promedio obtenido por el establecimiento educativo en estas pruebas, mayor será la calificación obtenida en Desempeño.

La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el promedio más alto posible.

PUNTAJE PROMEDIO SABER 9° - 2014





EFICIENCIA

Total
0,85

Teniendo en cuenta que la calidad educativa no se puede reducir exclusivamente a los resultados de las pruebas estandarizadas, el Índice incluye un componente de eficiencia institucional. En este caso, la calificación obtenida por cada colegio equivale a la **tasa de aprobación** en cada nivel (Primaria, Secundaria o Media), es decir, la proporción de alumnos que aprueban el año escolar y son promovidos al grado siguiente.**



85%

Este componente pretende balancear el puntaje obtenido en Desempeño, pues demuestra que si bien tenemos como propósito que los estudiantes aprendan cada vez más y mejor, también debemos buscar que **todos** los alumnos estén aprendiendo más y mejor.

** Cuando en el reporte aparece NR o la cifra aparece en blanco, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información.



AMBIENTE ESCOLAR

Total
0,73

Como complemento a los resultados de aprendizaje de las pruebas Saber, el Índice incluye medidas que ayudan a caracterizar el ambiente escolar de cada colegio. En particular, el foco está en lo que ocurre en el aula, pues es ahí donde comienzan y se anclan los procesos de mejoramiento de la calidad.

La primera agrupación de indicadores, **ambiente en el aula**, evidencia la existencia o inexistencia de un clima propicio para el aprendizaje. La segunda, **seguimiento al aprendizaje**, se refiere a la calidad y frecuencia de los procesos de retroalimentación que los maestros hacen al trabajo de sus alumnos.***

En ambos casos, la escala de valores está sobre 100, siendo 100 el puntaje más alto posible.

AMBIENTE EN EL AULA



SEGUIMIENTO AL APRENDIZAJE



*** Cuando en el reporte aparece NR o el numerador aparece en blanco, se debe a que el colegio no remitió los cuestionarios de factores asociados de las pruebas Saber.

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BUCARAMANGA

MEDIA

REPORTE DE LA EXCELENCIA 2015

Afirmar que queremos elevar la calidad educativa del país es fácil de decir, pero para realmente lograrlo, es indispensable que sepamos dónde estamos, a dónde queremos llegar y, sobre todo, cómo lo vamos a conseguir.

Todas estas preguntas deben enfocarse en lo más importante: **cómo y qué tanto están aprendiendo nuestros estudiantes**. Por eso, desde hoy contamos con una nueva herramienta que nos permitirá medir cómo vamos a nivel de colegio, entidad territorial y país: el Índice Sintético de Calidad Educativa.

Con el Índice, **cada colegio sabrá con certeza cómo está en cada uno de sus niveles: Básica Primaria, Básica Secundaria y Media**. La interpretación es muy sencilla: se trata de una escala de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto que podemos obtener.

EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



NAL 5,57

Promedio nacional
(Media)

ETC 6,44

Promedio Entidad
Territorial Certificada
(Media)

El índice sintético de nuestra institución es:



*La suma de los componentes no da exactamente el valor del índice ya que las cifras aquí mostradas están redondeadas y, por lo mismo, no muestran todos los puntos decimales usados para el cálculo final. El Mínimo de Mejoramiento Anual (MMA) en el simulador que se ha creado para consulta de todos si se muestra con hasta 4 decimales. Encuentre toda la información del MMA y el simulador en la siguiente página: www.colombiaprende.edu.co/diae

PROGRESO

Total
3,00

Este componente busca medir **qué tanto ha mejorado el colegio** en relación con los resultados que el establecimiento obtuvo el año anterior. Es decir, se trata de una **comparación consigo mismo**, independiente del promedio o desempeño obtenido.

Para el componente de progreso en Media, se considera el cambio en el **porcentaje de estudiantes ubicados en el quintil inferior** de la prueba Saber 11°. A diferencia de los niveles de desempeño usados en las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, para lograr la comparabilidad año a año en Saber 11, la calificación obtenida por los estudiantes es distribuida en cinco grupos llamados quintiles, siendo el quintil 5 el que agrupa los mejores puestos y el quintil 1 los más bajos. Esto quiere decir que **a medida que el porcentaje de estudiantes en el quintil 1 disminuye, la excelencia aumenta.**

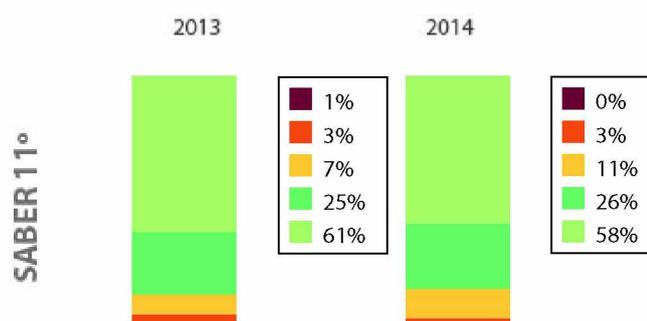
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN RESULTADOS DE LA PRUEBA SABER 11

La escala de valores es de 0 a 100%.

Los valores específicos para el colegio se pueden encontrar en el recuadro a la derecha de cada barra.*

Convenciones

Quintil 5 Puestos 1 - 200  Quintil 4 Puestos 201 - 400  Quintil 3 Puestos 401 - 600  Quintil 2 Puestos 601 - 800  Quintil 1 Puestos 801 - 1000 



* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el reporte aparece NR o no existe barra en algún año, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información, a que los datos reportados no coinciden con la información de matrícula.



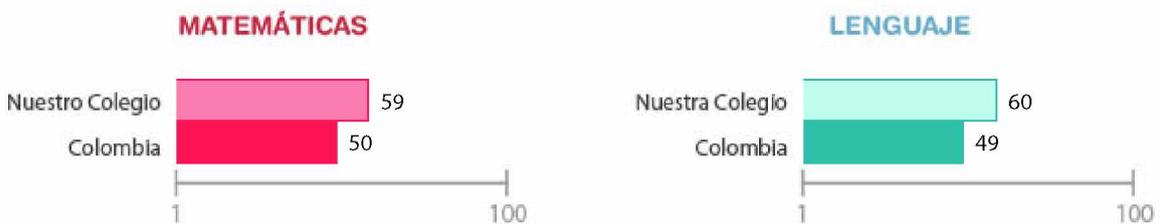
DESEMPEÑO

Total
2,79

La calificación de este componente depende directamente del puntaje promedio del establecimiento educativo en los grados y áreas tenidos en cuenta en cada ciclo escolar. En Media, se tienen en cuenta los resultados de Saber 11° en Matemáticas y Lenguaje, en consecuencia, entre mayor sea el puntaje promedio obtenido por el establecimiento educativo en estas pruebas, mayor será la calificación obtenida en Desempeño.

La escala de valores es de 1 a 100, siendo 100 el promedio más alto posible.

PUNTAJE PROMEDIO SABER 11° - 2014



EFICIENCIA

Total
1,90

Teniendo en cuenta que la calidad educativa no se puede reducir exclusivamente a los resultados de las pruebas estandarizadas, el Índice Incluye un componente de eficiencia institucional. En este caso, la calificación obtenida por cada colegio equivale a la **tasa de aprobación** en cada nivel (Primaria, Secundaria o Media), es decir, la proporción de alumnos que aprueban el año escolar y son promovidos al grado siguiente.**



95%

Este componente pretende balancear el puntaje obtenido en Desempeño, pues demuestra que si bien tenemos como propósito que los estudiantes aprendan cada vez más y mejor, también debemos buscar que **todos** los alumnos estén aprendiendo más y mejor.

** Cuando en el reporte aparece NR o la cifra aparece en blanco, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información.



AMBIENTE ESCOLAR

Total
N.R

Como complemento a los resultados de aprendizaje de las pruebas Saber, el Índice incluye medidas que ayudan a caracterizar el ambiente escolar de cada colegio. En particular, el foco está en lo que ocurre en el aula, pues es ahí donde comienzan y se anclan los procesos de mejoramiento de la calidad.

La primera agrupación de indicadores, **ambiente en el aula**, evidencia la existencia o inexistencia de un clima propicio para el aprendizaje. La segunda, **seguimiento al aprendizaje**, se refiere a la calidad y frecuencia de los procesos de retroalimentación que los maestros hacen al trabajo de sus alumnos. ***

En ambos casos, la escala de valores está sobre 100, siendo 100 el puntaje más alto posible.

AMBIENTE EN EL AULA



SEGUIMIENTO AL APRENDIZAJE



*** Para educación Media, el Índice no incluye aún este componente.