



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE

**GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de
Valor - o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal**

JOÃO PESSOA-PB
2018

MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE

**GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de
Valor - o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges

JOÃO PESSOA-PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C376g Cavalcante, Maria do Socorro Silva.

GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor - o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal / Maria do Socorro Silva Cavalcante. - João Pessoa, 2019.

397 f. : il.

Orientação: Maria Creusa de Araújo Borges.

Tese (Doutorado) - UFPB/Educação/PPGE.

1. Gestão Educacional Avaliação Premiação Hegemonia. I. Borges, Maria Creusa de Araújo. II. Título.

UFPB/BC

MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE

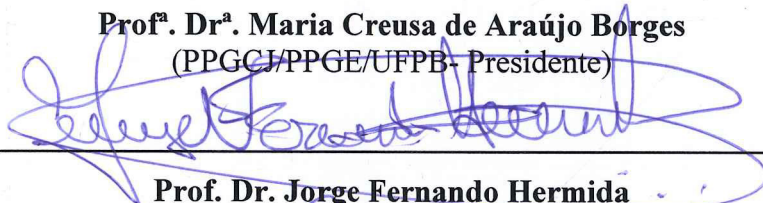
**GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de
Valor - o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal**

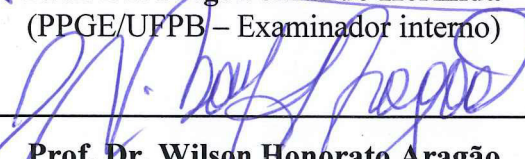
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

Aprovada em: 12 / 12 / 2018

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Creusa de Araújo Borges
(PPGCI/PPGE/UFPB- Presidente)


Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida
(PPGE/UFPB – Examinador interno)


Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
(PPGE/UFPB – Examinador interno)

Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza
(PPGED/UFCG- Examinador externo)

Prof. Dr. José Gilberto de Souza
(IGCE/UNESP/Rio Claro- Examinador externo)

A **DEUS**, mestre em excelência, autor da vida, da ciência e do conhecimento, amigo, pai, orientador, companheiro de todas as horas, minha fortaleza, fonte de inspiração e sabedoria...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus;

A minha família, que sempre esteve ao meu lado, pai, irmãos, em especial, a minha mãe, Maria Eulina Silva Cavalcante, (*in memoriam*) exemplo de fé e de luta, incentivadora, torcedora, que batalhou com todas as forças para que eu estudasse;

Aos professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), pelo exemplo, dedicação e troca de saberes e experiências;

A minha orientadora, a professora Dra. Maria Creusa de Araújo Borges, pelo incentivo, apoio, orientações e partilhas;

Aos professores da banca examinadora, que olharam com carinho o nosso trabalho e sinalizaram o caminho que haveríamos de construir para nos apropriarmos da realidade;

A Secretaria de Educação da Paraíba (SEE/PB), por nos acolher, disponibilizar as informações e a documentação necessária;

As Escolas campo, Lírio, Jasmim e Violeta, pela forma como nos acolheram, disponibilizando e viabilizando os meios necessários para que pudéssemos realizar a pesquisa conforme havíamos planejado, como, também, o carinho e a receptividade por parte de todos (as) os funcionários (as);

Ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP/PB) por nos atender e receber;

Aos amigos (as) que conquistamos nessa fase de doutoramento;

Aos mais próximos (as) com os quais sentamos, trocamos ideias, conversamos, socializamos as dificuldades, choramos, sorrimos...

Aos que nos incentivaram, oraram, torceram, sonharam conosco;

RESUMO

Esta tese analisa a política de gestão da educação na Rede Estadual de Ensino da Paraíba (REEPB), com foco na avaliação, consubstanciada no governo Ricardo Vieira Coutinho, Partido Socialista Brasileiro (PSB), (2011-2014/2015-2018). Assume, como referencial teórico e metodológico, a filosofia da práxis, a partir das categorias: contradição, bloco histórico, intelectual orgânico, intelectual tradicional, hegemonia e contra-hegemonia. Busca-se responder o seguinte problema: como se constitui o projeto de formação humana a partir da gestão da educação que prioriza a avaliação, no contexto de hegemonia neoliberal? Parte-se do pressuposto de que a política de gestão da educação na Paraíba priorizando a dimensão da avaliação, expressa por meio do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, reflete um projeto de formação humana que ajusta os sujeitos ao contexto de hegemonia neoliberal de organização do capital. A pesquisa tem como objetivo geral: analisar a política de gestão da educação focada na avaliação e o projeto de formação humana no contexto de hegemonia neoliberal, a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, instituídos no governo Ricardo Vieira Coutinho (2011-2014/2015-2018). Constituem objetivos específicos: analisar a emergência da política de avaliação no cenário de crise e de reestruturação da sociabilidade capitalista; problematizar os pressupostos teórico-metodológicos que concebem a política de gestão, focada na avaliação a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio “Escola de Valor”; explicitar o projeto de formação humana a partir da política de gestão da educação por meio das vozes dos sujeitos. Ressalta-se, a partir das vozes dos sujeitos, as tensões e os enfrentamentos que revelam a contradição da realidade social e da educação, mediada por intelectuais orgânicos e tradicionais que constroem as suas práticas educativas relacionadas aos interesses da classe, a qual representa. Nesse sentido, são evidenciados indícios e pistas que indicam a resistência por parte dos sujeitos sociais das escolas, sinalizando que, apesar de está em construção, um projeto formativo no contexto de hegemonia neoliberal, há que se construir uma contra-hegemonia.

Palavras-Chave: Gestão Educacional. Avaliação. Premiação. Hegemonia. Formação humana.

ABSTRACT

This thesis analyzes the education management policy in the State Schools of the State of Paraíba-Brazil, focusing on the evaluation, embodied in the Ricardo Vieira Coutinho government, Brazilian Socialist Party, (2011-2014 / 2015-2018). It assumes, as a theoretical and methodological reference, the philosophy of praxis, from the categories: contradiction, historical block, organic intellectual, traditional intellectual, hegemony and counter-hegemony. It seeks to answer the following problem: how is the human training project based on education management that prioritizes evaluation, in the context of neoliberal hegemony? It is based on the assumption that the education management policy in Paraíba prioritizing the dimension of evaluation, expressed through the Evaluating IDEPB and the School of Value Prize, reflects a human training project that adjusts the subjects to the context of neoliberal hegemony of organization of capital. The research has the general objective of analyzing the education management policy focused on the evaluation and the human formation project in the context of neoliberal hegemony, starting from the Evaluating IDEPB and the School of Value Prize, instituted in the Ricardo Vieira Coutinho government (2011- 2014 / 2015-2018). The specific objectives are: to analyze the emergence of the evaluation policy in the scenario of crisis and the restructuring of capitalist sociability; to problematize the theoretical-methodological assumptions that conceive the management policy, focused on the rating from the Evaluating IDEPB and the "School of Value" Prize; to explain the human training project from the politics of education management through the voices of the subjects. From the voices of the subjects, the tensions and confrontations that reveal the contradiction of social reality and education mediated by organic and traditional intellectuals that construct their educational practices related to the interests of the class are represented. In this sense, evidence and clues are indicated that indicate the resistance by the social subjects of the schools, signaling that, although a formative project is under construction in the context of neoliberal hegemony, a counter-hegemony must be built.

Keywords: Educational Management. Evaluation. Prizes. Hegemony. Human formation.

RESUMEN

Esta tesis analiza la política sobre la gestión de la educación en las escuelas del estado de Paraíba (REEPB), con un enfoque en la evaluación, en el gobierno de Ricardo Vieira Coutinho, partido de socialista brasileño (PSB), (2011-2014/2015-2018). Asumir, como marco de referencia teórica y metodológica, la filosofía de la Praxis, de las categorías: contradicción, bloque histórico y hegemonía intelectual tradicional, intelectual orgánico, contra-hegemonía. Buscamos responder el siguiente problema: ¿Cómo es el proyecto de formación humana de la gestión de la educación que da prioridad a la evaluación en el contexto de la hegemonía neoliberal? Se supone que la política sobre la gestión de la educación en Paraíba da prioridad a la dimensión de evaluación, expresada a través de la “Avaliando IDEPB” y del premio “Escola de Valor” refleja un proyecto de escuela de formación humana que se ajusta al tema al contexto de la hegemonía neoliberal de la organización del capital. La investigación tiene como objetivo: analizar la política de gestión de la educación centrada en la evaluación y diseño de la formación humana en el contexto de la hegemonía neoliberal, desde el “Avaliando IDEPB” y premio “Escola de valor”, instituido en Gobierno Ricardo Vieira Coutinho (2011-2014/2015-2018). Constituyen objetivos específicos: a analizar el surgimiento de la política de evaluación de la situación de crisis y reestructuración de la sociabilidad capitalista; discutir los supuestos teórico-metodológicos que conciben la política de gestión, centrada en la evaluación de el IDEPB de la escuela de valor y evaluar "; clarificar el proyecto de la formación humana de la política sobre la gestión de la educación a través de las voces de los sujetos. Cabe señalar, de las voces de los sujetos, las tensiones y enfrentamientos que revelan la contradicción de la realidad social y de la educación, mediada por orgánicos y tradicionales intelectuales que construyen sus prácticas relacionadas con los intereses educativos de la clase que representa. En este sentido, son signos lo demuestran y las pistas que indican la resistencia de los sujetos sociales, señalando que las escuelas, aunque está en construcción, un proyecto de formación en el contexto de la hegemonía neoliberal, es que si se construye un contrahegemonía.

Palabras clave: Gestión educativa. Evaluación. Premio. Hegemonía. Formación huma

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESP – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas

ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEC – Associação de Educação Católica do Brasil

AEE- Atendimento Educacional Especializado

AGCS/GATS- Acordo sobre Comércio em Serviços ou General Agreement on Tariffs and Trade

AGEE – Agenda Global Estruturada para a Educação

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANDE – Associação Nacional da Educação

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

AREAL- AL – Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas

Avaliando IDEPB – Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba

AVs – Avaliações Semanais

BDE – Bônus por Desempenho Educacional

BDT – Banco de Dissertações e Teses

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAED/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE/PB – Conselho Estadual de Educação da Paraíba

CEs- Conselhos Escolares

CF- Constituição Federal

CGT – Central Geral dos Trabalhadores

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno

CENEC - Companhia Nacional de Escolas da Comunidade

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCN's- Diretrizes Curriculares Nacionais

DJE- Diário da Justiça Eletrônico

DOE-PB – Diário Oficial do Estado da Paraíba

ECI – Escola Cidadã Integral

ECIs – Escolas Cidadãs Integrais

ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica

ECITs – Escolas Cidadãs Integrais Técnicas

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste

EFA- Educação para Todos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETN – Empresas Transnacionais

FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

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

GEEIEF/SEE - Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação

GOAE/SEE- Gerência Operacional de Assistência ao Estudante da Secretaria de Estado da Educação

GpC- Gestão para a Cidadania

GPROFESC/SEE- Gerência do Programa de Fortalecimento da Escola da Secretaria de Estado da Educação

GRE- Gerência Regional de Educação

GREs – Gerências Regionais de Educação

GRH- Gerência de Recursos Humanos

GTECI/SEE- Gerência de Tecnologia da Informação da Secretaria de Estado da Educação

IAS- Instituto Airton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

ICMS- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPB – Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba

IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IFC – International Finance Corporation

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JP – João Pessoa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LPT – Leitura e Produção de Texto

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MGD- Meta de Desenvolvimento do Milênio

MP – Medida Provisória

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OD- Orçamento Democrático

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações Não Governamentais

OSs- Organizações Sociais

OSCIPS- Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAEBES- ES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PAIC- Programa de Alfabetização na Idade Certa

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDDE- Plano Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PEE-PB – Plano Estadual de Educação da Paraíba

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PMEGAPB- Programa de Modernização e Eficiência da Gestão da Aprendizagem na Paraíba

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA- Plano Plurianual

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROAVA- Programa de Avaliação

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROEMI- Programa do Ensino Médio Inovador

PROCENTRO - Programa Centros de Ensino Experimentais

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

PT- Partido dos Trabalhadores

REEPB – Rede Estadual de Ensino da Paraíba

REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SABE- BA – Sistema de Avaliação Baiano da Educação

SADEAM- AM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO – GO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SAEMS- MS – Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul

SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público

SAEP- PR – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

SAEPE -AC – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem escolar do Acre

SAEPE-PE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SAEPI- PI – Sistema de Avaliação Educacional do Piauí

SAERJ-RJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Avaliação Externa

SAERJINHO – Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar

SAERO-RO – Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia

SAERS -RS – Sistema de Avaliação do rendimento escolar do Rio Grande do Sul

Sageal – Sistema de Gestão do Estado de Alagoas

SARESP – Sistema Estadual de Avaliação do Rendimento Escolar

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEAD/SEE – Secretaria Estadual de Administração e Secretaria Estadual de Educação

SEE-MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SEE-PB – Secretaria Estadual de Educação da Paraíba

SGEST/GETECI/SEE- Subgerência de Estatística e Gerência de Tecnologia da Informação da Secretaria de Estado da Educação

SIADÉ- Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições de Ensino do Distrito Federal

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação

SINTEP-PB – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba

SisLAME – Sistema para Administração e Controle Escolar

SisPAE -PA – Sistema Paraense de Avaliação Educacional

Sistema SABER- Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba

SOMA- Programa Pacto pela Aprendizagem da Paraíba

SPAECE- CE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

STF- Supremo Tribunal Federal

TEO – Tecnologia Empresarial Odebrechet

TGI – Tecnologia de Gestão Educacional

TICs – Tecnologias de Informação Internacional

TRAVERSIA-PE – Avaliação em Larga escala do Projeto travessia em Pernambuco

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WTO- World Trade Organization

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Projeções do PISA – Anos: 2015, 2018 e 2021.....	66
Tabela 2 – Número de Dissertações e Teses realizadas no Brasil sobre o tema gestão da educação, avaliação e premiação – Anos: 2011-2016.....	95
Tabela 3 – Metas Projetadas IDEB Nacional para a Rede Pública anos Inicial e Final do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Anos: 2015, 2017, 2019 e 2021.....	168
Tabela 4 – Metas Observadas IDEB Nacional anos Inicial e Final do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Anos: 2015 e 2017.	169
Tabela 5 - Metas Projetadas IDEB para a REEPB anos Inicial e Final do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Anos: 2015, 2017, 2019 e 2021	171
Tabela 6 – Metas Observadas IDEB da REEPB anos Inicial e Final do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Anos: 2015 e 2017.	172
Tabela 7 – Resultados ECI Lório Ensinos Fundamental e Médio Regular e EJA Fundamental e Médio - Ano: 2017.....	209
Tabela 8 - Equipe de Profissionais ECI Lório - Ano 2018.....	210
Tabela 9 - Alunos ECI Lório – Ano: 2018	210
Tabela 10 - Estrutura Física ECI Lório - Ano: 2018	211
Tabela 11 - Equipamentos ECI Lório - Ano: 2018	212
Tabela 12 – Metas IDEPB Projetadas e Observadas ECI Lório – Anos: 2015, 2016 e 2017	212
Tabela 13 – Metas IDEB Projetadas e Observadas ECI Lório – Anos: 2015 e 2017	213
Tabela 14 – Metas IDEPB Projetadas e Observadas Escola Jasmim – Anos: 2015, 2016 e 2017	215
Tabela 15 – Metas IDEB Projetadas e Observadas Escola Jasmim – Anos: 2015 e 2017	215

Tabela 16 - Resultados Escola Jasmim Ensinos Fundamental e Médio Regular e EJA Fundamental e Médio - Ano: 2017	216
Tabela 17 - Alunos Escola Jasmim – Ano: 2018.....	216
Tabela 18 - Estrutura Física Escola Jasmim - Ano: 2018.....	217
Tabela 19 - Equipe de Profissionais Escola Jasmim – Ano: 2018	218
Tabela 20 - Equipamentos Escola Jasmim – Ano: 2018	218
Tabela 21 - Estrutura Física ECI Violeta - Ano: 2018	219
Tabela 22 – Metas IDEPB Projetadas e Observadas ECI Violeta – Anos: 2015, 2016 e 2017	221
Tabela 23 – Metas IDEB Projetadas e Observadas ECI Violeta – Anos: 2015 e 2017.....	221
Tabela 24 - Resultados ECI Violeta Ensinos Fundamental e Médio Regular - Ano: 2017 ..	222
Tabela 25 - Alunos ECI Violeta – Ano: 2018	222
Tabela 26 - Equipe de Profissionais ECI Violeta – Ano: 2018	223
Tabela 27 - Equipamentos ECI Violeta – Ano: 2018	224

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Editais do Prêmio Escola de Valor - Anos: 2012 a 2018.....	119
Quadro 2 – Estados da Federação e Sistemas Estaduais de Avaliação no Brasil- CAED/UFJF - Anos: 1992 a 2013.	142
Quadro 3 - Documentos e Instrumentos Normativos da Política de Gestão, Avaliação e Premiação - Primeira Fase do Governo Ricardo Coutinho (2011-2014).	148
Quadro 4 - Documentos e Instrumentos Normativos da Política de Gestão, Avaliação e Premiação - Segunda Fase do Governo Ricardo Coutinho (2015-2018)	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 O ESTADO AVALIADOR E A EMERGÊNCIA DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E PREMIAÇÃO: DO GLOBAL AO LOCAL	30
2.1 O Cenário Internacional e as Reformas Educacionais: repercussões na política de gestão e avaliação da educação.....	31
<i>2.1.1 Da Reforma Gerencial da Administração Pública ao Ajuste Justo/Banco Mundial: o avanço da agenda neoliberal nas políticas de gestão e avaliação da educação.....</i>	<i>42</i>
<i>2.1.1.1 O BM e a Estratégia 2020 para a Educação: implicações na política de avaliação da educação básica</i>	<i>55</i>
2.2 Marcos Jurídico-Normativos: qualidade da educação e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - qualidade para quem?.....	63
2.3 Da criação à consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	71
<i>2.3.1 PDE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o IDEB: estratégias para o fortalecimento da política de avaliação da educação básica e de um projeto de formação.....</i>	<i>74</i>
3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES E TENSÕES ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO PARA A ESCOLA PÚBLICA	89
3.1 As Pesquisas acerca da Gestão da Educação, Avaliação e Premiação no período 2011-2016.....	95
3.2 Aporte Teórico-Metodológico.....	106
3.3 Campo de Investigação da Pesquisa: Instrumentos Jurídico-Políticos do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor.....	118
<i>3.3.1 Programas de governos: da proposta do Partido do PSB à gestão Ricardo Coutinho na Paraíba.....</i>	<i>121</i>
<i>3.3.2 Estado da Paraíba: contexto geográfico e educacional</i>	<i>133</i>

4 A POLÍTICA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAIBA (REEPB): O AVALIANDO IDEPB E O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR.....	135
4.1 A primeira fase da política de gestão da educação (2011-2014): a emergência do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor	137
<i>4.1.1 Princípios basilares do Paraíba Faz Educação I.....</i>	<i>148</i>
<i>4.1.2 Os Editais da primeira fase do Prêmio Escola de Valor.....</i>	<i>155</i>
4.2 A segunda fase da política de gestão da educação (2015-2018)	168
<i>4.2.1 O Paraíba Faz Educação II</i>	<i>175</i>
<i>4.2.1.1 Portaria Nº 368/2015: o instrumento que busca consolidar a política de gestão</i>	<i>178</i>
<i>4.2.1.2 Os Editais da segunda fase do Prêmio Escola de Valor.....</i>	<i>185</i>
5 GESTÃO, AVALIAÇÃO E PREMIAÇÃO: AS VOZES DOS SUJEITOS E O PROJETO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE HEGEMONIA NEOLIBERAL..	208
5.1 A constituição do <i>locus</i> da pesquisa: caracterização das escolas	208
<i>5.1.1 Procedimentos de coleta dos dados e sujeitos da pesquisa</i>	<i>224</i>
5.2 Gestão da educação: entre a flexibilização para o mundo do trabalho e o trabalho como princípio educativo	226
<i>5.2.1 O papel dos intelectuais, a configuração do bloco histórico e as tensões e resistências ao projeto de formação humana</i>	<i>229</i>
<i>5.2.2 ECI Lírio: “consolidação” de uma cultura avaliativa?</i>	<i>230</i>
<i>5.2.3 Escola Jasmim: entre o “insucesso” e o “sucesso”</i>	<i>247</i>
<i>5.2.4 ECI Violeta: gestão gerencial x gestão democrática - tensões, contradições e possibilidades contra-hegemônicas</i>	<i>260</i>
5.3 “Escola de Valor”: para quê e para quem?	274
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	282
REFERÊNCIAS	292

ANEXOS	318
ANEXO A - 1º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 013 – ANO: 2012	319
ANEXO B - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EDITAL Nº 013 - ANO: 2012	321
ANEXO C - 2º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 003 – ANO: 2013	323
ANEXO D - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EDITAL Nº 003-GS – ANO: 2013	326
ANEXO E - DOCUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E JUSTIFICATIVA EDITAL Nº 003-GS - ANO: 2013.....	328
ANEXO F - 3º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 004 - GS - ANO: 2014	331
ANEXO G - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EDITAL Nº 004 - GS - ANO: 2014	334
ANEXO H - DOCUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E JUSTIFICATIVA EDITAL Nº 004 - GS - ANO: 2014.....	336
ANEXO I - 4º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 009 - GS - ANO: 2015 ..	339
ANEXO J - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS DO PIP, RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO E DAS DIMENSÕES DA GESTÃO EDITAL Nº 009 - ANO: 2015	343
ANEXO K - DOCUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E JUSTIFICATIVA EDITAL Nº 009 - GS - ANO: 2015.....	346
ANEXO L - 5º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 005 - GS - ANO: 2016.	349
ANEXO M - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS DO PIP, RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO E DAS DIMENSÕES DA GESTÃO EDITAL Nº 005 – ANO: 2016.	353
ANEXO N - DOCUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E JUSTIFICATIVA EDITAL Nº 005 - GS - ANO: 2016.....	356
ANEXO O - 6º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 015 - GS - ANO: 2017	358

ANEXO P – EDITAL DE RETIFICAÇÃO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 015/2017	363
ANEXO Q - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS DO PIP, RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO E DAS DIMENSÕES DA GESTÃO EDITAL Nº 015 – ANO: 2017	366
ANEXO R - 7º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 004 - ANO: 2018	369
ANEXO S - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS DO PIP, RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO E DAS DIMENSÕES DA GESTÃO EDITAL Nº 004 - ANO: 2018	376
ANEXO T – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO.....	380
ANEXO U – QUADRO ECI	381
ANEXO V – TERMO DE ANUÊNCIA.....	385
ANEXO W – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	386
APÊNDICES	390
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista (Gerente do Prêmio Escola de Valor SEE/PB)	391
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (Gestores).....	392
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (Gerente do Avaliando IDEPB/SEE/PB)	393
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista (Professores).....	394
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (Direção do SINTEP/PB)	395
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista (Conselho Escolar).....	396

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho de tese se constitui a partir da política de gestão da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (REEPB), tendo como base, o sistema de avaliação, o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor. Pauta-se na análise de que a construção do conhecimento reflete o movimento que parte do todo caótico, síncrese, buscando abstrair por meio da análise, o todo concreto, a síntese (SAVIANI, 2011a). Dessa forma, analisa-se a política de gestão e avaliação da educação como um fenômeno concreto, uma totalidade viva e, a partir do movimento contraditório do real, busca-se apreender por meio das categorias de análise, aspectos dessa realidade, como, o projeto de formação humana.

Faz-se necessário analisar o contexto internacional e nacional de reformas que acontecem nos países centrais e periféricos do sistema mundial, como por exemplo, o Brasil, e as conexões com a crise que se instala nos países de capitalismo avançado e semiperiféricos, especialmente, a partir do ano de 2008, problematizada por Chesnais (2005; 2012) e Lapavitzas (2009, 2011) como a crise do capitalismo mundializado e financeirizado. Nesse contexto, busca-se por meio do Estado, a partir da intervenção financeira em bancos e agências ligadas ao sistema financeiro, a saída para a crise, mas sem a regulamentação e supervisão do Estado.

As reformas trabalhista, previdenciária, de pensões e educacionais se consubstanciam como estratégias políticas para forjar o Estado intervencionista e necessário ao mercado. Dessa forma, amplia-se no campo das políticas educacionais, o ideário da educação como serviço, articulada a uma agenda pautada por interesses mercadológicos, que vê a educação como possibilidade comercial, fonte de lucros e fomento do capital.

Conforme Borges (2018), há uma redução no papel do Estado que passa a centralizar as suas ações na construção de instrumentos legais de supervisão do sistema e uma inversão de lógica, a partir da qual, os valores da gestão empresarial se sobrepõem aos valores da gestão acadêmica. Essa inversão fortalece a criação de um mercado educacional para além de barreiras e fronteiras, pautado nas demandas da economia e de uma parcela da sociedade representada pelo setor empresarial. Esse é o quadro em que se analisa a política educacional caracterizando o que Saviani (2011a) denomina de “[...] o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional” (p. 3).

Nesse sentido, evidencia-se a centralidade que a política de gestão e avaliação da educação alcança a partir da década de 1990, período em que é implementado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tal relevância suscita o interesse de profissionais, estudiosos e pesquisadores da área de políticas educacionais e não só da educação, como, também, de outras áreas, movidos por projetos e interesses completamente contraditórios.

A partir da institucionalização do SAEB, uma avaliação amostral, que inicialmente, foi pensada com o propósito de constituir um banco de dados com informações sobre o sistema educacional no País que viabilizasse a construção de políticas públicas, representativas de uma concepção de qualidade da educação, se configura um novo cenário na área de políticas de gestão e avaliação da educação.

A política de avaliação da educação no Brasil é ampliada com a incorporação de outros instrumentos¹, instituindo na escola pública, um modelo de avaliação em larga escala, padronizado, no qual, os professores que estão diariamente na sala de aula e conhecem a realidade e necessidades de seus alunos, não participam da sua construção, mas são responsabilizados pelos resultados. Conforma-se na análise de Freitas (2013), uma concepção de gestão baseada na responsabilização aos sujeitos sociais que se encontram na ponta do sistema educacional: os professores.

Nesse sentido, são criados nos estados da Federação², sistemas próprios de avaliação com o objetivo de preparar os alunos para participarem da sistemática nacional de avaliação em larga escala e atingir a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³.

A matriz de referência e os descritores das disciplinas de português e matemática passam a “definir” a gestão da escola pública, que, nesse contexto, incorpora a concepção de gestão gerencial em uma perspectiva de enfrentamento ao princípio da gestão democrática do ensino público inscrita na Constituição Federal de 1988 (CF/88), (BRASIL, 1988). Esse processo configura os conflitos e embates das classes, em disputa, por projetos distintos de formação e de sociedade no contexto da sociabilidade capitalista, a qual reflete uma organização da vida, em que há um processo de disputa pela apropriação dos fundos públicos,

¹ A partir do ano de 2005, o SAEB é reformulado e passa a se constituir por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, (ANRESC), conhecida como Prova Brasil e no ano de 2013, também passa a compor o SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (SILVA, 2016).

² Machado; Alavarse; Arcas (2015) identifica no ano de 2014 a existência de sistemas próprios de avaliação em 19 Estados do País.

³ Trata-se de um indicador da **qualidade** da Educação Básica publicizado a cada dois anos, tendo como referência os resultados da aprovação dos alunos divulgados pelo Censo Escolar, Prova Brasil dos alunos do 5º e 9º ano e os resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio provenientes do SAEB (MELO; SALES JUNIOR, 2013- grifo nosso).

dentre eles, os recursos destinados à educação. Amplia-se o processo de privatização para além do espaço público, envolvendo a vida humana como um todo, colocando o mercado como referencial de vida e de formação humana. Esse novo estágio de organização das relações sociais, exige da escola um novo tipo de formação para adequar as novas gerações às exigências desse contexto e a hegemonia neoliberal. Ressaltam-se, as correlações de forças que forjam a construção de um sistema nacional de avaliação em detrimento de um sistema nacional de educação.

A gestão democrática da escola pública, bandeira de luta dos educadores, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)⁴ e dos movimentos dos educadores em todo o País, apesar de constar na Carta Magna como princípio, Art. 206 “[...] VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988) e posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº 9.394/96), conforme expressa o Art. 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), ainda está se constituindo em meio a tensões, embates e recuos, como direito constitucional do cidadão.

No entanto, mesmo vivenciando no âmbito da política educacional, a hegemonia de um bloco histórico pautado em políticas de gestão gerencial, constituída com base nos princípios do mercado e a serviço do capital, a gestão democrática da escola pública é um projeto vivo, pauta da luta dos educadores que acreditam na educação pública de qualidade referenciada na formação humana dos sujeitos. Ressaltam-se as correlações de forças e os embates no cenário da sociedade civil, espaço onde atuam os sujeitos organizados, seja a favor do capital ou do trabalho.

No cenário de ampliação da política de avaliação, o foco da gestão dos sistemas de ensino e das escolas passa a ser a preparação para a realização dos testes, especialmente, nos anos avaliados, 3º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, conformando um projeto de formação específico para a classe trabalhadora.

A avaliação diagnóstica formativa que o professor realiza em sala de aula compõe, apenas, um ritual burocrático. Torna-se credível os resultados das avaliações estandardizadas configurando na ótica de Libâneo (2018) um quadro de desprofissionalização dos professores.

⁴ O Fórum Nacional em Defesa da Escola pública (FNDEP) surgiu enquanto movimento social dos educadores no cenário da luta pela democratização da sociedade com o fim da ditadura militar. Agregou educadores de todo o país em busca de afirmar no texto constitucional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o princípio da gestão democrática da escola pública, a garantia do direito à educação de bases democráticas e republicanas.

O professor como intelectual orgânico a sua classe é excluído do processo, em função dos setores privados, que elaboram e realizam as avaliações com financiamento dos recursos públicos pelo Estado.

Tem início um processo de reconfiguração da gestão e do papel do professor conforme as novas exigências da agenda educacional internacional e nacional, que prioriza o alcance de metas, para entrar no *ranking*, para atingir a média em escala nacional e internacional tendo à frente uma das maiores financiadoras do mercado mundial: a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como, também, o Movimento Todos pela Educação, representado pela elite financeira dos bancos e do setor industrial, que voltam os seus interesses para a educação (FREITAS, 2016a).

Inserem-se, nas escolas públicas, programas de gestão das empresas privadas, configurando uma subordinação da educação pública, ao contexto de financeirização do capital. A gestão passa a ser orientadas por empresas que assumem o direcionamento e controle das escolas (ADRIÃO et al., 2015; ADRIÃO, 2017). Evidenciam-se princípios do mercado, tais como: meritocracia, responsabilização, controle e privatização da gestão (FREITAS, 2016b).

Ressalta-se que metas e resultados são necessários em qualquer projeto, no entanto, esta meta que se estabelece no cenário da política de avaliação está articulada a uma concepção de gestão e qualidade que se pauta no aprendizado de conteúdos considerados básicos, conformando um projeto de formação humana.

Aprofunda-se o controle do processo pedagógico e como estratégia se institui processos de premiação a serem pagos conforme o resultado/desempenho dos alunos e das escolas. Esse cenário da política de avaliação constitui de acordo com Bonamino e Sousa (2012) a terceira geração da avaliação no Brasil, por implementar uma política de responsabilização forte sobre os principais sujeitos sociais da escola, os professores.

Os resultados das avaliações em larga escala refletem para a comunidade escolar e a sociedade em geral, o êxito ou fracasso dos profissionais que são “imersos” dentro de um sistema, padronizado, direcionado pelo sistema produtivo, construído, a partir das orientações e políticas dos organismos internacionais como, o Banco Mundial (BM) e a OCDE em conformidade com a nova ordem de organização das relações sociais, pautadas pelo novo estágio de organização do capital mundializado e financeirizado. Contexto, que repercute nos diversos países, embora, se destaquem as especificidades locais, pois cada País/Estado constrói as suas políticas.

Busca-se construir na escola, um trabalho voltado ao alcance da meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como, também, do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB) o indicador de qualidade local, a partir do processo de avaliação e premiação relacionado a um projeto de formação em consonância com os interesses da sociabilidade capitalista.

Nesse sentido, este trabalho de tese, constitui como objeto de estudo, a política de gestão da educação na Rede Estadual de Ensino da Paraíba (REEPB), com foco na avaliação, consubstanciada no governo Ricardo Vieira Coutinho, Partido Socialista Brasileiro (PSB), (2011-2014/2015-2018). Busca-se responder o seguinte problema: como se constitui o projeto de formação humana a partir da gestão da educação que prioriza a avaliação, no contexto de hegemonia neoliberal? A pesquisa tem como objetivo geral: analisar a política de gestão da educação focada na avaliação e o projeto de formação humana no contexto de hegemonia neoliberal, a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, instituídos no governo Ricardo Vieira Coutinho (2011-2014/2015-2018). Na busca de responder o problema de pesquisa e o objetivo geral, são construídos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a emergência da política de avaliação no cenário de crise e de reestruturação da sociabilidade capitalista;
- b) Problematizar os pressupostos teórico-metodológicos que concebem a política de gestão, focada na avaliação a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio “Escola de Valor”;
- c) Explicitar o projeto de formação humana a partir da política de gestão da educação por meio das vozes dos sujeitos;

Parte-se da hipótese de que a política de gestão da educação na Paraíba priorizando a dimensão da avaliação, expressa no Avaliando IDEPB e no prêmio Escola de Valor, reflete um projeto de formação humana que ajuste os sujeitos ao contexto de hegemonia neoliberal de organização do capital.

Esse estudo se justifica pela necessidade de analisar o projeto de formação, em pauta, na construção do plano de gestão e avaliação da educação articulado a premiação, problematizando os condicionantes históricos, econômicos, políticos, sociais, as orientações filosóficas e valorativas que o constitui, a partir de um referencial teórico-metodológico que permita refletir a realidade social e agir para transformá-la.

A escolha do objeto de estudo está ligada a nossa trajetória pessoal como filha de um agricultor, o Sr. Antonio Alípio Cavalcante e de uma professora da escola pública, denominada a época como, grupo escolar, Maria Eulina Silva Cavalcante (*in memoriam*). Trabalhadores (as) e moradores (as) do campo, de vida sofrida em função das condições

materiais de sobrevivência, mas com uma prática e um exemplo que nos ensinou princípios e valores humanos, como: trabalho, honestidade, solidariedade, justiça e verdade. Esses valores me constituem como pessoa, profissional da educação e pesquisadora. Destaca-se, ainda, a minha formação acadêmica, do antigo ensino primário até o ensino superior e a pós-graduação, em escola pública.

Ressalta-se, a experiência profissional como professora da educação básica na Rede pública Municipal de Campina Grande - PB e na Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Além de professora, exerci a gestão escolar no âmbito de 03 (três) escolas da zona rural do Município de Campina Grande, no Distrito de Galante-PB. As experiências profissionais, tanto como professora, quanto como gestora, se dão no cenário de implementação e ampliação da política de avaliação da educação básica.

Nesse sentido, vivencio os dilemas, embates, tensões e pressões desse processo, com os demais professores e gestores, trabalhando sob a perspectiva de alcançar os resultados padronizados em escala nacional e local, como, também, perceber as lacunas desse processo, para construir práticas de formação humana que instrumentalize os sujeitos a ler a realidade e buscar formas de superação.

O campo de investigação é composto por documentos, Leis, Portarias, Medidas Provisórias, Editais que normatizam o plano de gestão, Paraíba Faz Educação e duas de suas ações, o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor, assim, constituídos nos dois mandatos do governo do estado.

- Plano de gestão Paraíba Faz Educação – versão preliminar, (prêmio Educação Exemplar e o Índice de desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB);
- Medida Provisória Nº 181, de 22 de agosto de 2011, (prêmio Educação Exemplar)
- Lei Nº 9.456, de 06 de outubro de 2011 (prêmio Educação Exemplar)
- Medida Provisória Nº 198, de 24 de julho de 2012, (prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor)
- Lei Nº 9.879, de 13 de setembro de 2012, (prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e os Editais);
- Edital Nº 013, de 24 de julho de 2012, (prêmio Escola de Valor);
- Edital Nº 003, de 08 de julho de 2013, (prêmio Escola de Valor);
- Edital Nº 004, de 01 de julho de 2014, (prêmio Escola de Valor)
- Lei Nº 10.488, de 23 de junho de 2015, (Plano Estadual de Educação);

- Plano de gestão Paraíba Faz Educação II, de 14 de julho de 2015;
- Portaria Nº 368, de 14 de julho de 2015 (aprova o sistema próprio de avaliação, institui o Pacto de responsabilidades, o Plano de Metas por escola e o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP);
- Edital Nº 009, de 13 de julho de 2015, (prêmio Escola de Valor)
- Edital Nº 005, de 11 de fevereiro de 2016
- Decreto Nº 37.234 de 14 de fevereiro de 2017 (SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba);
- Edital Nº 015, de 09 de agosto de 2017, (prêmio Escola de Valor);
- Edital Nº 004, de 07 de fevereiro de 2018, (prêmio Escola de Valor);

Além desses instrumentos jurídico-político-normativos, constituem-se campo da pesquisa, três escolas da REEPB localizadas nos municípios de Campina Grande-PB e João Pessoa-PB. A escolha das escolas tem como critério principal, a atribuição ou não do prêmio Escola de Valor, onde uma delas recebe a premiação desde o início da criação, em 2012, uma escola que inicialmente recebeu, mas depois não conseguiu atender aos critérios da premiação e deixou de ser premiada, e outra escola que nunca recebeu.

A operacionalização dos objetivos da pesquisa requer instrumentos de análise fundamentados numa metodologia que busque respondê-los à luz da ciência. Nesse sentido, se realiza uma pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa ajuda a refletir “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21), contribuindo para a reflexão e análise do problema. A abordagem qualitativa contribui para “[...] supor que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2011, p. 27-28).

São utilizados os seguintes procedimentos técnicos de investigação: análise documental, por ser uma fonte estável e rica de dados, construída em um determinado contexto e constituída de informações sobre este (LÜDKE, 1986; GIL, 2002). Como, também, entrevistas semiestruturadas, a partir das categorias: gestão da educação, avaliação e premiação. Tais procedimentos permite coletar informações que referenciem as concepções dos sujeitos acerca da gestão da educação da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (REEPB), a partir das dimensões do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor.

Como técnica de análise tanto nos instrumentos normativos, como nas entrevistas, recorre-se a análise de conteúdo, que permite ao pesquisador, explicitar e sistematizar o conteúdo exposto nas mensagens (BARDIN, 2011).

A pesquisa assume uma abordagem teórico-metodológica tendo como categorias de análise: contradição (CURY, 1987), bloco histórico (GRAMSCI, 1966, 2000; PORTELLI, 1977) intelectual orgânico (GRAMSCI, 1966, 1982, 2011; SOUZA, 2008; DURIGUETTO, 2014), intelectual tradicional (GRAMSCI, 2011), hegemonia (GRAMSCI, 1966, 2000; GRUPPI, 1978) e contra-hegemonia (FRIGOTTO, 2009, 2010; CURY, 1987). Constituem-se, como categorias empíricas: gestão da educação (BORDIGNON; GRACINDO, 2011; PARO 2012), avaliação (SORDI; FREITAS, 2013) e premiação (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Ressalta-se que, na realização desta pesquisa, recorre-se, também, no campo específico das políticas de gestão e avaliação da educação ao quadro teórico de autores que problematizam a categoria hegemonia em seus escritos. Dentre eles: Frigotto (2010), Paro (2001, 2012), Saviani (2008, 2009, 2011b) e Schlesener (2013).

Esta tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo se constitui desta introdução, na qual são feitas considerações de natureza geral e ampla no âmbito da política de gestão e avaliação da educação, são apresentados o objeto da pesquisa, os objetivos, o problema, a hipótese, a justificativa e os instrumentos jurídicos-normativos que configuram a política no âmbito legal, como, também, as escolas campo.

O Capítulo dois analisa a emergência da política de avaliação e premiação do global ao local, a partir do contexto de crise da sociabilidade capitalista. Problematiza o cenário das reformas educacionais no âmbito internacional e as repercussões na política de gestão e avaliação da educação, como, também, o avanço da agenda neoliberal de reformas, no contexto da Reforma Gerencial da Administração Pública nos anos 1990 e nas recomendações do documento do BM *Ajuste Justo*, do ano de 2016.

Analisa a Nova Estratégia 2020 para a Educação e as orientações e repercussões para a política de avaliação. Problematiza-se a qualidade da educação e a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como, também, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como estratégias de fortalecimento da política de avaliação.

O Capítulo três problematiza concepções e tensões entre projetos de formação para a escola pública no Brasil, o estado da arte acerca das pesquisas envolvendo as categorias, gestão da educação, avaliação e premiação no período compreendido entre os anos 2011 e 2016.

Situa a abordagem teórico-metodológica que constitui o referencial de análise como, também, o campo de investigação da pesquisa com os instrumentos jurídico-políticos. Analisa os Programas de governo do Partido Socialista Brasileiro (PSB), ao qual o governo do estado da Paraíba é filiado, o Programa de governo Paraíba 2015-2018 e o Paraíba 2040 com o Plano Plurianual, refletindo as contradições e, ao mesmo tempo, a relação com a política de gestão e avaliação. Por fim, contextualiza o estado da Paraíba e a situação educacional.

O Capítulo quatro analisa a política de gestão da REEPB com foco na avaliação a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor por meio dos documentos legais construídos nos dois governos Ricardo Coutinho (2011-2014/2015-2018), organizados neste trabalho de tese, em duas fases.

Analisa-se os princípios do Paraíba Faz Educação I e II, os Editais do prêmio Escola de Valor e a Portaria Nº 368/2015, articulando os achados encontrados nos documentos e as falas dos sujeitos, buscando perceber como a política gestão se utiliza destes instrumentos para consolidar o bloco histórico ao tempo em que conforma um projeto específico de formação humana.

No quinto Capítulo ressaltam-se as vozes dos sujeitos das escolas, dos gerentes da Secretaria de Educação da Paraíba (SEE/PB) e a direção do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP/PB). Busca-se analisar como se constitui a política de gestão com foco na avaliação e premiação, a partir da mediação dos intelectuais tradicionais e orgânicos da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE/PB) e das escolas, as contradições do processo e as tensões, embates e resistência que podem colaborar para a construção de um projeto contra-hegemônico de formação.

Nas considerações finais, realiza-se uma síntese dos resultados da pesquisa, como, também, algumas observações de como esse trabalho contribui para se pensar as políticas educacionais, a partir da escola e do seu projeto formativo, sinalizando também, algumas questões para possíveis investigações, com o objetivo de ampliar a produção do conhecimento, conceitos e aspectos teóricos, necessários, as dimensões da gestão da escola pública.

2 O ESTADO AVALIADOR E A EMERGÊNCIA DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E PREMIAÇÃO: DO GLOBAL AO LOCAL

O objetivo deste capítulo é analisar a emergência da política de avaliação conectada a premiação, do contexto global ao local e como essa política vai se tornando hegemônica no âmbito da política educacional da educação básica, a partir de um contexto de crises e transformações do sistema capitalista. Nos termos de Grasmci (1966),

A realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem croceana: quando se consegue introduzir uma nova moral adequada a uma nova concepção de mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma reforma filosófica total. (p. 52).

Nesse propósito, analisam-se as reformas educacionais, a partir dos países de capitalismo central, como Estados Unidos e Inglaterra, repercutindo no cenário local, inicialmente, por meio da Reforma Gerencial do Estado, realizada no Brasil, nos anos 1990, para adequar as políticas educacionais às necessidades do capital em cenário internacional. Esse processo fortalece a ênfase na cultura da avaliação em larga escola que se pauta por uma ideologia favorável as forças do capital e a conformação de um projeto de formação construindo a hegemonia da política, mas a serviço de uma classe.

A hegemonia de uma classe se fortalece a partir da posição de classe na cultura, quando a cultura é apropriada pelo povo, uma cultura nacional. Requer uma educação que busque a construção do pensamento do sujeito de forma ampla e emancipadora, articulada e redefinida sempre que necessário, no processo dialético, para atender as necessidades de transformação da sociedade (MÉSZÁROS, 2008). Mas, nesse caso, a hegemonia se dá a partir de uma cultura que defende interesses contrários a classe dos trabalhadores. Trata-se da hegemonia de uma política que se articula em cenário global, para atender as necessidades de um sistema em crise e que se configura, no contexto local, com o mesmo objetivo, defende um projeto de formação que faz com que os trabalhadores tenham acesso, apenas, ao conhecimento necessário, à manutenção e reafirmação do sistema capitalista.

Ressalta-se que para continuar hegemônico, o capitalismo se reinventa diante das crises utilizando estratégias inimagináveis para as populações, causando danos a toda a

sociedade. No campo das políticas educacionais, busca minar as possibilidades de instrumentalizar politicamente a sociedade para o enfrentamento da luta de classe que é uma luta política (MARX; ENGELS, 2007). Trata-se de um sistema pautado, especialmente, em relações de propriedade e de organização do trabalho, que desrespeita a natureza humana e apresenta como característica natural, limitar e reduzir salários, substituir os trabalhadores por máquinas, transformar o ser humano, unicamente, num objeto de produção da mais-valia (CHESNAIS, 2012).

Nessa perspectiva, ao longo desse capítulo, reflete-se o processo de implementação da política de avaliação da educação básica no contexto de ressignificação das políticas educacionais e de reformas e mudanças estruturais na sociedade, em conexão, com os interesses do mercado de ampliação e consolidação da sociabilidade capitalista.

No item a seguir, problematizam-se as especificidades das reformas educacionais a nível internacional e suas implicações no cenário local.

2.1 O Cenário Internacional e as Reformas Educacionais: repercussões na política de gestão e avaliação da educação

A análise das reformas educacionais no cenário internacional exige refletir os condicionantes históricos e sociais que constituem a realidade e os efeitos na política de gestão da educação e na construção e ampliação da política de avaliação em larga escala, que, nesse contexto, são articuladas em função de um projeto de formação e de sociedade que sirva aos interesses dos grupos dominantes (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Parte-se da análise gramsciana acerca do Estado educador. A partir dessa concepção, o Estado cria e mantém determinada civilização e, para tanto, utiliza-se de instituições diversas, como o direito e a escola, para consolidar a ordem vigente ou modificá-la em consonância com os interesses dos grupos dominantes (GRAMSCI, 2000). Nesse sentido, o Estado educa os sujeitos com o objetivo de manter uma hegemonia, revelando, a sua dimensão política e cultural que lhe confere a sua atuação no contexto atual das políticas educacionais, como Estado-avaliador (FREITAS, 2007). Sinaliza-se, conforme Afonso (2013), a possibilidade de está em construção uma fase denominada de Pós-Estado-avaliador.

Nessa perspectiva, problematizar as políticas educacionais, sobretudo, as políticas de gestão e avaliação da educação, exige a análise de que a educação é objeto de disputa e interesses de grupos, com contraditórias posições ideológicas e políticas acerca da formação,

de ser humano e sociedade. Trava-se uma luta entrincheirada, uma verdadeira batalha ou guerra de posição no contexto das políticas educacionais para manter a hegemonia de determinada classe social (GRAMSCI, 2000).

Ressalta-se a natureza contraditória entre escola e capitalismo, na dicotomia relações sociais de produção que caracterizam o capitalismo e relações sociais de educação que caracterizam a escola. Parte-se da perspectiva que concebe a educação a partir da relação dialética entre a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas para a construção do bloco histórico, como, também, na relação sujeito-objeto, na interação que acontece na práxis, na atividade que constitui a história humana (GRAMSCI, 1966).

Nesse sentido, forjam-se novas formas de governação supranacional e se impõem formas de autoridades antes nunca vistas. Essas mudanças decorrem das transformações de ordem financeira no cenário mundial, especialmente, a partir do ano de 2008, com a crise do capital financeiro, que se rearticula, alcançando a dimensão de uma mundialização que transcende o trabalho produtivo e elenca elementos de um processo de acumulação que passa pela mundialização não só da dimensão da produção da mercadoria, mas da transformação de todas as relações de sociabilidade em mercadoria, dentre elas, o processo pedagógico, com o propósito insaciável da busca do lucro.

O capitalismo alcança uma espacialização geográfica e esse alcance se dá articulado a uma fronteira de acumulação que é a educação. A educação não é, apenas, uma dimensão do Estado, mas se transforma em uma fronteira de acumulação. E no Brasil, com a especificidade de um capitalismo dependente, essa fronteira de acumulação ganha força, a partir daquilo que o país representa aos interesses do grande capital: uma plataforma de extração de renda dos fundos territoriais, considerados, também, como recursos naturais ou bens comuns. Além da apropriação dos fundos territoriais, há a apropriação dos fundos salariais, com a extração da renda por meio da perda e da redução da qualidade do trabalho, como exemplo, a terceirização.

Nesse cenário, ressalta-se, a apropriação dos fundos públicos, que ganha expressão, a partir da atuação das empresas junto ao Estado como, a Fundação Odebrecht, Fundação Lemann, Fundação Unibanco, Itaú Social, Fundação Ayrton Senna, Fundação Unibanco, dentre outras, gestando a educação, a formação e as escolas com pacotes educacionais, articulados a um projeto de sociedade, no qual se amplia o papel da escola como mercadoria. Dessa forma, os recursos que deveriam ser investidos na educação pública, na melhoria dos salários dos professores, na infraestrutura das escolas, são direcionados ao capital.

Constrói-se um modelo de Estado como instrumento de apoio à acumulação do capital, assegurando-lhe o crescimento e as condições de legitimação, reafirmando a atualidade do pensamento de Marx e Engels (2007) sobre o Estado, como o comitê para gerir os interesses burgueses. Nesse entendimento, Afonso (2013), analisa que o Estado tem uma crescente retração na ação e execução das políticas educacionais, mas se coloca como elemento indispensável ao processo de acumulação.

O Estado continua como elemento central, exercendo em grande parte, o controle das políticas educacionais, mas já se configuram formas de desresponsabilização. Nesse sentido, ressalta-se a importância de analisar a concepção de formação que está sendo implementada nas políticas educacionais em cenários global, como, também, local.

São aspectos importantes que conformam as políticas educacionais em curso e implica a construção de projetos de formação, concepções de educação e os reflexos da gestão da educação sobre a vida das pessoas, no contexto de crises e reestruturação do capitalismo e de reformas nas políticas educacionais.

A política educacional passa a ser regulada não, apenas, pelo Estado nacional, mas se constitui um processo moldado e articulado, tanto pelas forças político-econômicas locais, como pelas forças supranacionais, como as organizações internacionais, elementos reguladores e articuladores das políticas. Esses elementos são criados pelo próprio Estado para atuar em favor dos interesses dos mais poderosos, configurando a relação capital educação, a partir de uma agenda de interesses estabelecida pela economia política global. Essa agenda interfere no local repercutindo nas políticas educacionais, interconectadas, visando assegurar o lucro e o fortalecimento do sistema.

Para Chesnais (2005), a mundialização do capital concentrado acentuou a polarização da riqueza e a evolução dos sistemas políticos para a dominação das oligarquias. As decisões são tomadas em torno dos seus interesses, incluindo ameaças de reprodução da vida nas populações mais desprovidas e vulneráveis, como, também, crise ecológica e planetária. Nos países da América do Sul e em outros países em que as oligarquias agrárias e financeiras não foram completamente desenraizadas, a mundialização do capital tem cristalizado os direitos de propriedade e os mecanismos de apropriação, sobretudo, com a exploração do trabalho e ganhos rentistas. A exemplo, no Brasil, destacam-se, “[...] a extração, a transformação e a exportação de metais de base e da agroindústria” (CHESNAIS, 2005, p. 22).

Diante das transformações político, econômico e social, em curso, no mundo capitalista, começam a se implementar em vários países, e em especial, nos Estados Unidos,

reformas na área educacional como instrumentos para o ressurgimento econômico, transformação cultural e solidariedade nacional. A reforma se configura como um processo formal e integra fatos e acordos com a finalidade de estruturar a escolarização. Assim, “[...] definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições” (POPKEWITZ, 1997, p. 21).

Tem-se, nesse momento, o início de uma doutrina denominada de neoliberalismo que mobiliza todo o mundo transformando-se na principal diretriz organizadora do pensamento econômico. Nos termos de Harvey (2014):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (p. 12).

No contexto do neoliberalismo e da promoção e revitalização do capitalismo, o Estado assume um papel diferente deixando de ser o principal provedor das políticas sociais para direcioná-las ao mercado. Garante o mínimo de bem-estar tão somente aqueles considerados oficialmente indigentes, amplia-se a força de trabalho como mercadoria, uma vez que a forma de sobrevivência e o nível de vida se condicionam a venda dessa mercadoria (LAURELL, 2002).

A segunda característica do neoliberalismo é o alto grau de mercantilização dos bens sociais, como a educação, saúde, pensões, dentre outros, que passam a ser produzidos e administrados pela iniciativa privada, mas com financiamento do Estado. Esses direitos são tidos como mercadorias e ficam submetidos à lógica do lucro, valorizando o capital e colocando em condições sub-humanas a vida das pessoas que não tem a garantia dos direitos sociais, como moradia, educação, saúde, segurança, dentre outros.

A proteção social se condiciona à contribuição salarial e amplia as desigualdades sociais e de consumo provocando a estratificação social entre os trabalhadores rurais e urbanos, assalariados e não assalariados, entre os que recebem altos salários e os de baixo salário, entre sexos e faixas etárias, entre famílias com filhos e sem filhos, com repercussões negativas, principalmente, para os menos favorecidos. Restringe-se o acesso aos serviços, com diferenças que perpassam a qualidade e a quantidade (LAURELL, 2002).

Nesse sentido, a revitalização do capitalismo, no contexto do neoliberalismo, impõe, no cenário mundial, uma ruptura revolucionária de ordem social, política e econômica e marca as transformações nas políticas social e educacional para os países da América Latina.

Para Chesnais (2005), com as crises estruturais do sistema, renovam-se as formas de acumulação e atuação no contexto do capital portador de juros, capital financeiro ou finança. Ressaltam-se dois processos que corroboram para a sua manutenção: as aplicações financeiras nos mercados especializados e as políticas de liberalização, desregulamentação e privatização, acentuadas, a partir dos governos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan. A política econômica praticada por esses governos vincula-se ao neoliberalismo econômico e ao neoconservadorismo político. Caracteriza-se por uma forte pressão do Estado associada à presença de elementos do mercado no domínio público. Essa combinação resulta no controle sobre a escola através de processos curriculares e dos exames nacionais com a publicização dos resultados e a competição entre as escolas (AFONSO, 1999, 2002).

As reformas educacionais decorrentes das contínuas transformações das instituições se dão para organizar, disciplinar e construir uma determinada concepção sobre o mundo. Tratam-se de reformas como prática política e social vinculadas aos problemas de autonomia e regulação social que constituem as transformações posteriores a Segunda Guerra Mundial e repercutem nos anos 80 e início dos anos 90. “[...] constituem uma ruptura das práticas sociais do Estado como orientador da escola e do papel regulador da ciência social e profissionalização” (POPKEWITZ, 1997, p. 54). Buscam resolver os problemas que causam as tensões, para manter a hegemonia da classe dominante. A tentativa de consenso se dá através de estratégias que ligam os programas sociais e os movimentos sociais. Nessa perspectiva,

[...] as ciências sociais e a reforma educacional eram conceitos relacionados, já em meados do século XIX nos Estados Unidos. Cada vez mais, complexas tensões e conflitos sociais penetraram nas escolas e foram redefinidos como problemas de ciência e de reforma. O conhecimento devia ser padronizado com a finalidade de facilitar o planejamento, a coordenação e a avaliação do trabalho do professor. A profissionalização, no entanto, foi uma estratégia não para dar autonomia aos professores, mas dar organização aos processos regulamentares da pedagogia, principalmente, para o benefício dos administradores escolares e cientistas sociais. (POPKEWITZ, 1997, p. 87).

A ciência passa a interpretar as relações sociais vinculando-se ao progresso social, tem-se nesse momento, nas investigações científicas, a procura pela ordem, controle e harmonia social. Advoga-se a profissionalização do conhecimento como forma de aceitação

dos problemas da sociedade que são seculares. Apresenta-se como desafio para as ciências sociais a produção de símbolos que indiquem a ordem e a organização de estruturas que sejam motivadoras e se integrem as tendências reformadoras do Estado. No campo da escolarização de massas, os reformadores defendem a escola como um local que pode eliminar as distinções de classe.

Ao analisar as reformas educativas dos Estados Unidos, Bowles e Gintis (1985) criticam a ideologia liberal defendida entre os reformistas de que a educação resolve os problemas sociais, políticos e econômicos da sociedade. Questionam a ideia de que a educação desvinculada dos condicionantes sociais, econômicos e políticos seja responsável pela igualdade econômica e o desenvolvimento humano. Para os autores, é evidente a relação entre a educação e a economia capitalista. Ressaltam que,

La educación en los Estados Unidos desempeña un doble papel en el proceso social con el cual se produce e expropria el valor excedente, i.e., as ganancias. Por una parte, al impartir habilidades técnicas y sociales y motivaciones pertinentes, la educación incrementa la capacidad productiva de los trabajadores. Por la otra, la educación ayuda a diluir y despolitizar las relaciones de clase potencialmente explosivas del proceso de producción y, por consiguiente, sirve para perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas mediante las cuales una parte del producto generado por el trabajo es expropiado en forma de ganancias. (BOWLES; GINTIS, 1985, p. 22).

Nesse sentido, questiona-se a concepção liberal dos reformistas, a partir da contradição existente no processo das reformas. Defende-se a ideia de que o sucesso se dá por meio de critérios de mérito individual e psicologias de individualização e testes, a partir dos quais se define a qualidade objetiva e meritocrática do ensino. Há por parte das ciências da escolarização a promessa de aumentar a eficiência funcional da escola através de mecanismos de progresso que influenciem a sociedade.

O período da reforma educativa que segue pós Segunda Guerra Mundial, em especial, durante os anos 80, é marcado por continuidades e descontinuidades em relação aos séculos XIX e XX. O discurso acerca do individualismo continua, mas com a modernização, novas relações são instituídas e passam a guiar, dirigir e avaliar o controle da escolarização.

Os novos padrões culturais estabelecem novas práticas profissionais e científicas que passam a dar forma aos currículos, definem as estratégias do ensino e a formação dos professores. O programa político da reforma volta-se para a avaliação do trabalho e a qualidade das práticas dos professores que, no contexto de transformações econômica, social

e cultural dos Estados Unidos, exige um aumento da profissionalização, do conhecimento dos professores, representa interesses políticos, associados aos fatos que a originou e como parte destes.

As reformas educacionais dos anos 80 e início dos anos 90 refletem uma agenda política, social e econômica de transformações, a partir de uma dimensão nacional e internacional. Nessa perspectiva, “[...] as complexas relações entre padrões culturais, econômicos, políticos e sociais são um elemento-chave na ocorrência de reformas escolares que têm lugar na atualidade” (POPKEWITZ, 1997, p. 122).

Destaca-se a reformulação dos interesses liberais transformados em programas políticos conservadores, como a liberdade de escolha, uma franquia de educação relacionada à privatização do ensino em que os pais escolhem a escola para os filhos, mas é o mercado que se encarrega de garantir a motivação e o bom desempenho. Tal programa político traz implicações de várias ordens e acentua, em especial, a produção de novos padrões de seleção e exclusão social na escola.

A escolarização americana se constitui a partir de uma reforma educativa, na qual liberais e conservadores se utilizam da retórica do profissionalismo, para atingir objetivos contraditórios. Constrói-se uma política educacional com foco no conhecimento técnico e administrativo diminuindo o conhecimento acerca dos aspectos sociais e políticos, como, também, padronizando e aumentando a centralidade e o controle sobre os processos de ensino. Coloca-se como parte de importantes transformações e rupturas a nível internacional e nacional, sinalizam as forças do capitalismo global e as marcas de uma democracia liberal que se fortalece através do controle instrumental pautado na eficiência e excelência condicionadas às forças do mercado. Tem como propósito:

[...] uma mudança das políticas de regulação para as políticas de desregulação e re-gulação; uma desvalorização da escola pública dando lugar à promoção de escolhas educacionais estimulativas pela competição e emulação entre escolas públicas e privadas; uma substituição do discurso da igualdade de oportunidades pelo discurso do rigor, da seletividade e da excelência acadêmica. (AFONSO, 2002, p. 113).

A reforma educacional tem como objetivos a implementação de elementos liberais, como a meritocracia, testes standardizados, uniformização dos currículos, criação de manuais escolares, em apoio às formas descentralizadas de responsabilização. Elementos utilizados mais como disciplina e punição do que para diagnóstico da realidade e melhoria da qualidade educacional. Nesse cenário, se afirma o modelo de *avaliação standardizada*

criterial como instrumento de implementação da agenda educacional da Nova Direita que de um lado, favorece a expansão do Estado, e do outro, com a publicização dos resultados, promove a expansão do mercado (AFONSO, 1999).

Esse contexto de expansão do capitalismo e de reformas educacionais que ampliam o cenário da privatização e mercadorização da educação, especificamente, a partir da política de avaliação, reflete as três fases do Estado-avaliador na ótica de Afonso (2013). A partir desse movimento, se torna consenso o processo de adoção de políticas de avaliação em larga escala, como eixo estruturante das reformas na administração pública. Dessa forma, recupera-se a concepção gramsciana sobre o Estado educador, pois é a partir da necessidade de reestruturação do sistema capitalista e das reformas no campo das políticas educacionais, que o Estado se constitui como Estado-avaliador.

De acordo com Afonso (2013), a primeira fase do Estado-avaliador se dá, inicialmente, nos países de capitalismo central, como EUA e Inglaterra e, na década de 1980, alcança outros países do sistema mundial refletindo em mudanças sociais, políticas e culturais decorrentes das políticas neoliberais e neoconservadoras.

Na fase inicial do Estado-avaliador, percebe-se certa autonomia por parte dos Estados nacionais, como também dos estados da Federação. No entanto, nos países em que as reformas neoliberais e neoconservadoras iniciaram a mais de duas décadas, a avaliação se constitui uma política de Estado e se molda de acordo com a especificidade nacional, conforme a Reforma *A Nation at Risk*, nos EUA, na década de 1980 que propõe:

[...] um aumento do controle da educação pública por parte do Estado, pelo retorno à autoridade e centralidade dos professores (com o consequente menosprezo pelas pedagogias construtivistas e não diretivas assentes no protagonismo discente), pela revalorização de disciplinas consideradas básicas ou fundamentais nos currículos (*back to basics*), pela introdução de critérios de maior rigor, seletividade e meritocracia, e pela dominância de lógicas de competição, de escolha parental e de mercado educacional tendentes a esbater (ou mesmo acabar com) o monopólio da educação pública estatal. (AFONSO, 2013, p. 272).

Na mesma direção, Margareth Thatcher na Inglaterra, implanta a Reforma *Education Reform Act*, em 1988, alterando as condições de autonomia do trabalho do professor, introduzindo um currículo nacional e adotando os exames nacionais.

Conforme Afonso (2013), no cenário da primeira fase do Estado-avaliador, ressalta-se a emergência, em termos político-ideológicos, de uma agenda neoconservadora e neoliberal com o objetivo de afirmar e manter a supremacia política e econômica de alguns países no

sistema mundial, em especial, os EUA. Reforça-se, internamente, a supremacia da identidade nacional e, externamente, induz a busca de vantagens competitivas por parte de outros países, principalmente, os países de capitalismo periférico no sistema mundo.

A agenda política desenvolvida nos países de capitalismo central condiciona e puxa para dentro do sistema os demais países, mesmo, aqueles que se apresentam com uma agenda nacional de direitos sociais ainda por se constituir, como os países da América Latina. Estes adequam as políticas locais ao contexto da agenda global, principalmente, as políticas educacionais, constituídas, a partir de empréstimos e aprendizagem impostos pelos organismos multilaterais aos países do Sul.

Percebe-se na primeira fase do Estado-avaliador, nos países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial, a ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com repercussões nas agendas educacionais desses países. Amplia-se o papel do Estado-avaliador no controle das políticas, por meio de,

[...] mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados de alto impacto e em rankings escolares indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. (AFONSO, 2013, p. 272).

Na segunda fase do Estado-avaliador, amplia-se a atuação dos organismos internacionais na formulação das políticas, intensificadas pelas transformações socioeconômicas no sistema mundial, constituindo novas relações entre o global e o local. Ressaltam-se reformas nas políticas educacionais de vários Estados independente das concepções político-ideológicas que possam defender. Instituem-se verdadeiros sistemas de avaliação comparada, internacional e em larga escala, a partir dos quais são construídas políticas de educação e de formação.

A nova agenda global da segunda fase do Estado-avaliador é introduzida no campo das políticas educacionais, a partir da década de 1990, estendendo-se aos anos 2000 e configura um maior protagonismo dos organismos multilaterais, principalmente a OCDE “[...] que fez deslocar os anteriores lugares e atores de referência no que diz respeito à educação e à avaliação internacional” (AFONSO, 2013, p. 274). Na década de 1990, se constitui no principal instrumento de organização das políticas educacionais de avaliação internacionais ao

instituir o PISA (*Programme for International Student Assessment*) como o instrumento de regulação e monitorização da qualidade do sistema educativo. Na análise de Carvalho (2009),

[...] é a partir de uma visão que equaciona o campo educacional como parte de uma “sociedade baseada no conhecimento” que a OCDE se propõe – com o PISA – a diagnosticar e promover o desenvolvimento de competências dos escolares, pensando na sua “plena inserção” nesse espaço social imaginado. (p. 1015).

Destaca-se, nesse contexto, o redirecionamento das políticas educacionais para garantir vantagens na competição global e construir a força de trabalho, necessária, à manutenção da sociabilidade capitalista, que se configura, a partir do processo de crise do capital e de suas estratégias de manutenção, ao ampliar o processo de mercadorização de todas as relações societárias. Nesse sentido, problematiza-se o porquê do crescimento da agenda do comparativismo avaliador, não apenas, nos países do Norte, mas a sua proliferação crescente nos países de capitalismo periférico e semiperiférico, incluindo os países da África subsaariana, da Ásia e da América Latina.

O consenso em torno da política de avaliação se constitui em face da existência de uma concepção evolutiva e unilinear de mudança social, a partir da qual, os governos locais veem o desenvolvimento, tomando como referência, as sociedades capitalistas mais desenvolvidas. Os países menos desenvolvidos devem conquistar as mesmas posições dessas sociedades. Esse desenvolvimento se dá por processos de emulação intencional de *standards* e imitação deliberada, possível, por meio das avaliações nacionais e internacionais que apontam os déficits a ser superados e orientem a formulação das políticas educacionais, tornando-se uma suposta forma de acesso ao conhecimento, ao aumento da competitividade econômica e a elevação do padrão de vida das pessoas (AFONSO, 2013).

No entanto, questionam-se os resultados de políticas educacionais padronizadas mundialmente e as consequências destas para o desenvolvimento da educação nesses países. Analisam-se as repercussões do sistema capitalista nas sociedades, sejam elas dos países mais desenvolvidos, sejam aqueles considerados periféricos ou semiperiféricos. O capitalismo se fundamenta, exclusivamente, na busca do lucro e, para se garantir hegemonicamente, se utiliza de estratégias, investe nas relações sociais e na escola, tendo as políticas educacionais, como suporte desse processo.

Problematizar os interesses do capitalismo, cujo pilar, se pauta na desigualdade social é de suma importância para analisar a lógica de uniformização e estandardização que constituem as avaliações internacionais comparadas e que tem o PISA como principal

instrumento. Dessa forma, se analisa no contexto das políticas educacionais, a ampliação de um sistema de avaliação global, contraditório, que estimula a competitividade e justifica as desigualdades entre os países do sistema mundial, se constituindo em estratégia de reestruturação do sistema capitalista em crise.

Nesse sentido, Afonso (2013) levanta a hipótese de está em conformação uma terceira fase do Estado, denominada pós-Estado-avaliador, tendo em vista o cenário de contornos fluidos e incertos, a partir do qual, se aprofunda a mercadorização e mercantilização global da educação. Corroborando esse cenário, se destaca a atuação das organizações internacionais como, a Organização Mundial do Comércio (OMC) – Word Trade Organization (WTO) que em 1995, incorpora o Acordo Geral sobre Comércio em Serviços ou General Agreement on Tariffs and Trade (AGCS/GATS) e inclui a educação no rol dos serviços passíveis de comercialização.

A regulamentação desse acordo pelos países membros da OMC/WTO resulta na incorporação de políticas sociais como: saúde, educação, meio ambiente, dentre outras, que em sua regulamentação devem ser mantidas pelo Estado como direitos fundamentais do cidadão. No entanto, na prática, estão sendo transformados, paulatinamente, em direitos sociais comercializáveis, passando a se constituir, a partir de um ordenamento pautado no lucro, na oferta, na competição e na acumulação, critérios ratificados pelo pensamento liberal e do mercado, como estratégia para a manutenção do regime capitalista (SIQUEIRA, 2004).

Nos termos de Borges (2009), com a inserção da educação como um serviço/mercadoria ocorre uma mudança conceitual: a educação deixa de ser considerada como direito fundamental do ser humano e passa a ser um serviço comercializável tendo como principal articulador, o mercado. Torna-se uma mercadoria valiosa, ampliando os interesses de grupos privados pelo mercado educacional. Outra mudança conceitual destacada pela autora, se refere à condição de cidadania, que nesse contexto, coloca os sujeitos não como detentores de direitos, mas, como clientes ou consumidores.

Nessa perspectiva, o contexto de crise econômica, financeira e social corrobora para que se priorize o processo de acumulação do capital, as transformações na ação do Estado competidor e nas políticas educacionais que se voltam para apresentar resultados que beneficiem o capital. Tal contexto reflete o cenário das reformas educacionais impulsionadas pela exigência de qualificação mínima da mão de obra para atender parte da demanda do mercado, de um exército de reserva e, sobretudo, para preparar e integrar novos consumidores no mercado mundial.

Problematiza-se a ação dos organismos internacionais, bem como, o discurso e as missões que estes anunciam para as políticas educacionais, como sendo benéficos para a educação dos países de capitalismo periférico, a partir da análise de que,

[...] o neoliberalismo, enquanto projeto político, apesar de seus evidentes fracassos no setor de desenvolvimento da educação, ao menos por ora parece incentivar novas levas de invenção neoliberal. Compreender como este vem a ser o caso e por que, apesar da crise global atual, o neoliberalismo está vivo e bem presente nas prioridades da educação para o Banco Mundial. (ROBERTSON, 2012, p. 295).

O contexto do pós-Estado-avaliador reflete um cenário que, para além das agendas nacionais, evidenciam-se, nas políticas educacionais, estratégias de aprofundamento e diversificação neoliberais pautadas, sobretudo, nos processos de transnacionalização da educação que enfatizam a privatização, mercadorização e mercantilização (AFONSO, 2013).

Ball (2002) ressalta que no mundo inteiro as reformas têm se alastrado, de forma instável, irregular e avançam sem parar. Apesar de estarem relacionadas entre si, o percurso e a história de cada uma são diferentes, assim como, as situações sociais e políticas. Trata-se de uma epidemia sustentada pelo BM e a OCDE.

No Brasil, os acordos firmados para a realização da agenda internacional global de reformas, desenvolvida principalmente, nos EUA, acontecem na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), (1995-2002) que implanta a Reforma Gerencial do Estado brasileiro. Essa agenda se materializa tendo como principal instrumento, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) e continua em ascensão, conforme o documento do BM, *Ajuste Justo*, do ano de 2016, em análise no tópico a seguir.

2.1.1 Da Reforma Gerencial da Administração Pública ao Ajuste Justo/Banco Mundial: o avanço da agenda neoliberal nas políticas de gestão e avaliação da educação

A Reforma Gerencial do Estado implantada no Brasil na década de 1990 se insere em um modelo mais amplo de reformas que acontece, a partir da década de 1980, nos países da OCDE, Reino Unido, Nova Zelândia, Austrália e os países escandinavos. Segue as orientações neoliberais de reestruturação do Estado e diminuição dos gastos públicos recomendados pelos organismos multilaterais para a superação da crise do sistema capitalista. Defende-se que a crise se dá porque os países gastaram muito com as políticas sociais. Dessa forma, a saída é diminuir os gastos com essas políticas e, se possível, passar a

responsabilidade para a sociedade civil, caracterizando o Estado necessário para o fortalecimento do capital.

Borges (2010), ressalta que as transformações de ordem internacional trazem consequências para as relações que se estabelecem no plano político, social e econômico nos países da América Latina, em destaque, o Brasil.

Dessa forma, evidencia-se a conexão das orientações dos organismos multilaterais com o cenário político, econômico e social da década de 1980 e a implementação das reformas nos países da OCDE, no percurso da crise econômica para se ajustarem as estratégias de reorganização do capital. Embora, a justificativa da orientação neoliberal para a reforma, são os gastos públicos na área social, seguindo-se a ação do Estado e o esforço para restaurar a primazia do mercado (DINIZ, 1997).

Nos termos de Bresser Pereira (1988), a Reforma do Estado brasileiro começou a ser planejada na década de 1980, embora de forma tímida, em meio ao agravamento da crise econômica, mas se tornou imperativa na década de 1990, quando do aumento da crise e do crescimento da inflação. Mecanismos como ajuste fiscal, privatização e abertura comercial, que nos anos 80 são planejados, se tornam fundamentais no contexto dos anos 1990.

Dessa forma, em 1995, no governo de FHC, a Reforma administrativa do Estado se torna crucial e com a ação dos intelectuais que compõem o bloco histórico dominante, é disseminada para a sociedade brasileira como condição para que o Estado retome o crescimento, por meio do ajuste fiscal e da implementação no serviço público de um trabalho moderno, eficiente para ao atendimento às necessidades dos cidadãos.

A Reforma Gerencial do Estado tem, também, o objetivo de conter a demanda da classe trabalhadora que cresce em função da abertura política que se dá após o período de ditadura militar e as conquistas sociais anunciadas com a CF/88. O crescimento e organização da sociedade civil entre a década de 1970-1980 acentua o descompasso entre o Estado e a sociedade, levando-o a rever antigas estratégias de controle (DINIZ, 1997). Este cenário se contrapõe aos interesses da classe dominante que, de certa forma, busca a “retomada” da sua hegemonia através de mecanismos expressos na nova agenda pública, como estabilização econômica, reintegração ao mercado internacional e a institucionalização da democracia liberal.

Segundo Bresser Pereira (1998), no início dos anos 90, se organiza uma aliança entre o *establisment*⁵ liberal e a centro-esquerda social-democrata, denominada de aliança social liberal. Esta aliança defende que a liberdade e competição entre os mercados “[...] é uma maravilhosa instituição coordenadora das ações humanas” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 37). O termo social se refere aos limites do mercado e para evidenciar a coordenação complementar feita pelo Estado e, sobretudo, pela sociedade, na consecução e implementação das políticas. A justificativa que Bresser Pereira (1998) utiliza para os termos social e liberal utilizados no nome da aliança é revelador do modelo de Estado que se quer implementar e reflete as relações sociais que se constroem com a Reforma.

Esta se materializa por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), implementado em setembro de 1995 e elaborado por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), tendo como titular da pasta, o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Trata-se de uma reforma no plano constitucional, pois modifica na CF/88 a administração das instituições, passando de pública burocrática para pública gerencial.

De acordo com o PDRAE, a reforma tem como objetivo superar a crise fiscal do Estado e defendê-lo enquanto coisa pública de todos e para todos, modificando a forma da administração pública de burocrática, para gerencial, sinônimo de um Estado moderno e eficiente (BRASIL, 1995). Ajusta-se às prescrições teóricas do neoliberalismo que vê no novo Estado o instrumento de promoção do crescimento econômico e desenvolvimento social (MELO; FALLEIROS, 2005). No contexto da hegemonia neoliberal, a Reforma se constitui em instrumento para adequar o Estado e a sociedade brasileira às demandas causadas pela crise do capital, internacionalização da economia e reestruturação produtiva (SILVA, 2013).

A eficiência e qualidade dos serviços públicos passam pela necessidade de uma cultura gerencial nas organizações, na qual, o controle priorize os resultados e não os processos, redução de custos e aumento da qualidade dos serviços e a competição no interior do Estado como positivas. A defesa de maior qualidade e eficiência se torna fundamental para atrair a adesão da sociedade ao projeto da classe dominante.

A proposta da Reforma Gerencial do Estado é modificar a atuação do Estado, restringindo-o enquanto Estado executor e fortalecendo-o enquanto Estado regulador e avaliador (SILVA, 2013). Evidencia-se a gestão da qualidade total, de pressupostos neoliberais, inspirada em critérios como a excelência, eficiência, eficácia, produtividade e o

⁵ Segundo Bresser Pereira (1998) o termo *establisment*, refere-se às elites internacionais.

lucro. Essa concepção de gestão da qualidade total é adotada pelo setor privado, e, segundo Bresser Pereira (1998), se ajusta ao setor público, como uma estratégia para implementar a Reforma Gerencial. O novo Estado preconizado pela reforma da aparelhagem estatal é denominado de novo Estado democrático, “[...] um aparelho nem grande nem pequeno, mas sim “necessário” ou “gerencial” (MARTINS, 2009, p. 76).

Com o modelo de gestão da qualidade total, implementa-se o Programa de Reestruturação e Qualidade dos Ministérios, cujo objetivo é adequá-los à gestão da qualidade, mas a partir da concepção de gestão das empresas e do mercado. Estabelece-se que cada ministério se debruce sobre dois temas principais, distribuir os papéis dos entes federativos, União, Estados e Municípios e transformar o Estado de forma que atue com racionalidade e eficiência (BRESSER PEREIRA, 1998).

Busca-se a descentralização dos serviços sociais do Estado, como, também, a separação das ações a serem realizadas ou garantidas pelo poder estatal, daquelas, em que haverá, apenas, a regulamentação, orientação e fomento a iniciativa privada.

Nessa perspectiva, se apresenta como proposta, a divisão da administração pública em setores ou núcleos conforme a delegação ou não das tarefas do Estado, a saber: o Núcleo estratégico, as Atividades exclusivas, os Serviços não exclusivos e o Núcleo de produção de bens e serviços para o mercado.

O Núcleo estratégico é constituído pelos Poderes Legislativo, Judiciário, Ministério Público, Poder Executivo com os ministros e auxiliares. Esse setor define as políticas públicas e constitui as atividades indelegáveis do Estado.

O Setor denominado de atividades exclusivas se refere aos serviços que somente o Estado pode realizar, constitui o poder extroverso. De acordo com o PDRAE, o poder extroverso é o poder que o Estado tem de “[...] constituir unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento dos seus próprios limites” (BRASIL, 1995, p. 41). Dentre os serviços se destacam as atividades de controle e fiscalização e cobranças de impostos.

Os Serviços não exclusivos da administração estatal se referem aqueles que podem ser realizados com a participação das organizações públicas não-estatais e privadas. Encontra-se, nesse setor de serviços, a educação, que mesmo se constituindo um direito garantido pelo Estado na CF/88, no PDRAE, não se configura como uma atividade que só o poder extroverso pode executar, corroborando a proposição defendida pelo AGCS/GATS da OMC, da inclusão da educação no rol de serviços passíveis de comercialização, como, também, configurando as estratégias de legitimação para a afirmação do bloco histórico dominante.

No termos de Silva e Borges (2016), a introdução do gerencialismo na gestão da educação atrelada a mecanismos do mercado, colocando a educação como um serviço não-exclusivo do Estado, se situa no marco das orientações da OMC por meio do documento Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), (1995), do Consenso de Washington (1989) e no PDRAE (1995). Como, também, se reafirma no PNE Nº 13.005/2014 com a Meta 19 que trata da gestão democrática da educação associada a critérios de mérito e desempenho.

Nos termos de Libâneo (2018), as reformas de cunho neoliberal e sob a orientação dos organismos multilaterais constroem no plano da gestão da educação e das escolas, um projeto de formação no qual, predominam dois aspectos necessários no plano da educação: o distanciamento dos conceitos de desenvolvimento humano e de justiça social.

Nessa perspectiva, amplia-se a criação das organizações sociais⁶ e das parcerias público-privadas na educação, especialmente, com a aprovação da Lei da Parceria Público Privada, Lei Nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004, ampliando a agenda que torna a educação um serviço negociável (BRASIL, 2004). Nos termos de Borges (2015a),

In the non-state-only service sector, which includes education, the state presence is justified as this sector of services involves fundamental rights, as in the case of education and health. [...] though, its ‘outward power’ is not exercised in the área, according to the Master Plan’s proposal. (p. 967).

No setor dos serviços não exclusivos, se tornam fundamentais o critério da eficiência e o atendimento ao maior número de pessoas buscando a qualidade com custos baixos. O Núcleo de produção e bens e serviços para o mercado tem como propósito, a privatização das empresas estatais (BRASIL, 1995). Dessa forma, “The reform of the public administration is made, in this context, according to the logic of benefit-cost ratio, in the pursuit of quality at lower costs in delivering public services (BORGES, 2015a, p. 968).

A nova configuração político-social de orientação neoliberal que se institui no âmbito do Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, reorganiza as práticas sociais, políticas e econômicas e as políticas educacionais. A gestão da educação da escola pública configura-se, a partir da busca pela eficiência que se refere à relação qualidade custo, e eficácia, que diz respeito à adequação dos objetivos. Tais categorias sinalizam os princípios da modernização

⁶As organizações sociais são instituições de direito privado criadas pela Medida Provisória nº 1.591, de 9 de outubro de 1997, para prestar serviços através de contratos de gestão, nas atividades que constituem o Núcleo de Serviços não exclusivos do Estado (BRESSER PEREIRA, 1998).

da gestão que se expressam através da obtenção de resultados objetivos e mensuráveis (FREITAS, 2007).

Borges (2009), analisa além da mudança conceitual da educação como direito social fundamental do ser humano e responsabilidade do Estado, ao convertê-la em um serviço como outro qualquer que pode ser adquirido no mercado, suscetível à lógica do lucro e da competição, a mudança no conceito de autonomia.

Nos termos da autora, a recomendação da OMC é que os países membros realizem reformas em suas instituições com o objetivo de reduzir os custos e tornar as instituições mais autônomas. Mas a defesa da autonomia é no sentido de buscar parcerias com o setor produtivo para o incremento dos recursos.

Dessa forma, analisa-se que a autonomia no contexto do AGCS/GATS da OMC, passa também, por uma mudança conceitual, pois se reduz a uma autonomia financeira e administrativa, enquanto que a autonomia didático-científica fica a mercê das pressões e dos interesses dos grupos empresariais ligados ao setor educacional, por meio de softwares, da venda de material didático-pedagógico para os sistemas educacionais com pacotes de gestão pré-fabricados.

Nesse contexto, se intensifica a participação da comunidade não nos moldes de uma cidadania ativa, pela conquista dos direitos, mas dentro dos moldes das empresas, com a transferência de responsabilidade para a comunidade das ações que devem ser realizadas pelo Estado. Busca-se minimizar os conflitos sociais por meio de consensos e com prestação de serviços a custos baixos, características do Estado neoliberal (NEVES, 2005; SABIA; ALANIZ, 2015).

De acordo com Freitas (2007), esse cenário corrobora para que o Estado constitua no campo das políticas de gestão e avaliação da educação, a formação de gestores, professores e técnicos para atuar nos padrões estabelecidos pela cultura e as técnicas gerenciais modernas. Faz-se necessário uma transformação nas bases políticas ideológicas que sustentam o modo de gestão em vigor, para a implementação de novos elementos na configuração das instituições e na sua relação com a sociedade.

Vivencia-se, na educação básica, a ascensão dos processos avaliativos que passam a orientar e conduzir os conteúdos e práticas realizadas nas escolas. Difunde-se a cultura das metas, da competição, da redefinição do currículo, da desvalorização e desprofissionalização dos professores, responsabilização (*accountability*) medidos nos testes em larga escala. Tal cenário repercute no funcionamento da escola, que passa a seguir uma concepção de

formação, na qual, o alcance da meta estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), orienta o fazer educativo e é referência de qualidade da educação.

O projeto político pedagógico da escola é adequado às estratégias de eficiência e controle que constituem os testes. Os conteúdos e metodologias trabalhados em sala de aula são reorganizados na busca de responder aos resultados das avaliações em larga escala.

Segundo Oliveira (2009), as reformas que acontecem na educação brasileira no percurso descrito, em especial, na educação básica, resultam em vários fatores, dentre os quais, a reestruturação do ensino com a organização escolar, reorganização dos currículos, avaliação, mecanismos de gestão e financiamento. Conforma-se uma nova forma de regulação pautada em processos como descentralização, flexibilidade e autonomia local, seguindo a agenda internacional de reformas e de políticas educacionais.

Nesse sentido, ressalta-se que os pilares do PDRAE e da Reforma Gerencial do Estado brasileiro dos anos 1990, após mais de duas décadas, continuam vivos e avançando no setor público, em especial, nas políticas de gestão e avaliação da educação. Aprofundam-se, cada vez mais, nas políticas educacionais, instrumentos de controle pedagógico do trabalho da gestão e dos professores, com as avaliações em larga escala, os processos de premiação por mérito, a inserção dos pacotes educacionais dos grupos privados com cartilhas para a gestão e os professores, pautados nas recomendações e orientações do setor produtivo e das empresas privadas que direcionam as práticas educacionais da escola.

Ou seja, a inserção dos interesses corporativistas dos grupos representantes da iniciativa privada nas políticas educacionais, secretarias de educação e na dimensão da escola pública tem ultrapassado o tempo, as lutas em prol da escola pública de qualidade socialmente referenciada e, se tornado, prática comum na defesa de uma educação de qualidade que, na ótica desses grupos, a escola pública por si só não consegue realizar.

O avanço dessa agenda configura o cenário de mercadorização da educação, em ampliação, a partir da análise do documento *Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2017), encomendado pelo Ministro da Fazenda Joaquim Levi, do segundo governo Dilma Rouseff (2014-2016), em agosto de 2016, ao Banco Mundial, com o objetivo de analisar as contas públicas e identificar possíveis alternativas de redução das despesas.

Ressalta-se que as alternativas indicadas pelo BM para que o Brasil retome o desenvolvimento, embora ratifique o discurso em prol dos mais pobres, em sua essência, sugere ações por parte do Estado brasileiro que concorrem para um verdadeiro retrocesso em termos de garantias dos direitos sociais. Restringe os gastos com as políticas sociais em todas

as esferas, sugerindo amplas reformas, ou seja, a realização de um ajuste fiscal, em que os serviços básicos para a classe trabalhadora, e, não apenas, os serviços, mas direitos sociais, fundamentais, conquistados por meio da luta da sociedade brasileira, são revistos e adequados aos interesses do capital financeiro.

São orientações que compõem a agenda neoliberal conservadora hegemônica, que se aprofunda no Brasil, num momento político, singular, em que assume a presidência da república um governo ilegítimo, como resultado de um golpe político e que está trabalhando no sentido de por em ação um projeto que não teve a aprovação da população em eleições diretas. Como, também, tem o seu trabalho rejeitado pela maior parte da população brasileira (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017).

De acordo com a principal conclusão a que chega o Resumo Executivo do BM do documento em análise, o Brasil gasta mais do que pode com os serviços sociais e gasta mal, portanto, este problema precisa ser superado para que o país continue a crescer e consiga o equilíbrio das contas do Estado (BANCO MUNDIAL, 2017). Ressalta-se a contradição presente na análise do documento, como, também, os interesses em jogo na construção de um documento dessa natureza e importância.

A Reforma do Aparelho do Estado nos anos 1990 se deu basicamente, para conter os gastos do Estado com as políticas sociais, como se no Brasil, existisse o Estado de Bem estar Social, que sempre esteve distante dos projetos políticos dos governos para a classe trabalhadora. Outra questão importante a se analisar, a partir da leitura do documento é a quem interessa essas informações que não representam, em sua essência, a realidade da educação no Brasil.

É fato que a grande dificuldade de aprovação do PNE N° 13.005/2014, levando-o a tramitar durante quase 4 (quatro) anos no Congresso Nacional, passando por diversas modificações no documento final construído na Conferência Nacional de Educação (CONAE) BRASIL, 2010a), até a aprovação da Lei, se deu, em face do financiamento para a educação, uma das principais questões, geradora de embates e tensões para a aprovação da política.

A educação brasileira convive com um cenário de pouquíssimos recursos e mal administrados, resultando na precarização do ensino, das escolas, na desvalorização dos professores corroborando para o dualismo na educação que sempre manteve em sua organicidade social, uma educação de formação integral para as elites dominantes, e outra de formação, apenas, para o trabalho, para os grupos órfãos e desamparados (CIAVATTA, 2005).

Nesse sentido, se questionam as informações do referido documento, como, também, os interesses que o compõe, uma vez que, as relações sociais, refletem os interesses ideológicos e os projetos que se quer tornar realidade.

Ressalta-se o tópico em que se destacam as despesas públicas no tocante à Educação Básica e ao Ensino Superior: *Gastar mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Básica*. De acordo com o documento no período de 2000 a 2014, as despesas com a educação aumentaram em todos os níveis, com destaque para a educação infantil e o Ensino Médio, a uma taxa de 5,3% ao ano. Ainda segundo os dados apresentados, o gasto por aluno no Ensino Fundamental quase dobrou, em 2002 era de 11,9% do Produto Interno Bruto (PIB) e em 2014 chega a 21,8%.

Segundo o documento, apesar dos resultados na educação brasileira terem melhorado nas últimas décadas, a qualidade da educação ainda é muito baixa em relação às despesas com a educação. São despesas muito altas e ineficazes, como exemplo, o resultado da prova de matemática realizada pelo PISA em que houve uma melhora significativa entre 2002 e 2012, passando de 68% para 79% da média da OCDE. No ano de 2015, esse resultado cai para 77% igualando-se ao resultado obtido no ano de 2009. Em 2012, o resultado dessa avaliação chega a 83% do que se espera de países que gastam a mesma quantia com os alunos.

Nos termos do documento, as escolas brasileiras não são eficientes no uso dos recursos e, embora, tenha tido mais investimentos aumentando os gastos por aluno, os resultados não são os esperados, as escolas não conseguem melhorar o desempenho o que resulta em menor produtividade.

O documento destaca alguns elementos que corroboram com o aumento dos gastos e o pouco desempenho das escolas, como: as altas taxas de reprovação e evasão, apesar de, segundo o documento, se diminuir a razão aluno-professor, a não conclusão do Ensino Médio na idade adequada em virtude da evasão e reprovação. Muitos alunos não conseguem concluir o Ensino Médio antes dos vinte e cinco anos, aumentando os custos por aluno no Brasil, acima da média dos países da América Latina.

Conforme o documento, o principal fator que contribui com a má qualidade da educação é a baixa qualidade de formação dos professores, que se dá pelos fracos requisitos para adentrar aos cursos de licenciatura, a ineficaz formação, pouca seletividade na contratação seja em sistemas estaduais, federais e municipais e a não vinculação do salário ao seu desempenho. De acordo com o documento, os salários dos professores no Brasil aumentam significativamente após o início da carreira em decorrência de promoções

automáticas que se baseiam nos anos de serviço e na formação. Nessa perspectiva, sugere reformas nas políticas públicas em todos os níveis para a quebra desse paradigma.

Analisa-se a partir das informações sobre os “altos” salários dos professores, que o piso salarial dos profissionais da educação básica foi aprovado pela Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 e só passou a ter validade, a partir de 27 de abril de 2011, com o reconhecimento da sua constitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal (STF). No entanto, a aprovação da Lei, não garantiu, de imediato, à aplicabilidade do piso aos salários dos profissionais, tendo em vista, a situação financeira dos estados e municípios da Federação.

Quase quatro anos após a aprovação da Lei do Piso, em 26 de abril de 2012, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Resolução nº 7, anuncia a aprovação de uma complementação financeira da União por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para os estados e Municípios que não dispõem de recursos financeiros suficientes para o pagamento salarial dos profissionais (BRASIL, 2012a).

No ano de 2018 o piso salarial dos profissionais da educação básica com jornada semanal de 40 horas está no valor de R\$ 2.455,35 (dois mil, quatrocentos e cinquenta e cinco reais e trinta e cinco centavos). De acordo com informações colhidas no site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no ano de 2015, 14 (catorze) Estados não cumpriram com a legislação. Dessa forma, se confrontam as informações constantes no documento do BM ao se referir aos “altos” salários dos professores com a realidade social desses profissionais, como informações que tentam passar uma imagem negativa dos professores e da escola pública para a sociedade, na busca de atender aos interesses de grupos financeiros, sinalizando para o processo de privatização da escola pública.

O documento esclarece que existe um número excessivo de professores e esse fato corrobora para a ineficiência dos Ensinos Fundamental e Médio. Sugere como alternativa a esse “problema” que se todas as escolas atingissem a fronteira do desempenho, poderia ser aumentado o número de alunos por professor em torno de 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio, representando aproximadamente uma economia de 0,33% do Produto Interno Bruto (PIB). Ressalta, também, como forma de aumentar a eficiência do Estado nos gastos com a educação, fazer com que os professores dediquem mais tempo às atividades de sala de aula, uma vez que estes só dedicam em média 65% do seu tempo ao ensino contrapondo-se ao ideal das melhores práticas internacionais, que exigem 85% de disponibilidade para o trabalho. Destaca, ainda, o número acentuado de faltas ao trabalho, ocasionadas por leis consideradas, pelo documento, como permissivas. Como saída para esses

casos, sugere a introdução de bônus aos professores frequentes, utilização de melhores mecanismos para registrar a frequência e a ausência, demissão por faltas, estímulos de benefícios à aposentadoria e publicação das faltas dos professores nos relatórios das escolas (BANCO MUNDIAL, 2017).

Por fim, no que se refere ao Ensino Fundamental e Médio, ressalta, que no Brasil, existem experiências educacionais positivas e inovadoras que apresentam melhorias na qualidade da educação com a utilização de menos recursos, ratificando os pilares do documento Estratégia 2020 para a educação, investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos (BANCO MUNDIAL, 2011).

Realça as experiências inovadoras dos Estados do Ceará, Amazonas, Rio de Janeiro e Pernambuco. Segundo o documento, no Ceará, os municípios recebem as suas receitas destinadas do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), a partir do índice de qualidade da educação de cada município. Ressalta, a implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e a distribuição para os professores de materiais destinados a alfabetização e ensino dos alunos, pré-elaborados, a partir da atuação das empresas privadas que tem a “competência” para elaborar os materiais didáticos para a gestão das escolas públicas.

A experiência positiva no Estado do Amazonas, diz respeito à avaliação realizada para os professores após a sua contratação e a manutenção, apenas, dos melhores. Como, também, a existência de um curso *online* obrigatório para todos os professores ao final do estágio probatório.

Nos Estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, realça a política de Bônus para os professores e funcionários, a partir do desempenho apresentado pelas escolas. A eliminação no Estado do Rio de Janeiro da nomeação política dos coordenadores regionais e diretores de escolas, a introdução de uma avaliação de desempenho para os diretores e a divulgação dos resultados dando destaque as escolas que obtém melhores resultados. De acordo com o documento essas experiências são de custos baixos e de resultados efetivos expressos no desempenho dos alunos.

Analisa-se como esse documento compõe uma nova ofensiva neoliberal contra a educação pública, pois traz à tona elementos que colocam, no mínimo, em questionamento, a escola pública no Brasil, ao disseminar a ideia de que mesmo havendo investimento, não há resultados satisfatórios. Como, também, desqualificando o trabalho dos professores na tentativa de mostrar a população que eles não são necessários, que não realizam um bom trabalho, que são despreparados, que ganham bem em relação aos países da OCDE e não

produzem o necessário. Ou seja, ratifica e dissemina a ideia de que a educação pública é ruim, não serve a formação da sociedade, fortalecendo a defesa da privatização da escola pública e a substituição do professor concursado por profissionais contratados nos termos de relações trabalhistas com contratos informais, articulado, aos interesses da sociabilidade capitalista.

Esse cenário reflete a reforma trabalhista aprovada no Brasil, recentemente, por meio da Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b) que altera e coloca os direitos e as relações patrão-empregado num processo de retrocesso que perpassa a época antes da Revolução de 1930, dentre outras ações que compõem o vasto campo de retrocessos no País.

Percebe-se, subjacente a esse documento, os interesses do capital financeiro e do empresariado da educação, que tem os seus objetivos amplamente contemplados, com um relatório dessa natureza e a repercussão, que este tem tomado, no âmbito das políticas educacionais e sociais, em curso, no atual governo.

Nos termos de Druck, Filgueiras e Moreira, (2017), o contexto em que se materializam as orientações do BM, tem como objetivo adequar as despesas do Estado com os serviços sociais, para que este possa garantir o repasse dos recursos públicos para o capital financeiro, tirando da população pobre, desempregada, sofrida, excluída, para beneficiar aos mais ricos. Ressalta-se o caráter de classe desse ajuste em favor do capital financeiro e contra os trabalhadores, como, também, o caráter político do documento que não se constitui em um estudo sério, mas tem origem e destino que perpassam interesses ideológicos e políticos com o apoio amplo do mercado, e que vem há anos, disseminando a ideia da direita e do capital financeiro, de que o Estado gasta muito com as políticas sociais de forma ineficiente.

Dá sustentação as políticas e reformas implantadas no governo Temer (2016-2018) como, a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016, a “Pec da morte” que institui o regime fiscal congelando os gastos do governo em todas as áreas de caráter primário na tentativa de equilibrar as contas públicas, a partir do ano de 2017 durante os próximos vinte anos (BRASIL, 2016). No âmbito da política de gestão da educação, destaca-se com a Emenda Constitucional Nº 95, a inviabilização do PNE Nº 13.005/2014, com atuação para 2014-2024, que depende para a sua materialização, de orçamento e, nesse contexto, torna-se letra morta em face dos atuais retrocessos que constitui a política realizada por esse governo.

Ressalta-se, também, a aprovação da Lei Nº 13.429, 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017c). Com a aprovação dessa Lei, se ampliam a terceirização de serviços considerados importantes nas áreas da educação e que passam a ser realizados por empresas privadas, colocando o capital financeiro, cada vez mais, como articulador das políticas educacionais,

em especial, as atividades de gestão, atuando em parceria com o Estado. Conforme analisa Borges (2015b), ao lado do Estado e da propriedade privada atuam as organizações públicas não estatais, como as organizações sociais, se constituindo uma propriedade intermediária de favorecimento ao sistema capitalista contemporâneo.

Nos termos de Druck; Filgueiras; Moreira (2017), se instituem no setor público várias formas de participação do setor privado, a saber, por concessões, parcerias público-privadas, cooperativas, Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Organizações Sociais (OSs) e a contratação de empresas prestadoras de serviços.

Dessa forma, percebe-se como a agenda neoliberal implementada no Brasil, na década de 1990, com o PDRAE, articulada aos interesses do capital internacional e nacional continua avançando, embora, o contexto não seja o mesmo. Identifica-se no âmbito da política macroeconômica, um processo de crise do capital que emerge no cenário internacional e nacional, a partir do ano de 2008, como a crise do capital mundializado e financeirizado (CHESNAIS, 2005, 2012; LAPAVITZAS, 2009, 2011). Esse contexto exige uma agenda de reformas em várias áreas e na educação.

Nesse sentido, percebe-se uma radicalização da agenda neoliberal, consolidando a “retomada” da hegemonia da elite dominante e dos grandes grupos financeiros sobre o projeto de sociedade. Esse projeto caminha em direção à subtração das conquistas sociais da classe trabalhadora mesmo àquelas expressas na CF/88, pondo em evidência, uma Reforma no sentido mais fidedigno da agenda neoliberal nos moldes da sociabilidade capitalista. Nessa direção,

O orçamento federal para 2018 está sendo qualificado de “criminoso”, pois determina o desmonte da assistência social e dos serviços públicos. [...] Na Educação Básica, uma redução de 42%, caindo de 7,4 bilhões para 3,5 bilhões. Na educação superior, um corte de 32%, queda de 8,7 bilhões para 5,9 bilhões. Constata-se, portanto, que as proposições do “estudo” do BIRD já estão sendo adotadas na prática pelo Governo Temer. (DRUCK, FILGUEIRAS, MOREIRA, 2017, p. 2).

Ressaltam-se o interesse produtivista, financeiro e privatizante presente no documento do BM em um cenário em que as forças do capital operam buscando efetivar os acordos e as estratégias de manutenção, controle e regulação do Estado, em especial, sobre a classe trabalhadora e as políticas educacionais (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017).

Nessa perspectiva, ressalta-se o aprofundamento das relações Estado-sociedade implantadas desde a década de 1990, a partir de políticas neoliberais, conservadoras, de restrição e violação de direitos, de controle e diminuição de gastos públicos, sobretudo, nas políticas sociais. Evidenciando o caráter de classe do Estado, como, também, dos articuladores externos das políticas, representantes do bloco histórico dominante, em ascensão no contexto atual da sociabilidade capitalista.

No tópico a seguir, analisa-se o protagonismo do BM na construção da agenda local das políticas educacionais de avaliação da educação básica, a partir do documento *Estratégia 2020 para a Educação*.

2.1.1.1 O BM e a Estratégia 2020 para a Educação: implicações na política de avaliação da educação básica

A participação do BM na construção das políticas educacionais dos países em desenvolvimento tem tomado visibilidade em nível global e continua como parte central do debate, em face das reformas implantadas na educação desde os anos 1960 com foco na estrutura física das escolas e a educação de Segundo Grau⁷.

A partir dos anos 1970, o BM reorganiza as suas ações direcionando-as aos mais pobres com intervenções nas áreas de moradia, saúde, alimentação, água e educação. Focaliza na educação básica como defesa para a redução da pobreza (TORRES, 1996).

De acordo com Cossio (2015), desde os anos 1960, as políticas educacionais dos países em desenvolvimento sofrem o protagonismo dos organismos internacionais que intervêm com acordos de cooperação financeira, no tipo de educação que deve constituir o fazer das escolas. Ao mesmo tempo, esse protagonismo fomenta discussões acerca das proposições desses organismos constituídos pelo BM, Fundo Monetário Internacional (FMI), OCDE, dentre outros.

De acordo com Borges (2010), o BM surge em 1944 na Conferência de Bretton Woods nos Estados Unidos juntamente com o FMI. Inicialmente o BM tinha o objetivo de reconstruir as economias europeias vitimadas pela Segunda Guerra Mundial. Tal objetivo aliou-se ao Plano Marshall e a partir de 1947, o BM se torna uma organização voltada à

⁷ Termo usado conforme a Lei Nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971, das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº 9.394/96) que passa a denominar o Ensino de 2º grau de Ensino Médio.

promoção do desenvolvimento. A partir de 1956, reorganiza as suas ações e passa a gerir o empréstimo de recursos e assistência técnica aos países em desenvolvimento.

Na década de 1960 começa a atuar na educação, em especial, nas atividades de natureza técnica. No entanto, a atuação se amplia e o BM torna-se juntamente com outros organismos multilaterais, em uma espécie de articulador das políticas educacionais, em especial, nos países da América Latina.

Dessa forma, problematiza-se a atuação do banco, buscando apreender suas especificidades e a articulação com as ações de regulação social e o alívio da pobreza por meio da educação, associando-as a política macroeconômica do sistema mundial e as crises do capitalismo, sua reestruturação e o projeto político neoliberal de uma economia de livre mercado viva e forte, conforme, sinaliza Robertson (2012). Como, também, a articulação com o contexto mundial dos anos 2000, momento em que é lançado o documento *“Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento- Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo do Executivo/2011”*.

Como destaca o documento, a política do BM parte do princípio de que a educação não está cumprindo o seu papel: preparar o jovem para o mercado de trabalho. O prefácio do documento sinaliza para a necessidade de aumentar a competitividade através do desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Esclarece que a expansão e melhoria da educação são fundamentais para a construção de uma sociedade que saiba enfrentar os desafios, conforme expressa a fala abaixo,

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil, intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. [...] A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento desses desafios. (ATINC, 2011, s/p).

Ressalta-se que a expansão e a melhoria da educação defendidas pelo BM, têm como objetivo, preparar o trabalhador para atender às demandas “[...] imediatas da economia” (LIBÂNEO, 2018, p. 47), favorecer o fortalecimento e manutenção do capital porque qualificando pessoas produtivas, o mercado avança e o capital se alimenta (CÓSSIO, 2015).

O objetivo da Estratégia para o Setor da Educação 2020 é alcançar a “Aprendizagem para Todos”. Conforme o documento, “Aprendizagem para Todos”, significa garantir as

crianças e jovens a aquisição de conhecimentos e habilidades que os capacitem a ter uma vida saudável, produtiva e arranjar um emprego. Destarte, percebe-se a relação entre o objetivo da Estratégia e a política de avaliação no Brasil, a qual prioriza os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. Esses conhecimentos constituem o currículo básico das escolas de Ensino Fundamental, e sinalizam o “direito à educação” protagonizado pelos empresários da educação. Reflete a concessão parcelada de conhecimentos às camadas populares, uma vez que a luta pelo alcance das metas, se torna fundamental e reorienta as práticas pedagógicas no sentido de direcionar o que ensinar pautado no conteúdo dos testes. Dessa forma, se constitui um desafio para o projeto de formação humana que requer, em sua essência, o acesso à cultura produzida socialmente e, não, apenas, ao conteúdo avaliado nos testes. De acordo com Libâneo (2018):

Fica realçada ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade integral, longe de uma concepção de desenvolvimento numa perspectiva humana, democrática e de justiça social. (p. 49).

Freitas (2012) ao analisar o contexto das políticas educacionais no Brasil, destaca três elementos que refletem o processo de transformações em curso, na educação, relacionado aos aspectos econômico, político e social: responsabilização, meritocracia e privatização. Esses elementos constituem as políticas educacionais sob a orientação do Movimento Todos pela Educação, liderado por empresários, que se utilizam de um discurso para a solução dos problemas de ordem social, trazendo para a realidade das escolas, transformações em todas as áreas.

Nesse sentido, ressaltam-se os três pilares que compõem a estratégia: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos (BANCO MUNDIAL, 2011). Esses pilares sinalizam as reformas no campo da educação no Brasil. Investir antecipadamente implica a escolarização das crianças pequenas, destaca-se a Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a LDB 9.394/1996. Essa Lei prevê a ampliação da obrigatoriedade, determina a pré-escola a partir dos 4 (quatro) anos de idade, momento em que se inicia o processo de escolarização, rompe com a educação infantil dos 0 (zero) aos 5 (cinco) anos e antecipa o início da alfabetização (BRASIL, 2013a).

O segundo pilar, investir com inteligência, sugere fazer mais e melhor com o que tem, com os mesmos recursos que já existem nas escolas. Não implica novos recursos para a

educação, mas, um modelo de gestão gerencial dos sistemas e das escolas que possibilite o controle da qualidade através dos resultados articulados a um projeto e com menor custo.

Destaca-se que os pilares da Estratégia 2020 para a educação do BM se constituem no cenário de crise da sociabilidade capitalista e, a educação, se torna um valioso instrumento para a reprodução, reestruturação e manutenção do sistema, na busca de fortalecer a classe dominante e minar as estratégias de lutas da classe dominada. Constroem-se estratégias para a educação, mas dentro de um contexto de interesses que aprofunda a exclusão política, social e cultural da classe trabalhadora, a partir de reformas e investimentos educacionais, que não contribuem para a formação do sujeito em sentido amplo, como, também, não possibilitam a construção de um pensamento que questione os mecanismos de dominação e ocultação da realidade social.

Esses pilares se contrapõem aos pilares da educação postos no documento, *Educação um Tesouro a Descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* ao recomendar quatro pilares para a educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (DELORS et al. 1998).

O pilar aprender a conhecer faz referência a uma educação de cultura geral, ampla, que possibilite ao sujeito a compreensão crítica do mundo.

O pilar aprender a fazer, à formação profissional dos sujeitos, não apenas, no sentido de preparar para o exercício de determinadas tarefas, mas instrumentalizar o sujeito para que ele aprenda a ser, a partir da nova configuração dos processos de produção e da exigência de maior qualificação do trabalho. Implica uma formação que os capacite a se relacionarem uns com os outros, gerir e resolver conflitos.

O pilar aprender a conviver ressalta, que a educação deve se utilizar de duas vias complementares para formar esse sujeito, que em meio aos conflitos e as diferenças, saiba conviver respeitando o espaço de cada ser humano. Primeiro, a descoberta do outro e, segundo a participação em projetos que sejam comuns como forma de evitar e resolver os conflitos.

Por fim, o pilar aprender a ser reafirma a importância de uma educação para o desenvolvimento integral dos sujeitos, que fortaleça a elaboração do pensamento crítico e da autonomia para realizar os seus próprios juízos de valor.

A educação deve pautar toda a complexidade da vida compreendendo a formação no contexto de uma relação dialética de análise, ação e transformação da realidade social.

Nessa perspectiva, os pilares postos na estratégia do BM e os pilares do Relatório Jacques Delors refletem a contradição que pauta os valores, projetos e interesses em uma

sociedade dividida em classes e, por conseguinte, o projeto de formação, de sujeito e de sociedade. São relações sociais construídas, a partir dos interesses de classes, posições opostas, práticas e ideologias com fins específicos e projetos definidos de formação que consolidem a sociabilidade capitalista.

Numa perspectiva diferente, recupera-se Ball (2012), para explicar o contexto de reformas nas políticas educacionais, às especificidades do documento *Estratégia 2020 para a Educação* e seu objetivo de uma “Aprendizagem para todos”. Esse autor destaca duas categorias para explicar o cenário de transformações nas políticas educacionais, a performatividade e o gerencialismo. Explica a performatividade como uma “[...] tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meio de controle, desgaste e mudança” (BALL, 2012, p. 37). Para o autor o gerencialismo é o mecanismo que institui a reforma política e a reengenharia cultural no setor público com o objetivo de transportar para a alma do funcionário a performatividade (BALL, 2012).

Ressalta-se o caráter ideológico do pilar Investir com inteligência no contexto de ampliação da política de avaliação e mecanismos de responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, 2012). Difunde-se no cotidiano das escolas uma cultura, na qual, os atores, principalmente, professores e gestores, devem tomar para si, a responsabilização pela execução das atividades e pelos resultados, como se esse processo estivesse separado das condições objetivas de sua realização. Nesse contexto, a qualidade da educação está diretamente ligada aos resultados da aprendizagem dos alunos expressos nos testes e avaliações e nas performances das escolas (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Reconfigura-se o trabalho dos professores e da gestão da escola, que não mais planejam as atividades educativas, a partir de uma racionalidade substantiva, mas são transmutados em um novo profissional,

[...] redutíveis e exogenamente gerados, seguidores de regras, [...] traduzem o profissionalismo numa forma de *performance* onde o que conta como prática profissional depende do satisfazer às decisões fixas impostas externamente. (BALL, 2012, p. 36).

O terceiro pilar, Investir em Todos, sugere a proposta de currículo único, ao especificar as competências necessárias a serem apreendidas pelos alunos no contexto das avaliações nacionais. Destaca-se como estratégia conectada a esse pilar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e o

Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Essa Resolução orienta a implantação da BNCC que deverá ser respeitada, obrigatoriamente, em todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, MEC/CNE, 2017d).

Nos termos de Silva (2015), existe por parte do Estado com a instituição da Base, o interesse em controlar o que é ensinado nas escolas públicas, como, também, sobre a formação dos alunos. A BNCC se torna uma estratégia, um instrumento de controle com o objetivo de determinar os conteúdos das avaliações nacionais que incidem, literalmente, na escolha do currículo, ratificando a justificativa da sua construção e a garantia da fidedignidade dos testes. A visão limitada e restritiva de currículo, expressa na BNCC está articulada a ideia de uma base nacional comum e listagem de objetivos. Segundo a autora, a forma como se encontra sequenciado, temporalmente, a listagem de objetivos, explicita a dimensão regulatória e restritiva, levando a compreensão de que a BNCC “[...] conduz a uma *formação administrada*” (SILVA, 2015, p. 375-grifo do autor).

Nessa perspectiva, coloca-se no campo oposto da formação crítica e emancipatória presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s), como, também, revela a contradição, pois coloca a educação, articulada, a duas concepções centrais, funcionando em círculo, exame-currículo, currículo-exame, de onde se problematiza qual o sentido da educação e da escola? Se o cenário das políticas educacionais sugere a construção de elementos que determinam o conteúdo das avaliações, como fica a perspectiva de formação humana que ultrapassa esse círculo e tem como objetivo formar para o exercício da cidadania? São reflexões que se fazem necessárias nesse contexto de hegemonia de políticas educacionais de cunho neoliberal e conservador, para que se busque construir outro projeto de formação pautado na gestão da educação democrática, a partir da educação como direito da sociedade.

O Sumário Executivo do documento contém elementos que sinalizam a preparação para o mercado de trabalho e a construção de uma agenda global de conhecimentos, a partir das reformas no campo da educação. Afirma a educação como um investimento estratégico para o desenvolvimento dos países e explicita os objetivos da Estratégia 2020 para o Setor da Educação:

O Grupo Banco Mundial está empenhado em consolidar esse progresso e a incrementar o seu apoio para ajudar todos os países a alcançarem a Educação para Todos (EFA) e os objetivos de educação das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MGD). O motor desse desenvolvimento, no entanto, será em última análise, o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para 10 anos procura alcançar este objetivo alargado de

“Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Ao justificar o porquê da estratégia, ressalta o investimento que a Sociedade Financeira Internacional (IFC)⁸ realiza no setor da educação, com o investimento de \$ 500 milhões em 46 (quarenta e seis) projetos privados de educação. Destaca as transformações do sistema mundial e a necessidade de adequar a educação às novas exigências da agenda global de desenvolvimento com o aumento da capacidade de novas forças de trabalho capacitadas e ágeis. Esse cenário se justifica pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), ao mudar o perfil dos empregos, exigidos, no mercado de trabalho e trazer para o campo das políticas educacionais, novas possibilidades de aprendizagem aceleradas e melhor gestão dos sistemas educacionais (BANCO MUNDIAL, 2011).

Ressalta que diante das crises estruturais do capital, o BM refaz a agenda de intervenção na educação e cria uma nova Estratégia de Educação para a próxima década que “[...] tem os pobres e vulneráveis como objectivo, cria oportunidades de crescimento, promove ações coletivas globais e reforça a governação” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Nessa perspectiva, a nova Estratégia anunciada para a Educação 2020, mantém a lógica da prática do BM, a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico, ao processo produtivo. Redefine o currículo da escola que passa a se constituir, a partir de uma concepção instrumental de educação (LIBÂNEO, 2018). A escola é vista como um local onde é possível preparar os sujeitos para gerar lucro, aumentar a riqueza, fortalecer o capital garantindo a manutenção do sistema. Nos termos de Libâneo (2018),

[...] a escola prevista nesse modelo visa à preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. (p. 54).

Nessa perspectiva, para alcançar o objetivo “Aprendizagem para Todos”, o BM utiliza duas estratégias: reformar os sistemas de educação dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global. O documento não

⁸ A IFC (International Finance Corporation) é um órgão separado do BM (Banco Mundial) criado em 1956, para apoiar financeiramente os grupos privados que atuam na educação compreendida como um ‘mercado emergente’ (ROBERTSON, 2012).

deixa dúvidas: sistema de educação inclui além de outros elementos, políticas e mecanismos de responsabilização e resultados, situando as reformas no contexto da avaliação educacional. Estabelece a necessidade de transformações estratégicas no setor educacional, incidindo na forma de gestão e na atuação dos professores que devem se adequar a novas estratégias de governação que incluem relações de responsabilização “[...] para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Realça a importância de investir em avaliações, aferição de impactos através dos testes em larga escala que apontam os níveis de aprendizagem e competências dos alunos, das escolas e do trabalho dos professores. A partir dos resultados dos testes que demonstram os aspectos frágeis e fortes da educação, tanto em nível nacional como internacional, o BM constrói a sua cartilha de orientações aos países parceiros para realizar as reformas na educação.

Nesse sentido, as avaliações que se intensificam em escala global, se constituem além de mecanismos de controle, responsabilização e privatização, num banco de informações que subsidia as ações e políticas do BM para as reformas educacionais dos países em desenvolvimento. Permite, ainda, comparar resultados, destacar pontos fracos e fortes e identificar os países, cujas reformas, apresentam resultados satisfatórios (CÓSSIO, 2015).

Dessa forma, problematiza-se como a política de avaliação no Brasil está imbricada a nova ordem mundial de reafirmação do capitalismo e de políticas neoliberais. Constitui forte instrumento de aprofundamento do sistema de *accountability*, reestrutura a gestão e intensifica o processo de privatização na escola pública. As informações diagnosticadas através das avaliações “[...] permitirá aos decisores políticos e às organizações da sociedade civil tomar decisões mais bem informadas sobre as reformas e intervenções na educação” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.7). Sobre esse cenário, recupera-se a análise de Ball (2012):

Performatividade e gerenciamento, então, são duas das tecnologias políticas principais de reforma da educação. Tecnologias políticas implicam a implantação calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em rede de poder em funcionamento. Vários elementos díspares são inter-relacionados nessas tecnologias envolvendo formas arquitetônicas, relações de hierarquia, processo de motivação e mecanismos de reforma e terapia. (p. 38).

Institui-se na política educacional nova *performance* para o professor e o gestor que devem expressar conhecimentos e práticas orientadas pelo curso das reformas, a partir da busca desenfreada para atingir metas de desempenho conforme analisa o autor:

[...] a performatividade para a rotina das práticas dos professores e para as relações sociais entre professores. Elas fazem a gestão, onipresente, invisível, inevitável – parte de e inserida em tudo o que fazemos. Cada vez mais escolhemos as nossas ações e elas são avaliadas por outros baseadas em nossa contribuição para o desempenho organizacional, materializados em termos de resultados mensuráveis. (BALL, 2012, p. 44).

Analisa-se a partir do documento *Estratégia 2020 para a Educação*, o aprofundamento da gestão pública gerencial, um tipo de governança que altera o papel do Estado nas políticas educacionais e institui outros mecanismos de gestão. Reflete a reestruturação do capital em seu atual estágio e a educação, como fronteira de acumulação. Tal análise se pauta no próprio documento, ao definir que:

No âmbito do Grupo Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do sector privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de políticas e estruturas normativas que alinhem os esforços do sector privado por meio de *parcerias estratégicas* nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

Nesse sentido, a política do BM fortalece o capital no cenário da *Estratégia 2020 para a Educação* ao redefinir a gestão da educação, incluindo e anexando o setor privado, como principal interlocutor, atuando por dentro das políticas educacionais.

No próximo tópico, problematizam-se os marcos normativos acerca da qualidade da educação, uma vez que, a implementação da política de avaliação a nível nacional, tem como principal referente, a qualidade, a partir dos resultados dos testes. Assim, com a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), busca-se analisar a quem serve essa qualidade.

2.2 Marcos Jurídico-Normativos: qualidade da educação e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - qualidade para quem?

Destacam-se os marcos jurídico-normativos acerca da qualidade da educação, inicialmente, a partir da CF/88, Art. 206, ao destacar como um dos princípios para a

ministração do ensino “VII- a garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Ressalta-se que a qualidade no quadro constitucional se encontra articulada a uma concepção de gestão democrática que toma como referente, a qualidade, a partir da garantia do direito à educação nos termos constitucionais de desenvolvimento pleno da pessoa, exercício da cidadania e preparação para o trabalho, Art. 205, (BRASIL, 1988).

Nesse entendimento, ressalta-se um projeto de formação humana o qual, contemple a formação intelectual incorporada a preparação para o trabalho com vistas à conscientização e construção de práticas cidadãs (CIAVATTA, 2005).

O Art. 209 apresenta como uma das condições para o ensino ser livre na iniciativa privada, a “[...] II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988). Considerando-se os princípios liberais que regem o Estado brasileiro, colocar como condição do ensino para a iniciativa privada que o Estado o avalie, pressupõe, antes de tudo, um indicativo de que o ensino público também passará por avaliações (FREITAS, 2004).

O art. 214, da CF/88 estabelece o Plano Nacional de Educação como instrumento de articulação do Sistema Nacional de Educação e destaca no item “III – melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, se instituem no âmbito da Carta Magna, a evidência de avaliações para aferir a melhoria do padrão de qualidade da educação nacional. Conforme explica o recorte abaixo, a avaliação educacional,

[...] emerge do texto constitucional de 1988 e, portanto, se impõe como tarefa pública que, compreendida no contexto da norma jurídica maior, supõe a atuação do Estado e do governo segundo a concepção de federalismo e da natureza da relação Estado–sociedade nela inscrita. Definições decorrentes deverão enfrentar, entre outras, questões como: a quem cabe torná-la efetiva, em que campo, quando, onde, quanto e como. (FREITAS, 2004, p. 667).

Nesse sentido, corrobora o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, ao destacar no Art. 4º, que a União constituirá o Sistema Nacional de Avaliação, como, também os mecanismos necessários para acompanhar as metas que constam no PNE (BRASIL, 2001). Como prioridade, o PNE 10.121/2001 estabelece que sejam desenvolvidos sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, contemplando, também, a educação profissional, os quais de acordo com esta Lei são instrumentos indispensáveis para a melhoria do ensino e a gestão do sistema, ou seja, se constituem a partir de uma concepção de qualidade.

Como uma das diretrizes do ensino fundamental, o PNE 10.121/2001, destaca a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como, também, a criação de sistemas de avaliação locais nos estados e municípios da Federação, que possibilitarão o acompanhamento das condições educacionais no país, para possíveis correções das necessidades.

Destaca-se ainda, no ensino médio, a institucionalização de um sistema de avaliação juntamente com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), torna-se essencial para os acompanhamentos dos resultados e a promoção da eficiência e igualdade, conforme destaca a Lei 10.121/2001.

A LDB Nº 9.394/96, Art. 3º, item IX, enfatiza que o ensino será ministrado de acordo com um dos princípios “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996), em consonância com o princípio constitucional. Estabelece no Art. 9º, que caberá a União,

- V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX – [...] avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

O Art. 87 da LDB 9.394/96 institui a “Década da Educação” e apresenta no parágrafo 3º, inciso IV, como atribuição do Distrito Federal, dos Estados e Municípios e supletivamente, a União, o dever de “[...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, traz no Art. 14, as orientações acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica, atribuindo a União, a sua coordenação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Esclarece que o Sistema serve de fonte de informação sobre a qualidade da educação básica, como, também, orienta as políticas públicas para esta etapa da educação (BRASIL, 2014).

Destaca-se, no contexto do PNE 13.004/2014, que os resultados do Sistema de Avaliação, aplicados a cada dois anos, em seus diversos níveis de exames, constitui referência padrão para aferir a qualidade da educação básica do país e nos estados e municípios da Federação com a criação dos sistemas próprios de avaliação. De acordo com o item II do Art. 11, as informações constantes nessas avaliações incluem:

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. (BRASIL, 2014).

O PNE 13.005/2014, estabelece na Meta 7 o fomento da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades com o objetivo de atingir as médias nacionais projetadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021. O alcance dessas metas a nível local coloca o Brasil entre os países que se destacam na avaliação do PISA conforme a estratégia 7.11 que tem como objetivo, melhorar o desempenho dos alunos da educação básica para atingir as metas estabelecidas no PISA conforme as projeções da tabela abaixo:

Tabela 1 – Projeções do PISA – Anos: 2015, 2018 e 2021.

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

Fonte: Brasil (2014a).

Nesse sentido, se constitui o referencial normativo que orienta a construção de uma sistemática de avaliação, a partir da justificativa de analisar a qualidade da educação básica em todo o país. No entanto, ressalta-se a necessidade de problematizar qual a concepção de qualidade está sendo defendida, por meio das avaliações em larga escala a qual, prioriza o aprendizado de determinados conteúdos? Qual projeto de formação esta qualidade está a serviço? Ressalta-se que a concepção de qualidade está relacionada à concepção de formação, de ser humano e de sociedade.

A configuração da hegemonia da política de avaliação, a partir dos anos 1990, no Brasil, reflete o contexto de redirecionamento na gestão das políticas educacionais, que se inicia a partir, da Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia sob a orientação dos organismos internacionais como o BM e a UNESCO que se pautam na defesa da garantia do direito “a educação de qualidade para todos”. Assim, conforma-se a nível internacional e nacional o entendimento de que para se alcançar uma educação “para todos”, o caminho mais viável é construir uma escola em que a aprendizagem seja mensurada por meio de avaliações externas (LIBÂNEO, 2018).

Dessa forma, no ano de 1993, é instituído o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 por meio do Ministério da Educação (MEC). Esse Plano é resultado dos compromissos assumidos pelo Brasil na área da educação, na Conferência de Jomtien.

Dentre as ações que visam à melhoria da qualidade da educação, está o Projeto Nordeste de Educação com cooperação financeira do BM no valor de US\$ 418,6 milhões e a contrapartida dos governos federal e estaduais de toda a região (BRASIL, 1993). Segundo Horta Neto (2007), o Projeto Nordeste levou dez anos para ser negociado e foi considerado, a época, o maior investimento que o BM fez na área social.

O objetivo do Plano Decenal de Educação 1993-2003 com o Projeto Nordeste é fortalecer o MEC para construir as políticas no âmbito da educação básica que consolidem sistemas de informações gerenciais, amplie o acervo bibliográfico das escolas e a capacitação dos técnicos do Ministério. Insere-se no conjunto das ações, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), “[...] com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (BRASIL, 1993, p. 59).

Com as reformas na gestão pública passando de burocrática para gerencial ganha relevância a política de avaliação. De acordo com o Plano Diretor é necessário à implantação de,

[...] uma ação de avaliação institucional, com o objetivo de identificar a finalidade de cada órgão da administração pública no sentido de promover o (re) alinhamento com os objetivos maiores do Estado. Em seguida será elaborada uma sistemática de avaliação, a partir da construção de indicadores de desempenho, que permita mensurar os graus de consecução dos objetivos pretendidos. (BRASIL, 1995, p. 55).

De acordo com Bauer (2017) o conceito de qualidade é polissêmico e a sua análise requer um recorte no tempo e no contexto, porque a concepção de qualidade está relacionada a valores de determinadas épocas. Envolve as condições históricas, de território, da cultura, das classes e dos grupos sociais. Nesse sentido, pode ser modificado a depender das transformações das condições temporais e contextuais, sinalizando a impossibilidade de existir apenas uma definição “correta” acerca da qualidade no cenário da política de gestão da educação.

Nos termos da autora, a qualidade não é apreendida como uma propriedade da realidade, mas, a partir do estabelecimento de “[...] parâmetros, construídos e compartilhados

socialmente e, portanto, objetos de disputas, que permitem realizar um ajuizamento de valor acerca da adequação ou não do que é avaliado ao que foi estabelecido como desejável” (BAUER, 2017, p. 71).

Nesse entendimento, corrobora a análise de Libâneo, (2018), ao enfatizar que para se realizar uma análise acerca da qualidade da educação, se faz necessário problematizar a finalidade da educação, pois são concepções interligadas. De acordo com o autor em comento, qualidade da educação está associada aos juízos de valor que representam um ideal de educação, de pessoa e sociedade. Ou seja, está vinculada aos valores e aos interesses de quem estabelece os parâmetros acerca da qualidade. Enfatiza que se a escola é compreendida como empresa, o objetivo será produzir alguma coisa, um produto, o aluno. Prevalece nesse cenário, a qualidade do mercado, mas se ela é defendida como direito, requer o dever do Estado na sua garantia e o desenvolvimento humano que possibilite a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ressalta-se também, a análise gramsciana acerca da quantidade e qualidade: Nesse sentido, o autor enfatiza:

Se o nexos quantidade-qualidade é inseparável, coloca-se a questão: onde é mais útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável: sobre o aspecto quantitativo. Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável. [...] sustentar a “qualidade” contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade. (GRAMSCI, 1966, p. 50).

Almerindo Janela Afonso, em entrevista transcrita por Richter e Silva (2013) ressalta que embora se justifique a iniciativa de processos avaliativos como indicadores da qualidade da educação, ainda não há comprovações de que as avaliações em larga escala contribuam para essa melhoria, principalmente, pela falta de discussões e consensos sobre o assunto. Sobre essa questão levanta os seguintes questionamentos, necessários e esclarecedores para se analisar a questão:

Trata-se de qualidade científica, de qualidade pedagógica ou de qualidade democrática? É desejável separar estas qualidades? Deve a educação circunscrever-se meramente à instrução ou transmissão de conhecimentos? Deve o trabalho dos professores ficar condicionado à preparação dos alunos para os exames externos? O que conta em educação é apenas o que é mensurável? (RICHTER; SILVA, 2013, p. 292).

Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de analisar as dimensões política, de valor, ética e filosófica que constituem as avaliações em larga escala, como também, refletir qual a concepção de formação que está no centro dessas avaliações, pois o projeto de formação humana da sociedade está intrinsecamente articulado as relações sociais de produção. Assim, tanto pode contribuir para a construção e manutenção das relações de dominação, como, para a análise e transformação da realidade.

Gatti (2007) ao analisar a relação qualidade da educação e os resultados das avaliações em larga escala, conclui se tratar de um entendimento reducionista sobre a qualidade. Segundo a autora, a qualidade não pode ser pensada, apenas, com base nesses resultados, envolve outros elementos, como, a filosofia educacional, a função política da educação. Não se limita, apenas, ao plano instrumental, de preparação para a mão de obra qualificada para o mercado, mas, a sua função na construção do ser humano, na formação de valores que preservem a vida, a convivência, a sensibilidade em relação ao outro, ao meio ambiente, a preservação da cultura humana. Envolve elementos formativos humanos, prescinde a aquisição de conhecimentos, mas não apenas destes, requer a inclusão da equitatividade de oportunidades para todas as pessoas. Nessa perspectiva, ressalta-se a análise de Sousa (2015),

Qualidade não é “algo dado”, não existe “em si”, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise da qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (p. 267).

Dessa forma, a qualidade da educação no marco constitucional, realça uma política educacional que considere inúmeros fatores, avaliações, mas no cenário de uma escola pública que forme para a cidadania, com oferta de vagas, com um currículo que garanta o acesso ao conhecimento produzido historicamente, com garantia da permanência dos estudantes nas escolas.

A defesa da qualidade da educação a partir da política de gestão e avaliação em curso, reducionista, de viés economicista, sinaliza para uma qualidade da educação articulada a um projeto de formação humana para uma classe, voltada a projetos de uma ordem econômica. Nesse contexto, a educação necessita atingir um nível de qualidade que seja capaz de responder positivamente as exigências das estruturas produtivas e do desenvolvimento resultado das transformações ocorridas em escala global (SOUSA, 2015). É interpretada por meio dos resultados dos testes padronizados redefinindo novos parâmetros de gestão para a escola pública. Essa concepção de qualidade da educação assume o protagonismo na implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUSA, 2014, 2015; LIBÂNEO, 2018).

A defesa da qualidade da educação e a construção da sistemática de avaliação no desenho da avaliação em larga escala, estão conectadas aos valores de grupos financeiros internacional e nacional que projetam um tipo de sociedade, de ser humano e de formação voltados aos seus interesses. Dessa forma, analisa-se que se trata da qualidade total no contexto de sustentabilidade da sociabilidade capitalista que transforma o modo de vida das pessoas e condiciona as relações sociais à condição de mercadoria.

A política educacional se constitui por interesses diversos de atores nacionais e internacionais e representa os valores corporativos, religiosos, editoriais, de gênero, raciais, econômicos e sociais desses grupos. Além das pressões e influências dos organismos transnacionais em tempos de globalização, tornando a educação um objeto de disputa por ser um fenômeno que constitui a agenda de interesses dos grupos dominantes não apenas, no cenário global, mas local.

Nesse entendimento, a avaliação em larga escala não é neutra, mas se encontra no plano político representando os interesses de classe, referendada pelo Estado, cumprindo funções de “[...] legitimación, regulación, ocultamiento, clientelismo y control social” (CASASSUS, 2013, p. 29). Embora, tente passar a ideia de que se trata de uma atividade neutra, elaborada e aplicada por sujeitos que não compõem o cenário da escola, isenta de interesses políticos. No entanto, se constitui, a partir de uma concepção de qualidade pautada por um projeto de formação articulado a aprendizagens mínimas para afirmar e consolidar os interesses de uma classe.

A realidade da educação no país demonstra que os alunos iniciam os estudos, mas não concluem. São fatores interligados que constituem a qualidade da educação e precisam ser analisados a partir de uma política de gestão e avaliação da educação que priorize acima de qualquer coisa, a formação humana. Nesse sentido, não deve perpassar, apenas, a qualidade

definida, a partir das avaliações em larga escala, que veem, apenas, o fim do processo e segregam escolas, professores e alunos. Mas uma qualidade que “[...] promova a atualização histórico-cultural para uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão social” (DOURADO et al. 2016, p. 117).

Dessa forma, analisa-se que a qualidade da educação articulada às avaliações em larga escala, por sua característica unidimensional, economicista e abstrata não dá conta de avaliar a complexidade da educação, como, também, não garante o direito à educação para a formação humana, para a construção de um sujeito e uma sociedade justa e democrática, mas se constitui uma qualidade, a partir de valores de referência do mercado, portanto, a serviço de uma ordem econômica e de formação mínima para o trabalho.

No próximo tópico, analisa-se a criação da política de avaliação da educação básica, inicialmente com o SAEB e, posteriormente, problematiza-se a sua ampliação e consolidação como política pública de gestão da educação.

2.3 Da criação à consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Nas duas últimas décadas no Brasil, as avaliações em larga escala direcionam as políticas educacionais resultado das políticas desenvolvidas em outros países e reflete o cenário internacional de valorização dos processos avaliativos (BONAMINO; SOUSA, 2012; GATTI, 2014).

Ressalta-se, nesse contexto, a “[...] internacionalização crescente dos processos avaliativos, ou ainda, a [...] globalização da avaliação” (AFONSO, 2014, p. 495). Esse cenário requer a análise das interseções e contradições que se estabelecem entre as avaliações a nível nacional e as orientações para os Estados, a partir das agências internacionais como a OCDE, considerada o principal “*think tanks*” das políticas educacionais em nível mundial (AFONSO, 2014).

Segundo Freitas (2007), no Brasil desde os anos 1930 há por parte do Estado o interesse em desenvolver pesquisas e estudos referentes ao planejamento educacional. Gatti (2014) destaca a inserção de testes educacionais nos anos 1960, momento em que ocorre um maior contingente de alunos que terminam o Ensino Médio e se acentua a concorrência por vagas no Ensino Superior.

No entanto, é a partir do final dos anos 1980 que tem início uma sistemática de avaliação desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, em todo o país, passando a ser

concebida pelo MEC a partir de 1991, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUSA, 2015).

A primeira iniciativa de avaliação no desenho do SAEB é uma prova aplicada na década de 1980 com o objetivo de avaliar os impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste, (EDURURAL), que contou com o financiamento de 35% do BM. Esse programa se destinava a avaliar os anos iniciais da educação primária na área rural do Nordeste, como era conhecida, na época, a primeira fase do Ensino Fundamental (HORTA NETO, 2010; ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012; GATTI, 2014).

O MEC contratou para realizar a avaliação e elaborar os projetos, a Fundação Carlos Chagas que coletou os dados nos anos de 1981, 1983 e 1985 em 60 (sessenta) municípios dos Estados de Pernambuco, Ceará e Piauí, compreendendo uma amostra de 600 (seiscentas) escolas e 6.000 (seis mil) alunos. Após essa experiência, o MEC amplia a avaliação para todo o Brasil.

O SAEB existe desde o final da década de 1980, inicialmente como o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), funcionando como teste piloto em 1987, em 10 (dez) capitais do país com o objetivo de verificar a funcionalidade dos instrumentos que deveriam ser utilizados em escala nacional (GATTI, 2014).

Nos anos 1990, acontece a nível nacional a primeira experiência de avaliação de forma amostral com alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries (HORTA NETO, 2007; WERLE, 2011; ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012) e segue até o ano de 1995, quando ocorrem mudanças em sua estrutura dentre elas, a redefinição das séries/anos a serem avaliadas. Em 1991 o SAEP passa a ser denominado de SAEB, oficializado em 1994, através da Portaria Nº 1.795, de 27 de dezembro, se constituindo no principal Sistema de Avaliação da Educação Básica.

O SAEB se destina a avaliar a qualidade da educação básica e acontece a cada dois anos, conhecidos como ciclos de avaliação (HORTA NETO, 2007), através de testes de amostragem com os alunos matriculados na 4ª e 8ª séries (6º e 9º ano do Ensino Fundamental) e no 3º ano do Ensino Médio, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas localizadas em áreas urbanas e rurais. Além dos testes com os alunos, são aplicados questionários com os profissionais das escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

De acordo com Gatti (2014) a participação do Brasil no início dos anos 1990 no segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional realizado com 27 países a nível internacional, contribuiu para a implementação do sistema de avaliação em todo o país. A época, o estudo se deu, em apenas duas capitais do Brasil, Fortaleza e São Paulo,

comprometendo a comparabilidade que se pretendia. Foram avaliados alunos de 13 (treze) anos de idade independente da série cursada e os resultados foram desoladores. Esse programa de avaliação internacional se refere, no contexto atual, ao PISA.

No ano de 1995, no governo de FHC, o SAEB passa por modificações metodológicas em sua estrutura, passando a incluir na amostra de análise, a rede particular de ensino e a Teoria de Resposta ao Item, (TRI)⁹. Essa metodologia permite estabelecer a escala de proficiências em língua portuguesa e matemática, conhecida como escala SAEB de proficiências. São redefinidas as séries/anos avaliadas 4ª e 8ª séries (6º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio), priorizam-se as disciplinas de Português com foco na leitura, e Matemática, na resolução de problemas (HORTA NETO, 2007; BONAMINO; SOUSA, 2012; ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012; GATTI, 2014).

Segundo Bonamino e Sousa (2012), como o SAEB apesar da divulgação na mídia não tem os seus resultados devolvidos para as escolas, trata-se de uma avaliação de baixo impacto em relação aos outros desenhos de avaliação que são implementados na política educacional brasileira, principalmente, a partir do ano de 2005.

Destaca-se, a continuidade da política de avaliação em larga escala no contexto de governos trabalhistas, como o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) que propõe uma nova relação Estado e sociedade, com abertura para o diálogo, numa perspectiva democrática em que se defende a participação social na gestão. Nesse entendimento, cria a Secretaria Geral da Presidência da República destinada a coordenar a interlocução do governo com a sociedade (BRASIL, 2011b). No âmbito da política educacional, convoca a sociedade para a realização da primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), a qual discute a construção do sistema nacional de educação, com ampla participação e mobilização da sociedade civil (BRASIL, 2010). No entanto, apesar da relevância da CONAE como espaço de participação da sociedade civil na construção do PNE Nº 13.005/2014, um contexto singular na história da educação brasileira, o governo Lula da Silva consolida sua política governamental, fazendo uso de estratégias de fortalecimento de políticas educacionais de cunho neoliberal.

Uma das ações políticas desse governo de alto impacto, no contexto das políticas educacionais com repercussão na política de avaliação da educação básica é a criação do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que lança o Plano de

⁹ A Teoria de Resposta ao Item se refere ao conjunto de modelos ou respostas dada a um item que permite estimar a capacidade do aluno em responder sobre determinado conteúdo, área ou disciplina indicando sua proficiência e habilidade sobre o conteúdo avaliado no item.

Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com Libâneo (2018), se constitui nesse cenário, uma das principais estratégias para a construção do currículo de resultados.

Nesse direcionamento, analisa-se no tópico a seguir, o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e põe em vigência o PDE, a partir do qual, se institui o IDEB. Ressaltam-se como esses instrumentos ampliam no campo das políticas de gestão da educação básica, o movimento favorável a hegemonia da avaliação em larga escala, atrelada a mecanismos, cada vez mais fortes, de controle e responsabilização sobre o trabalho do professor como, também, fortalece a política educacional defendida pelo empresariado da educação se constituindo em estratégias para a construção de um projeto de formação no contexto do capitalismo financeirizado e mundializado.

2.3.1 PDE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o IDEB: estratégias para o fortalecimento da política de avaliação da educação básica e de um projeto de formação

No governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), são instituídas reformas educacionais em todo o sistema educacional brasileiro. Vários Decretos e programas são editados, especialmente nos anos de 2007 e 2008¹⁰, configurando as reformas educacionais que aprofundam as transformações no cenário educacional, em curso, desde a década de 1990, refletindo na gestão e avaliação da educação básica.

Com o intuito de alinhar a educação ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o governo Lula da Silva, através do Ministro da Educação, Fernando Haddad, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse Plano tem como objetivo principal, melhorar a qualidade da educação brasileira, é considerado “[...] um grande guarda-chuva sendo anunciado como o “PAC” da educação” (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012, p. 305).

No âmbito do PDE, é instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação Decreto Nº 6.094/2007, que regulamenta o regime de colaboração entre a União, os estados e municípios com vistas a mobilizar a sociedade, buscando através de programas de assistência

¹⁰ Destacam-se, Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, Decreto n. 6.093, de 24 de abril de 2007, Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, Lei n. 11.738, de 16 de junho de 2008, Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 (SAVIANI, 2009).

técnica e financeira cooptar as famílias e a comunidade para participar, ativamente, das ações das escolas, movidas pelo discurso da melhoria da qualidade (OLIVEIRA, 2009). São instituídos o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o qual, segundo Lúbneo (2018), é o principal instrumento para a implementação do currículo único em consonância com os indicadores da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Provinha Brasil (SILVA, 2013; ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012).

O PDE se configura na ótica do MEC, em um instrumento de grande repercussão na política educacional, contemplando ações da educação básica até a educação superior, incluindo níveis e modalidades de ensino. Abrange todos os programas do MEC destinados a educação e é apresentado como o instrumento de prestação de contas da qualidade do ensino no Brasil. Dentre as ações que estão direcionadas especificamente a educação básica, destacam-se os seguintes programas,

[...] o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano de Metas do PDE – IDEB, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guia das Tecnologias Educacionais”, “Educacenso”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”. Com o acréscimo de três novas ações (“Conteúdos Educacionais”, “Livre do Analfabetismo” e “PDE Escola”), em 2009 ascendem a 15 as ações que incidem globalmente sobre a educação básica. (SAVIANI, 2009, p. 6).

A proposta do Poder Executivo é traçar um plano envolvendo os estados e municípios da Federação para o cumprimento das metas na educação até o ano de 2021. Os entes federados são convocados a pactuar com a União o alcance da nota 6 (seis) exigida aos países membros da OCDE (SILVA, 2013).

O pacote de reformas com o PDE traz, inicialmente, uma reunião de programas que são implementados nos sistemas de ensino, e outros, que se destinam da educação básica a educação superior. As reformas compreendem,

[...] as políticas de financiamento da Educação, com a alteração de certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação; novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituem o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuam na Educação Básica em todo

país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). (VOSS, 2011, p. 47).

Nesse sentido, o PDE ratifica a política de municipalização implementada pelo governo de FHC definindo como um de seus eixos, a territorialidade, porque compreende o município como território privilegiado, cabendo aos gestores municipais, à responsabilidade direta pela qualidade do ensino. Com a adesão ao PAR, o município recebe apoio técnico e financeiro da União.

Todavia, ressalta-se que as políticas de municipalização do ensino sofrem os efeitos da insuficiência técnica e financeira e dos altos índices de desigualdades que constituem os municípios. Conforme Saviani (2009), o PDE deveria redefinir a função avaliativa e regulatória da União sobre as responsabilidades educacionais dos Estados e Municípios constituindo outro tipo de regime de colaboração, na perspectiva da responsabilidade compartilhada com o objetivo de construir um verdadeiro sistema de educação.

Percebe-se com o PDE, que o governo opta por criar um conjunto de ações que mesmo destinadas à educação, se constituem de natureza, características e alcance diferentes entre si. Não fortalece o Plano Nacional de Educação, instrumento responsável pela sistematização da educação nacional, a partir de um processo global, um todo orgânico que deve construir o Sistema Nacional de Educação, contemplando a educação como direito público e subjetivo (BRASIL, 1988). No entanto, assume a condição de plano no lugar do PNE Nº 10.172/2001, evidenciando as correlações de forças que predominam no cenário nacional e que constituem o bloco histórico em ascensão no governo.

A institucionalização do PDE no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação reflete o movimento de aproximação que o governo Lula faz com os empresários da educação motivo para críticas e tensões por parte de pesquisadores, educadores e defensores da escola pública. Tal fato se materializa em virtude do PDE ter assumido a agenda do Compromisso Todos pela educação, que se trata de um movimento liderado por empresários lançado no Museu do Ipiranga em São Paulo em 6 de setembro de 2006.

O movimento Compromisso Todos pela Educação se apresenta como iniciativa da sociedade civil e convida a todos a participarem da execução das ações direcionadas a educação. Conclama a sociedade a se sentir responsável pela educação, dando a impressão de que está se vivendo um aprofundamento da democracia.

Compõem o Movimento, o empresariado representante do Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho,

Fundação Educar-Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte –Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2009).

O objetivo do movimento liderado pelos empresários e do documento Todos pela Educação: rumo a 2022, é criar na sociedade uma “nova consciência”, como, também, uma “nova sensibilidade social” no tocante ao direito a educação e a responsabilidade social que esse direito implica. Conforme análise das autoras:

[...] pela “liturgia da palavra”, pretendem operar uma mudança no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais, difundindo um novo “jeito” de ser cidadão. Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a sua parte e juntos, mudando a educação! Almejam assim, “reconverter” os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, pela via da educação. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 225).

O objetivo é fazer com que a sociedade se sinta responsável pela educação, sobrecarregando a responsabilizando os que fazem a escola, em especial, os professores e a gestão (SILVA, 2016). Reorganiza-se a ação do Estado, que passa a ser o Estado necessário ao mercado, agindo como educador e avaliador articulado ao contexto do capitalismo mundializado e financeirizado. Nessa ótica,

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2009, p. 45).

O Decreto 6.094/2007 define no Art. 3º que “[...] a qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP” (BRASIL, 2007a). Nesse sentido, institui-se um pacto entre a União, os Estados e os Municípios para a melhoria da qualidade da educação, a partir da ampliação do processo de avaliação e regulação da educação básica. Para tanto, se faz necessário à adesão ao termo Compromisso Todos pela Educação, por parte dos Municípios, Estados e Distrito Federal e a elaboração do PAR. A assinatura do termo se traduz no compromisso assumido pelos entes federados para o cumprimento das metas e melhoria da qualidade da educação.

Com a adesão, a questão principal que orienta as ações do Comitê Local na elaboração do PAR é melhorar o desempenho do IDEB. Assim, no contexto da institucionalização do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, está incluso o IDEB e de acordo com o Art. 3º indica a qualidade da educação básica calculada e divulgada periodicamente pelo INEP.

Analisa-se, que esse complexo de programas, tem como objetivo, consolidar a hegemonia da política de gestão e avaliação da educação, consolidando o bloco histórico no cenário de radicalização de políticas neoliberais e de transformações no contexto econômico. São forjadas reformas no cenário da gestão da educação para a configuração de um projeto de formação que prepare o exército de reserva com as qualificações instrumentais necessárias, para reafirmar e manter as forças do capital e construir um projeto societário dentro desses parâmetros.

Ressalta-se a afirmação de uma política com repercussões objetivas e diretas na sociedade e, desse modo, na organização e na dinâmica do trabalho escolar, ampliando e aprofundando um movimento guiado pelo alcance de metas que reorganiza a forma de gestão das escolas e o papel do professor como intelectual.

A escola assume com o PDE, o papel de núcleo do sistema, responsável pela implementação da concepção de gestão empresarial, a partir do: estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve alcançar, a eficiência, a produtividade e a eficácia que deverão figurar nas metas do IDEB como padrão de qualidade (OLIVEIRA, 2009).

Nesse sentido, analisa-se que a concepção de educação presente no PDE se relaciona com uma visão tecnicista de formação, que não tem como primazia, a construção do sujeito crítico que sabe ler e se posicionar diante da realidade. Situa-se no contexto de fortalecimento do capitalismo mundializado e financeirizado e da política de avaliação nacional e local, com ênfase em um projeto de formação favorável a hegemonia de um sistema. Esse contexto reflete na superação das dicotomias sociais em contradição a tarefa primeira, de um projeto de formação, pautado na promoção da emancipação humana, e na construção de uma escola com justiça social.

Nesse sentido, ressalta-se que as críticas feitas pelo governo Lula da Silva ao governo FHC do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em relação às políticas de cunho social, foram consideradas importantes para a sua eleição e chegada à presidência da República. No entanto, o governo Lula da Silva deu prosseguimento às políticas de ajuste estrutural e focalização de gastos, embora tenha priorizado ações de benefícios aos mais pobres e alívio à pobreza. Estas ações não se constituem em políticas sociais como direito e

que resolvem os problemas na base, mas como programas assistenciais ou compensatórios, apesar de não se poder negar, a sua importância, para as minorias desassistidas que sempre foram excluídas das políticas e programas sociais dos governos que o antecederam. No entanto, no tocante a educação, o governo Lula da Silva assume o discurso da inclusão social “[...] no lugar do direito universal à educação” (OLIVEIRA, 2009, p. 2013).

Nos termos de Boito Jr (2012), o contexto político do governo Lula se justifica por meio da ascensão de uma nova burguesia nacional. Segundo o autor, não significa que a grande burguesia perde o poder, ela continua presente, mas se dá a ascensão de uma fração da burguesia interna no interior do bloco que se fortalece, a partir de um projeto econômico denominado de neodesenvolvimentista. O neodesenvolvimentismo se configura como um instrumento para equacionar os interesses políticos do governo, ou seja, para que ele possa governar e, ao mesmo tempo, atender aos interesses dessa fração da burguesia. Dessa forma, “[...] trata-se do desenvolvimento possível dentro do modelo capitalista neoliberal periférico” (BOITO JR, 2012, p. 69), o qual reflete as ações do governo Lula da Silva.

No ano de 2005, com a publicação da Portaria Nº 931, de 21 de março, o MEC através do Ministro Tarso Genro, amplia o SAEB e de acordo com o Art. 1º passa a ser composto pelos seguintes desenhos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2005). A ANEB se constitui com os mesmos fins e objetivos do SAEB, avaliar a partir de amostras bianuais a qualidade, equidade e eficiência do ensino público e particular desenvolvido nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil.

Conforme informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela avaliação, a ANEB, é aplicada com a mesma periodicidade e utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil. A diferença se dá pelo fato da ANEB ser uma avaliação amostral que abrange escolas e alunos de todas as redes do país, tanto a rede pública como a privada, que não se encontram dentro dos critérios de participação na Anresc/Prova Brasil. Essa avaliação se destina a fase final dos três últimos ciclos da educação básica, constituídos nas áreas urbanas e rurais, pelos 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. Dessa forma,

[...] essa avaliação amostral, em conjunto com a realizada de forma censitária pela Anresc, permite manter as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo Saeb, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os resultados das etapas e dependências administrativas

avaliadas exclusivamente pela Aneb são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação. (INEP, 2013, s/p).

Essa avaliação por ser amostral não identifica escolas, alunos, turmas ou professores, diagnóstica e monitora a qualidade da educação, mas não têm no seu desenho, instrumentos que mensurem o desempenho individual de alunos e escolas. Como os resultados são divulgados de forma agregada não é possível responsabilizar os professores, gestores e diretores pelos resultados nos estabelecimentos de ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Ampliando a política de avaliação e com objetivos diferenciados do SAEB/ ANEB se constitui a ANRESC, conhecida como Prova Brasil. Essa avaliação é censitária e disponibiliza os resultados dos testes para o país, destacando o resultado por municípios e escolas (SOUSA, 2014). A ANRESC/Prova Brasil tem como objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. (BRASIL, 2005).

A Prova Brasil acontece a cada dois anos e se propõe a colaborar com os governos no direcionamento dos recursos e no estabelecimento das metas que devem ser alcançadas por cada escola. Assim, de acordo com as informações do INEP, é possível reorganizar a prática pedagógica com o objetivo de melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos que são medidos através dos resultados que cada escola obtém. Nesse sentido, se analisa que no contexto de implementação e ampliação desse bloco histórico se configura a construção de um projeto de formação para a sociedade, a partir dos elementos que passam a constituir a prática das escolas, tais como: as matrizes de referência das disciplinas avaliadas, os descritores, o estabelecimento das metas, a construção de projetos de intervenção para direcionar as práticas educacionais ao alcance das metas, como, também, a redefinição do currículo que se constitui, especialmente, a partir do conteúdo das avaliações.

A Anresc/Prova Brasil avalia os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas que possuam, no mínimo, 20 (vinte) alunos matriculados e tem como principal objetivo, medir a qualidade do ensino.

Ressaltam-se como perspectiva desse desenho avaliativo, além do diagnóstico, os critérios de prestação de contas e responsabilização, uma vez que, com a publicização dos resultados os estados, municípios e escolas, têm o trabalho pedagógico associado aos resultados da prova. É redimensionando o foco inicial proposto pelo SAEB e ANEB, de diagnosticar a realidade educacional brasileira passando a se constituir como uma política de responsabilização e prestação de contas, apenas, dos sujeitos da escola.

Nesse cenário, se intensificam nas redes de ensino sejam estaduais ou municipais, as cobranças, principalmente pelas Secretarias de Educação e a comunidade escolar, que passam a ver nos profissionais, principalmente, professores e gestores, os únicos responsáveis pelos resultados e a qualidade do ensino.

A nova configuração da agenda da avaliação em larga escala, construída, a partir de 2005, compreende a segunda geração da avaliação da educação básica no Brasil, conforme análise de Bonamino e Sousa (2012). No entanto, de acordo com as autoras, mesmo que esta avaliação sirva para a constituição do IDEB juntamente com o resultado da Prova Brasil e da taxa de rendimento com base na aprovação e reprovação dos alunos, é considerada como uma política de responsabilização branda, uma vez que, não associa o resultado dos testes a concessão de prêmios e sanções.

O governo Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016) propõe, inicialmente, dá continuidade a política educacional do governo Lula da Silva seguindo as mesmas características de abertura para a participação social, como por exemplo, a aprovação sem nenhum veto, do PNE 2014-2024 e a realização da segunda CONAE/2014. Porém, consolida ainda mais a política nacional de avaliação com a criação de novos instrumentos de regulação e controle.

No ano de 2012 é lançada a Portaria Nº 867, de 4 de julho, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com suas ações e diretrizes (BRASIL, 2012b). O PNAIC reafirma e amplia o compromisso estabelecido com o Decreto Nº 6.094/2007 entre o MEC e as Secretarias dos estados, municípios e distrital de alfabetizar as crianças até aos oito anos de idade, ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Essa Portaria traz, também, mais uma avaliação ao estabelecer no Art. 11, como responsabilidade do MEC, “[...] I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em

Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012b, p. 23).

Nesse sentido, se constitui no contexto de criação do PNAIC, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), embora só venha a se configurar como mais um instrumento avaliativo fornecedor de dados para o SAEB, a partir do ano de 2013, através da Portaria Nº 482, de 07 de junho de 2013. De acordo com o Art. 1º, da Portaria 482/2013, o SAEB passa a se constituir por três desenhos de avaliação: a ANEB, a ANRESC e a ANA (BRASIL, 2013b).

A ANA é uma prova de Português e Matemática, destinada aos 3º anos do Ensino Fundamental das escolas urbana e rural que estejam organizadas no regime de 9 (nove) anos, é censitária para a turmas regulares e amostral para as turmas multisseriadas. Compõe essa avaliação, questionários para professores e diretores das escolas, voltados a diagnosticar a qualidade do ensino que é ministrado na educação básica (BRASIL 2013b). De acordo com a Portaria Nº 482/2013, Art. 4º, a Ana tem como principais objetivos:

I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global. (BRASIL, 2013b).

Além da responsabilização sobre os profissionais da escola, característica comum, às avaliações que compõem o SAEB, um fator diferencia a ANA das demais, está vinculada ao projeto de formação de professores do PNAIC. Os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental recebem formação para atuar na alfabetização com orientações, acompanhamento, material didático específico para as disciplinas de português e matemática, e a realização de atividades enviadas aos formadores do programa, para a comprovação das práticas de sala de aula de acordo com o que é orientado nas formações. Nesse sentido, o PNAIC, se constitui em mais uma estratégia que tem o objetivo de construir o projeto de formação humana, a partir do processo inicial de alfabetização dos alunos.

Percebem-se, nesse cenário, as estratégias políticas elaboradas no contexto do Estado ampliado, como também, as tensões e disputas para a construção da hegemonia do bloco histórico por meio da guerra de posição e da ação dos intelectuais tradicionais e orgânicos (GRAMSCI, 1966, 2000, 2011) que atuam no centro do poder, para conformar um projeto de formação que dê sustentabilidade a sociabilidade capitalista.

Além da ANA consolida o processo de avaliação da alfabetização do PNAIC, a Provinha Brasil instituída pela Portaria Normativa Nº- 10, de 24 de abril de 2007¹¹, embora, essa avaliação não forneça dados para o SAEB (BRASIL, 2007b).

A Provinha Brasil é aplicada no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental para as disciplinas de Português e Matemática e tem como objetivos, avaliar o nível de alfabetização das crianças, oferecendo aos sistemas de ensino, os resultados e, de acordo com a Portaria, auxilia o diagnóstico e a prevenção das dificuldades de aprendizagens possibilitando a melhoria na qualidade do ensino e a redução das desigualdades (BRASIL, 2007b).

Nessa perspectiva, A ANEB, a ANRESC/Prova Brasil e a ANA, configuram o bloco histórico, o SAEB e fornecem os indicadores juntamente com o censo escolar para a constituição do IDEB de cada escola, municípios e estados. Referenciam a qualidade da educação básica no Brasil, a partir de um projeto formativo, articulando de forma estratégica, a ampliação da concepção de gestão gerencial e da qualidade total.

Destaca-se, no cenário do governo Temer (2016-2018), a institucionalização por meio do MEC da Portaria Nº 4, de 4 de janeiro de 2018 que cria o Programa mais Alfabetização (BRASIL, 2018c), com o objetivo de melhorar a aprendizagem das crianças em leitura, escrita e matemática, matriculadas nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. A criação desse Programa se dá a partir dos resultados obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), divulgados no ano de 2016 e que apresentam resultados insatisfatórios de aprendizagem, mantendo quase o mesmo desempenho alcançado no ano de 2014 e que move os intelectuais que constroem as políticas educacionais, a reestruturarem a sistemática de avaliação, conforme a agenda de interesses dos grupos dominantes em ascensão no governo Temer. De acordo com Melo e Sousa, (2017),

[...] esse contexto marca profundamente a entrada de uma hegemonia burguesa centralista e conservadora, que põe em risco os preceitos democráticos postos à educação na Constituição Federal de 1988. Movimentos associados às políticas educacionais que outrora subordinadas a um modelo econômico, se esfacelaram em um quadro sombrio e excludente pondo à tona a debilidade da oferta pública, agredida por um posicionamento de reforma liberal largamente aplicada nas últimas décadas, baseadas em: controle, privatização, testes, premiações e punições. Os ditames serão dados de forma diretiva e sem nenhuma preocupação com as classes historicamente menos favorecidas, desconhecendo a totalidade da realidade e dos vários determinantes que a medeiam. (p. 31-32).

¹¹ Instrumento de avaliação organizado no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010).

O Capítulo II que trata das diretrizes do Programa apresenta no item VI- “assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa” (BRASIL, 2018c). Dessa forma, se encontra dentro desse Programa mais uma avaliação, demonstrando a clareza e os objetivos do Estado-avaliador em controlar e monitorar a educação básica em todas as áreas.

Ampliando e aprofundando a agenda avaliativa, em 29 de junho de 2018, o governo Michel Temer, lança o Decreto Nº 9.432, que se propõe a “Regulamentar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica” (BRASIL, 2018a). Dessa forma, amplia a avaliação da educação básica que passa a incorporar na primeira fase do Ensino Fundamental, a avaliação da Educação Infantil, a partir do ano de 2019. De acordo com o Art. 5º o SAEB fornecerá informações referentes:

- I - a Educação Infantil;
- II - o Ensino Fundamental; e
- III - o Ensino Médio. (BRASIL, 2018a).

Com esse Decreto se configura, uma nova estrutura para a política de avaliação e exames da educação básica que de acordo com o Art. 4º passará a se constituir por:

- I - o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb;
- II - o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja; e
- III - o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. (BRASIL, 2018a).

Conforme informações disponibilizadas no site do MEC, por meio do Ministro da Educação, Rossieli Soares, essas mudanças são necessárias para adequar a sistemática de avaliação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que elege uma nova meta de referência da alfabetização. No atual desenho avaliativo, o processo de avaliação da alfabetização que conforma o SAEB, acontece com a ANA, no 3º ano do Ensino Fundamental, mas com a aprovação da BNCC, a avaliação da alfabetização passa a acontecer no 2º ano.

Ainda, segundo o Ministro, a avaliação da Educação Infantil acontecerá por meio de questionários aplicados aos dirigentes, diretores e professores, como, também, a partir das informações do Censo Escolar que retrata aspectos relacionados à infraestrutura, fluxo escolar e a formação dos profissionais.

Outra mudança destacada pelo Ministro é que as avaliações não serão mais denominadas de ANA e Prova Brasil, mas todas receberão o nome de SAEB e avaliará além das disciplinas de português e matemática, a área de ciências (BRASIL, 2018b).

Nesse sentido, avança a agenda avaliativa em todas as etapas da educação básica a nível federal, na busca de resultados, mas pautados por um projeto que entende a educação a partir de aprendizagens mínimas, em detrimento de um projeto formativo que busca o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Amplia-se o sistema de avaliação contemplando as crianças em sua primeira experiência com a escola, embora se ratifique o discurso de que a avaliação esteja direcionada aos professores, gestores e dirigentes e, não diretamente, as crianças.

Analisa-se o aprofundamento dos interesses e o acirramento em torno do projeto de formação humana a partir da ótica do capitalismo e do mercado: preparar o trabalhador com habilidades mínimas, conhecimentos úteis à empregabilidade imediata e sustentabilidade do capital. Como, também, analisa-se que com a inserção da avaliação na Educação Infantil, conforma-se um projeto de formação continuada para os professores, pois além de aferir a qualidade do aprendizado das crianças, avalia o trabalho individual dos profissionais da educação infantil, se confirmando, também, nessa etapa da educação, a concepção de gestão que orienta a política.

Diante de um processo crescente de articulação gestão, avaliação, formação e qualidade, se configura mais um instrumento para conduzir os professores a seguir o que propõe a BNCC e os descritores das matrizes de referência, conformando um quadro no qual, se problematiza, o que compete, nesse cenário, ao professor como intelectual? Está sendo retirada a capacidade crítica do professor, de pensar o projeto educativo, de elaborar questões. Esse impacto no papel do professor como intelectual, reflete o projeto formativo.

O centro dessa concepção de gestão e avaliação é o controle, a responsabilização baseada no alcance de determinadas metas, associados, à premiação e punição, a depender dos resultados (FREITAS, 2016b).

Dessa forma, amplia-se a política avaliativa na educação básica, meritocrática, com fins classificatórios, inserindo as unidades federadas, como também as escolas e os alunos em um processo de classificação e hierarquização (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Nessa perspectiva,

[...] o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais da escolarização – aumentando padrões e desempenhos

conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência. (GEWUIRTZ; BALL, 2011, p. 199).

Esse é o ponto da crítica acerca da política de avaliação em larga escala, em curso, no país. Com a ênfase nos resultados obtidos por meio da meta estabelecida no IDEB, articulada a uma aprendizagem e a um projeto de formação para a classe trabalhadora. Incentiva-se a cultura que escola boa é escola que atinge as metas. Não se avalia o processo de aprendizagem dos alunos, se deixa de lado o currículo numa perspectiva de filosofia educacional mais ampla e se assume um projeto de intervenção pedagógica, a partir da matriz operacional das avaliações que tem o foco em duas disciplinas: Português e Matemática.

Freitas (2016b) chama a atenção para o objetivo da política de avaliação: a privatização da escola pública. De acordo com o autor, através da responsabilização e meritocracia, emerge a privatização como justificativa dos grupos dominantes, para aquelas crianças que não aprendem, principalmente, as mais pobres. Utiliza-se o discurso do direito de aprender para mobilizar as estratégias para a privatização. Difunde-se a ideia de que se os alunos da classe alta podem frequentar a escola privada, por que os pobres não têm o mesmo direito? O objetivo é privatizar a escola pública se utilizando da justificativa do direito à boa educação, que na concepção dos reformadores empresariais, se dá na escola privada.

Dessa forma, se faz necessário refletir sobre essa concepção de avaliação, a partir de um olhar crítico, problematizando-a como um instrumento constituído de sentidos ideológicos, que tem em sua configuração, uma determinada concepção de formação. Envolve questões estruturais mais amplas, e não podem ser deixadas de lado, como se a educação fosse um fenômeno isolado, desligado de outros fatores, dissociado da realidade histórica, política, social e econômica, principalmente, no contexto de sociabilidade capitalista. Nessa ótica,

[...] podemos dizer que, subjacentemente, isso indica uma perspectiva produtivista em educação, que veio se acentuando cada vez mais. Sinaliza, também, para a sua vinculação às pressões de organismos internacionais especialmente os que favorecem financiamento de diferentes ordens ao país e aponta para um modelo gerencialista que passa a modelar as propostas educacionais com foco, apenas, nos resultados. (GATTI, 2014, p. 20-21).

Há uma concepção restrita de qualidade, pois a ideia de aferir a qualidade através dos resultados da avaliação em larga escala, considera, apenas, os resultados obtidos nos testes. São desconsideradas as questões de ordem econômica, social e política, que refletem o

conjunto maior de situações intra e extraescolares e do processo de ensino e aprendizagem (SOUSA, 2014).

De acordo com Libâneo (2018) esse cenário representa uma visão utilitarista da educação que tem como foco os interesses econômicos e garante a conformação de duas concepções de qualidade da educação: a restrita e a restritiva.

Segundo o autor, a concepção restrita de qualidade se dá a partir da ideia de que se deve investir na educação porque ela dá resultados para o sistema econômico, prepara os sujeitos para o trabalho produtivo em confronto ao direito a formação para o desenvolvimento humano. A qualidade restritiva se configura pelo fato de que, a partir da busca de resultados, são instituídos mecanismos meritocráticos, de competição desigual entre os alunos e esse processo compromete a justiça social na escola e amplia as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a partir da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica nos anos 1990, e posteriormente, com a criação do PDE, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do IDEB, se intensificam nos Estados e Municípios em todo o Brasil, a adoção de sistemas próprios de avaliação para inserir as redes de ensino na agenda das políticas educacionais.

Os resultados estão vinculados a uma política de gestão da educação a nível global e se fortalecem nas políticas educacionais locais como resposta aos acordos e “imposições” dos organismos multilaterais para fortalecer o sistema capitalista dominante (SOUZA; OLIVEIRA, 2010; GATTI, 2014).

Como estratégias para garantir o fortalecimento dessa agenda são instituídos os critérios de premiação e punição para os professores e as escolas, ligados diretamente, aos resultados das avaliações nacional e local. Esses resultados passam a ser direcionados por meio de Planos de Metas instituídos pelas Secretarias de Educação que estabelecem as notas a serem alcançadas nas avaliações locais por cada escola refletindo na nota do IDEB.

Esse cenário aumenta à pressão, a cobrança, a sobrecarga de trabalho sobre os professores e as escolas e constitui, a terceira geração de avaliação em curso no País por configurar “[...] políticas de responsabilização forte ou *ligh stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 3). Para Afonso (2014), a instituição de bônus reflete uma concepção conservadora de *accountability*, uma política paliativa e não diminui os problemas estruturais.

Analisa-se ação crescente do mercado educacional no contexto das políticas de avaliação, a partir de duas potencialidades: a primeira, como mecanismo de controle, deslocando a avaliação do processo ensino aprendizagem para o produto. Transferindo os

mecanismos de controle que deveriam predominar nas estruturas intermediárias, para a ponta, através de testagens sistêmicas. A segunda, valoriza e estimula a competição entre os sistemas de ensino e as unidades educacionais para alcançarem os *rankings*, responsabilizando-os pelos resultados (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

O capítulo a seguir, problematiza no cenário local nacional, as tensões e embates acerca da gestão da educação a partir de uma concepção de gestão democrática como princípio, tendo como referência principal, a Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Faz um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil acerca da gestão da educação, avaliação e premiação no período (2011-2016), como, também, explicita o aporte teórico-metodológico que configura o método de análise da pesquisa. Situa os instrumentos normativos do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, analisa os Programas do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e do 2º mandato do governo Ricardo Coutinho junto com o Paraíba 2040 e, por fim, situa o contexto geográfico e educacional do estado da Paraíba.

3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES E TENSÕES ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO PARA A ESCOLA PÚBLICA

A análise da política de gestão da educação no Brasil é uma demanda relevante, atual e necessária em face do contexto político, econômico e social contraditório, marcado pela mercadorização, internacionalização, financeirização e mundialização econômica. Esse contexto aprofunda as relações sociais perpassadas pelo patrimonialismo, exclusão, segregação e desconstrução dos direitos sociais que configuram as tensões, os embates e as disputas no âmbito da sociedade civil. Nesse sentido, analisar a gestão da educação exige compreender a sua natureza e especificidade, projetos e interesses de classes distintas, a partir de uma arquitetura de valores construídos socialmente (MACHADO, 2000).

Evidenciam-se os elementos contraditórios que conformam a gestão da educação e os interesses, em disputa, por projetos de formação, a partir dos valores, dos compromissos políticos, ideológicos, de crenças, de opções e escolhas dos grupos sociais. Tais interesses representam, de um lado, a luta dos trabalhadores por uma educação de qualidade referenciada socialmente, e, de outro, o projeto de educação que não privilegia a formação humana para o exercício da cidadania, mas, disputa espaço no campo da gestão da educação da escola pública para manter e consolidar a hegemonia da classe dominante.

Nesse cenário, se constrói a gestão da educação no Brasil, marcada por concepções, tensões e embates. Tal realidade não caracteriza, apenas, um passado distante, mas trata-se de uma disputa, cada vez mais acirrada, por projetos de formação inerente às relações sociais constituídas no modo de sociabilidade capitalista e alcança níveis de relevância, sem precedentes, na atualidade. Dessa forma, se faz necessário à análise do fenômeno e das condições objetivas para se pensar as possibilidades de fortalecimento da luta, da política, por meio da guerra de posição (GRAMSCI, 1966), em torno de um projeto de educação que contribua para a emancipação social da classe trabalhadora.

O acesso ao conhecimento construído historicamente para a instrumentalização política dos trabalhadores torna-se indispensável para o fortalecimento do seu projeto de transformação social. No entanto, este conhecimento é “bombardeado” a todo custo por uma classe que detém o domínio econômico e tenta se manter independente das condições de vida da maioria da sociedade.

Nessa direção, destaca-se a luta dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, incluindo, ainda, os movimentos sociais e dos profissionais da educação nos anos 70, movimentos os

quais, a classe burguesa, através da Ditadura Militar (1964-1985), desarticula, mas em virtude da singularidade em que se dá o regime militar no Brasil, a serviço do capital nacional e internacional, se constitui uma ditadura modernizadora e conservadora, favorecendo o crescimento das forças produtivas e contribuindo para a formação de uma complexa ordem capitalista, a partir da qual se analisam as suas contradições.

Para situar o pano de fundo acerca da gestão da educação no Brasil, recupera-se o momento anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Esse período se constitui por embates, lutas e tensões e marcam as comissões e subcomissões do processo constituinte (1987-1988), que disputam a gestão da educação e o projeto de formação.

Trata-se de uma disputa entre grupos antagônicos que lutam por projetos formativos específicos, principalmente, no campo dos direitos e, em especial, o direito à educação. São projetos com concepções contraditórias, em torno do sentido e significado que, naquele cenário, anterior à aprovação da CF/88, deveria figurar a gestão da educação da escola pública no texto da Lei.

De um lado, o protagonismo dos que se identificam com a posição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), formado por entidades representativas¹² de caráter nacional ao defender que a gestão da educação deve respeitar o direito das pessoas, pais, alunos e comunidade local e assegurar a participação na construção das políticas educacionais. A defesa do Fórum é que a formação de uma sociedade participativa e igualitária exige a vivência de experiências democráticas na escola. A participação da comunidade escolar se expressa através de instrumentos participativos de gestão da própria escola e dos sistemas de ensino.

Defende-se o ensino público, gratuito e laico em todos os níveis de escolarização e para todos (as), independente de raça, sexo, idade, confissão religiosa, filiação política ou classe social. Nesse sentido, é de responsabilidade do Estado à provisão de vagas para atender à demanda, como, também, que os recursos públicos sejam destinados, exclusivamente, aos

¹² Corbucci et al. (2009) destaca as seguintes entidades: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar (ANPAE), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE).

estabelecimentos educacionais que integram a rede pública de ensino. Nos termos de Cunha (2009), “[...] o texto do Fórum, representou a plataforma mais avançada até então formulada no país” (p. 433).

O FNDEP propõe para a Comissão Constituinte responsável pela elaboração do capítulo destinado à educação, a seguinte proposta de gestão da educação: “[...] gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade” (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 73).

Essa proposição gera reações contrárias dos representantes dos interesses privados¹³ ligados ao empresariado da educação e as escolas confessionais que “[...] buscavam garantias constitucionais de manutenção e apoio financeiro” (MIRANDA; PASQUINI, 2012, p. 1422). Esse grupo defende uma gestão da educação em que a participação das famílias e da comunidade, seja, no máximo, uma colaboração com as direções ou mantenedoras dos estabelecimentos de ensino, constituindo uma forma diferente de participação e intervenção na política pública de gestão da educação com a exclusão de segmentos da comunidade escolar (ADRIÃO; CAMARGO, 2001).

Esse cenário reflete a complexidade e a relevância que constitui a gestão da educação em uma sociedade pautada por processos de dominação, exclusão, predomínio das forças econômicas do capital e o favorecimento do Estado ao projeto de educação que não atende as necessidades da sociedade. A gestão da educação se constitui objeto de disputa por projetos de formação entre as classes.

Apesar dos avanços e conquistas na CF/88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 (LDB 9.394/96) com o princípio da gestão democrática da escola pública, esta continua como pauta da luta dos trabalhadores por uma educação de qualidade socialmente referenciada para a sua classe, pois a realidade social é marcada por contradições inerentes ao sistema capitalista dominante.

Nessa ótica, o cenário de desigualdade social, exclusão e discriminação que constitui a formação da sociedade brasileira e se perpetua, atingindo, cada vez mais, os direitos sociais, exige da sociedade civil mobilização, luta, vontade política, coletivo, retaguarda, como também, a mediação dos intelectuais orgânicos para instrumentalizar a classe trabalhadora, no

¹³ Pelo setor privado as entidades que mais atuaram foram: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), Associação de Educação Católica do Brasil (AEC); Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) (CORBUCCI et al. 2009).

sentido de construir a consciência política. Esse processo de conscientização do real se torna urgente e necessário para a construção do pensamento crítico da realidade e o fortalecimento da ação, da guerra de posição, da luta por uma formação que garanta o acesso ao conhecimento que promova a emancipação política dos trabalhadores. Exige estratégias para fortalecer o projeto de educação na contramão do que já existe, constituindo-se em instrumento de luta política.

Nessa perspectiva, recupera-se no campo legal, CF/88 e LDB Nº 9.394/96, o que dizem os instrumentos normativos e o movimento contraditório que legitima, na prática, a gestão da educação, principalmente, a partir dos anos 1990 do século XX.

A gestão da educação no texto da CF/88, no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, art. 206, apresenta, como princípio, a gestão democrática do ensino nestes termos: “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Analisa-se dois aspectos importantes no texto da CF/88, para a compreensão do contexto histórico, social e político, em que se dá a institucionalização do princípio da gestão da educação no Brasil como gestão democrática. O primeiro refere-se ao adjetivo público que caracteriza o tipo de ensino com a concepção de gestão democrática, deixando de fora o ensino privado, numa demonstração das forças em vigor, da construção dos acordos e dos consensos da classe dominante em torno de uma ordem estabelecida e que tenta se manter a todo custo. O segundo, diz respeito à expressão “na forma da lei”. Tal expressão coloca a gestão democrática do ensino público a depender de lei específica, complementar, o que só acontece, a partir do ano de 1996, com a aprovação da LDB Nº 9.394/96. Nessa perspectiva, a gestão democrática representou uma conquista parcial dos segmentos que lutavam por sua efetivação (ADRIÃO; CAMARGO, 2001).

Apesar da disputa de projetos e do que prevalece no texto final da CF/88, o princípio da gestão democrática do ensino público constitui um ganho fundamental para a gestão da educação no Brasil. Representa um avanço na conquista do direito à educação, enquanto direito público subjetivo¹⁴, mesmo delegando para leis futuras, como a LDB Nº 9.394/96, a regulamentação dos sistemas de ensino e se constituindo objeto de disputas, embates e tensões.

¹⁴ O direito público subjetivo é aquele que está garantido na CF/88, como por exemplo, o direito à educação (BRASIL, 1988), e o cidadão pode exigir das autoridades constituídas o cumprimento da Lei (CUNHA, 2009).

Ressalta-se, a vitória do bloco denominado de Centrão¹⁵, presente no Art. 205 da CF/88. O Artigo diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, mas acrescenta um elemento fundamental, para se analisar as correlações de forças e interesses em disputa, ao destacar que ela será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

O Art. 206, III, estabelece que o ensino será ministrado, a partir do princípio do “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988). Dessa forma, sinalizam-se possibilidades no contexto da gestão da educação da escola pública, da inserção de instituições privadas atuando em parceria com o Estado e este é o responsável por financiar essas parcerias, cabendo às instituições gerir a escola pública, especialmente, na educação básica. Para Cunha (2009), as especificidades postas nos Art. 205 e 206 da CF/88, representam a ação do bloco Centrão para forjar o privatismo educacional por via das sociedades comerciais e religiosas.

No entanto, não se pode negar os avanços na política de gestão da educação em termos jurídico-político-normativo para a garantia dos direitos sociais, em especial, o direito à educação. Tal realidade reflete o momento de abertura política, de práticas democráticas, em ascensão, com a aprovação da CF/88, como, também, os limites e possibilidades impostos pela Lei, que por si só não garante a efetivação da gestão da educação, a partir de uma concepção democrática.

Nessa perspectiva, no ano de 1996, em um novo contexto histórico, político e social, em que as relações, Estado, sociedade e educação são reconfiguradas e passam a se direcionar, a partir de uma gestão da administração pública de perfil gerencial (BRASIL, 1995), pautada nos parâmetros do mercado, é aprovada a LDB Nº 9.394/96.

A LDB 9.394/1996, em conformidade com o Art. 206, Inciso VII da Carta Magna de 1988, determina, “[...] a gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1996), e estabelece em seu Art. 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

A LDB no Art. 3º, inciso VIII, repete o mesmo conteúdo da CF/88, ao restringir a gestão democrática apenas ao ensino público. Continua aberta à escola privada a possibilidade de não se pautar por princípios democráticos numa sociedade que se diz democrática (PARO, 2001).

¹⁵ Trata-se do bloco majoritário dos senadores e deputados reacionários ou conservadores, que atuaram reativamente e mudaram o regimento da Assembleia Nacional Constituinte (CUNHA, 2009).

Tal pretensão se confirma no Art. 14, ao definir que os princípios que nortearão a gestão democrática do ensino público serão definidos pelos respectivos sistemas de ensino, conforme destaca o documento:

Art. 14. Os Sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

No entanto, a centralidade que a gestão democrática do ensino público ocupa na Lei, não garante, na prática, a efetivação dessa concepção de gestão. Embora, não se possa negar a sua importância, como marco constitucional para a gestão da educação no País, e para analisar essa concepção como um instrumento normativo que orienta um projeto de educação e de sociedade. Contudo, a atividade educativa que está intrínseca a um princípio desta natureza, é inerente à própria natureza civil da sociedade (GRAMSCI, 1982).

Apesar da materialização do princípio da gestão democrática nos instrumentos jurídico-políticos, dos avanços e conquistas com a inserção na escola pública de elementos fortalecedores de práticas democráticas, como a criação de Conselhos Escolares, analisam-se os condicionantes históricos, políticos econômicos e sociais e o cenário das políticas de gestão da educação básica, principalmente, a partir dos anos 1990.

Destacam-se os compromissos firmados pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, 1990, na Tailândia, que destaca quatro finalidades educacionais: “[...] educação para satisfação das necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência” (LIBÂNEO, 2018, p. 48). Além da Declaração de Nova Delhi, realizada em 1993, como, também, as orientações dos organismos multilaterais, em especial, o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que passam a direcionar as políticas de gestão da educação dos países em desenvolvimento.

O que se observa, a partir desse cenário é a ascensão da mercantilização das relações, da busca desenfreada pelo lucro, de financeirização e transnacionalização do capital, de ampliação da regulação da educação com o aprofundamento dos instrumentos de avaliação e

premiação como parâmetros de qualidade da educação e que refletem na política de gestão da educação, na prática educativa das escolas e na vida dos seus profissionais. Estes passam a vivenciar o processo de precarização e intensificação do trabalho, pressões para aceitarem os conteúdos que são pré-definidos fora das escolas, perda da autonomia e desvalorização da sua função, caracterizada especialmente, a partir do treinamento dos alunos para responder aos testes padronizados (LIBÂNEO, 2018).

Dessa forma, ressaltam-se no tópico a seguir, as investigações que tratam da gestão da educação no Brasil no contexto da política de avaliação e premiação em vários Estados da Federação e que sinalizam a emergência de uma concepção de gestão conforme levantamento feito no banco de Dissertações e Teses (BDT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a realização deste levantamento considera-se, o período compreendido entre os anos de 2011-2016.

3.1 As Pesquisas acerca da Gestão da Educação, Avaliação e Premiação no período 2011-2016

O levantamento do Estado da Arte realizado no BDT da CAPES, utilizando as palavras-chave, gestão da educação, políticas de avaliação e premiação, constitui um mapeamento das pesquisas sobre o movimento que configura a gestão da educação no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, do século XX e início do século XXI, a partir das transformações no modo de gestão que se institucionaliza no Brasil e aprofunda-se na atualidade, conforme destaca a tabela a seguir.

Tabela 2 – Número de Dissertações e Teses realizadas no Brasil sobre o tema gestão da educação, avaliação e premiação – Anos: 2011-2016.

Palavras-Chave	Ano	CAPES – Número De Títulos	
		Dissertação	Tese
Gestão da Educação; Políticas de avaliação e premiação	2011	01	02
	2012	03	---
	2013	03	03
	2014	03	---
	2015	05	03
	2016	---	03
Total		15	11

Fonte: Organizado pela pesquisadora, BDT/CAPES.

Destacam-se os trabalhos de Klaus (2011), Drabach (2013), Schmitz (2013), Comerlatto (2013), Silva (2016), Nascimento (2015) e Cabral (2015) que fazem uma análise do quadro geral da administração da educação e as transformações que esta sofre em virtude das exigências de uma nova sociabilidade capitalista, da orientação dos organismos multilaterais, de estratégias neoliberais as quais, configuram a concepção de gestão da educação gerencial no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990.

As pesquisas citadas sinalizam a gestão gerencial, com o reforço da Teoria do Capital Humano, do empreendedorismo, da competência técnica, da institucionalização de um modelo de governança democrática em que os sentidos da gestão democrática tornam-se ainda mais fluídos e incertos, dentro de um quadro de ampliação de estratégias que intensificam a competição, a concorrência entre professores e escolas, bem como, a responsabilização verticalizada dos docentes.

As pesquisas destacam a contemporaneidade dos desafios que constituem a gestão da educação e a necessidade de novos estudos tendo em vista as constantes transformações de ordem econômica, política e social que perpassam as políticas de gestão da educação, com repercussões na gestão escolar.

Ressalta-se que a escola pública é desafiada a lidar com as novas políticas de gestão “formatadas” a partir de um viés gerencial, mas que se apresentam como uma concepção de gestão democrática. Nesse sentido, constitui-se um campo eivado de contradições em que, de um lado, instituem-se políticas de concepção mercadológica, produtivista, efficientista, e do outro, o discurso acerca da gestão, argumentado, com base nos instrumentos normativos que apresentam o princípio da gestão democrática da escola pública conforme estabelece a CF/88, Art. 206 (BRASIL, 1988).

A pesquisa de Comerlatto (2013) analisa o cenário, no qual a gestão da educação passa a se constituir pela presença de elementos, como, parcerias público-privadas e o Terceiro Setor, em especial, o Instituto Ayrton Senna (IAS), para atender as estratégias do sistema capitalista e inserir na escola pública mecanismos de fortalecimento do capital. Nesse contexto da gestão da educação, aprofunda-se a lógica gerencial do mercado e de uma gestão *para resultados*, esvaziando os processos que constituem a gestão da educação na perspectiva democrática ao negar a condição humana do sujeito histórico e social, reduzindo-o à coisificação humana.

Verifica-se, na maior parte das pesquisas, como fundamentos teórico-metodológicos para analisar as políticas de gestão da educação, o materialismo histórico e dialético por se

constituir um método de análise que possibilita pensar o ser humano como um sujeito histórico e social e a sua relação/atuação na sociedade.

Nesse sentido, se faz necessário atualizar e aprofundar o debate que orienta as políticas de gestão da educação no Brasil, no século XXI, buscando-se perceber como essas acontecem no contexto local, na REEPB, com o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor. Esse objeto de estudo contribui para atualizar a política educacional, uma vez que, não há no banco de Dissertações e Teses da CAPES, o registro de pesquisas que problematizem a gestão da educação, a partir desses instrumentos.

Ressalta-se a relevância social e política do objeto ao analisar o projeto de formação, como, também, ao destacar a importância da escola e o acesso ao conhecimento socialmente referenciado, na construção de um projeto de formação humana. Esses elementos são indispensáveis à construção de outra hegemonia, de uma direção intelectual e moral, da vontade coletiva nacional popular, no cenário de luta de classes que requer as condições objetivas para a transformação e superação da realidade (GRAMSCI, 1966, 1982, 2000, 2011).

A revisão da literatura acerca das categorias gestão da educação e políticas de avaliação e premiação é necessária, para analisar o que está posto sobre o objeto e as lacunas que constituem o campo para a produção de novos conhecimentos que não se esgotam com essas produções. Destacam-se os estudos de Araújo (2011), Dalpiaz (2011), Camba (2011), Gomes (2012), Santos (2012), Cunha (2012), Ivo (2013), Barbosa (2013), Ecoten (2013), Ferronato (2014), Pereira (2014), Araújo (2014), Nascimento (2015), Melo (2015), Lima (2015), Ghisleni (2015), Moura (2015), Lima (2016) e Borges (2016).

As análises desses trabalhos tratam da implementação de sistemas de avaliação para o monitoramento da qualidade da educação básica e os desafios, principalmente, para a gestão da educação e para os professores. Tais desafios se traduzem em ações que priorizam a busca de resultados, eficiência, produtividade, competitividade, meritocracia e do cumprimento de metas se configurando uma realidade, na qual passam a predominar na gestão, políticas de responsabilização, a *accountability* (DALPIAZ, 2011; PEREIRA, 2014; IVO, 2013; GOMES, 2012; GHISLENI, 2015).

De acordo com as pesquisas, esse cenário se fortalece no contexto de criação do IDEB (CUNHA, 2012) e do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (FERRONATO, 2014) porque com a criação do IDEB, Decreto Nº 6.094/2007, se intensificam, nas escolas, um processo que já vem sendo construído desde o início dos anos 1990 com a institucionalização do SAEB. Nesse sentido, o IDEB se constitui em mais um instrumento

que leva a comunidade escolar a produzir e a responder pelos resultados, como, também, a mobilizar-se para atingir as metas propostas, principalmente, reorientando a realização do planejamento e as práticas da gestão (FERRONATO, 2014).

As pesquisas apontam para a centralidade da política de avaliação, a partir da institucionalização do SAEB (LIMA, 2016), com a criação de sistemas próprios de avaliação tanto nos municípios (ECOTEN, 2013; ARAUJO, 2011), como nos estados.

Ressaltam-se os estudos em nível de mestrado e doutorado que tratam das políticas de avaliação locais instituídas no âmbito dos Estados, tais como: o Sistema Estadual de Avaliação do Rendimento escolar (SARESP), (CAMBA, 2011), o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), (SANTOS, 2012), o Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), (BARBOSA, 2013), o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), (MELO, 2015) o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), (LIMA, 2015) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) de Minas Gerais (BORGES, 2016).

Identificam-se, no contexto da política de avaliação da educação básica, pesquisas que tratam da temática da premiação como forma de “recompensar” o trabalho realizado pelas escolas para alcançar as metas (ARAÚJO, 2014; NASCIMENTO, 2015; MOURA, 2015).

Observa-se que a gestão da educação, segue as orientações do mercado pautando-se por uma concepção gerencial, ampliam-se as avaliações em larga escala como referente da qualidade e para atender ao monitoramento internacional através do PISA (*Programme for International Student Assessment*)¹⁶.

De acordo com Barbosa (2013), intensificam-se as pressões, principalmente, sobre os professores para cumprir as metas, causando o acúmulo de trabalho, o estresse, o adoecimento, a diminuição do tempo para a análise das questões relativas à gestão da educação e das escolas e os resultados dos testes, levando os professores a concluir sobre a falta de sentido dessas avaliações. Ressalta-se que o foco do trabalho pedagógico é o treino. Treinar os alunos para atingir os índices. Essa realidade constitui as relações no contexto da gestão da educação, como, a perda da autonomia do professor, desmotivação, frustração, sentimento de culpa, afetando as subjetividades e, em muitas situações, causando o abandono

¹⁶ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é um instrumento de avaliação internacional criado para avaliar e comparar o desenvolvimento dos estudantes de 15 anos, a partir de provas de Leitura, Matemática e Ciências constituindo-se no principal mecanismo de orientação das políticas da OCDE para a educação (CARVALHO, 2009).

da profissão. Tudo gira em torno de uma lógica imposta pelos organismos internacionais, e a gestão além de se adequar, cria os próprios mecanismos de controle, confirmando a análise de Libâneo (2018).

As pesquisas apontam que a ênfase do processo educativo é a obtenção dos resultados, a prioridade dos fins em si mesmos, corroborando para a diminuição da função política da educação. A gestão da educação com foco na avaliação, na primazia dos resultados ocupa o espaço que deveria ter a orientação político-pedagógica do sistema (GHISLENI, 2015).

Araujo (2011), em pesquisa realizada sobre a implementação de dois programas da Secretaria de Educação no Distrito Federal, a gestão Compartilhada e o Sistema de avaliação do Desempenho das Instituições de Ensino do Distrito Federal (SIADÉ), destaca a presença de uma racionalidade pautada na lógica das empresas em que se busca a eficiência, a gestão de resultados, o cumprimento das metas e a visão de curto prazo.

Ressalta-se que o sistema de avaliação implementado pela Secretaria de Educação do Distrito federal, não envolve todas as dimensões do processo educativo, mas valoriza a avaliação padronizada em que, apenas, os sujeitos da escola são os responsáveis pelos resultados. A pesquisa conclui que as políticas de gestão e de avaliação instituídas no Distrito Federal, priorizam a qualidade da educação, a partir da concepção da Secretaria de Educação, sem a participação dos demais segmentos da escola. Como contribuição para a construção de novos referenciais acerca da qualidade, sugere-se a visão de qualidade da educação referenciada nos sujeitos sociais.

Observa-se o predomínio de uma racionalidade técnica que deposita confiança na visão de especialistas que centram o seu trabalho no alcance das metas estabelecidas pelo governo, em detrimento dos saberes da comunidade e menosprezo da participação coletiva. Corroborando a ideia do discurso competente, ou seja, o discurso de um especialista que representa uma hierarquia organizacional. O discurso instituído pautado na racionalidade institucionalizada, que não considera os saberes instituintes, mas, a partir do discurso da cientificidade se constitui em estratégica de dominação. Ressalta a valorização do conhecimento, da competência, da organização e da burocratização. Trata-se de um discurso em que a forma, o lugar, o conteúdo e os interlocutores, a partir da ideologia dominante, são autorizados a falar e alcançam um grau de credibilidade que reflui na aparência de que não existe o exercício do poder por parte da organização. Conserva-se a visão de um mundo pautado na organização e competência em que tem lugar pessoas determinadas (CHAUÍ, 2006).

Os resultados apresentados no IDEB reorientam o planejamento das escolas e as práticas de gestão, levando a escola a vivenciar um processo de prestação de contas à comunidade e aos sistemas de ensino, que por sua vez, exercem pressão sobre a gestão das escolas para trabalhar um currículo voltado à aprovação dos alunos na Prova Brasil.

Diante do quadro de afunilamento da gestão gerencial, com instrumentos de avaliação e premiação, existem elementos que se contrapõem a esse modelo sinalizando uma concepção de gestão da educação democrática, conforme destaca a dissertação de mestrado de Ecoten (2013), que analisa as influências das avaliações em larga escala no Município de Canoas/RS, a partir da visão dos sujeitos de três escolas do município.

A pesquisa enfatiza a constituição das políticas de avaliação no país, bem como, analisa a visão dos sujeitos das escolas que apresentam contradições nos resultados do IDEB, com os alunos alcançando as metas nos anos iniciais e não as atingindo nos anos finais.

Apesar das críticas ao processo de construção das avaliações a nível nacional, descartando a participação dos professores na sua construção e não considerando o processo em que acontece a prática educativa, ressalta-se, que é a partir dos resultados dessas avaliações que o município de Canoas desenvolve as políticas locais. Um fato importante nessa pesquisa, é que, mesmo no contexto de políticas de avaliação, de viés gerencial, os gestores educacionais municipais desenvolvem práticas democráticas de gestão. Como exemplo desse processo, a pesquisa destaca o sistema municipal de avaliação elaborado por uma comissão de professores da rede, constituindo-se, a partir da visão desses sujeitos, em instrumento da gestão numa perspectiva democrática.

Assim, apesar do cenário desfavorável a democratização da gestão com a presença da avaliação em larga escala que busca regular e controlar o sistema de ensino e que é criticada pelos sujeitos da escola, a pesquisa evidencia que o município desenvolve um sistema de avaliação local que é aceito e defendido pelos mesmos sujeitos que criticam a avaliação em larga escala nacional. Esse fato revela a importância da participação dos professores da rede na elaboração da avaliação local que se sentem protagonistas do processo, como, também, o retorno dos resultados das avaliações para as escolas. Os professores se sentem participantes do processo, legitimando a avaliação municipal e mostrando a possibilidade de realizar avaliações em outro desenho, com a participação dos sujeitos da escola, fortalecendo o processo de construção da concepção de gestão democrática da escola (ECOTEN, 2013).

A pesquisa em nível de doutorado de Borges (2016) busca apreender e analisar a percepção dos diretores das escolas estaduais de Minas Gerais sobre os efeitos do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) no contexto das escolas. De

acordo com os resultados, há uma aceitação por parte dos gestores no que se refere às avaliações externas e ao PROEB. Na ótica dos gestores essa avaliação contribui positivamente para melhorar o ensino, as avaliações internas e o compromisso dos professores, que ensinam, sobretudo, de acordo com a proposta curricular da SEE-MG (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais), construída, a partir de um contrato de resultados efetuado pela SEE-MG, e a gestão das escolas, no cenário do Programa Escola para Resultados, no governo Aécio Neves (2007-2010).

Essa política faz parte da terceira geração da política de Choque de Gestão, denominada, Gestão para a Cidadania (GpC). A gestão escolar assume a responsabilidade para gerir os processos educativos alinhando-os às condições e a realidade das escolas, como também, as estratégias estabelecidas pelo governo do estado. De acordo com Borges (2016):

Cada escola elabora o seu Plano de Metas, documento que formaliza a contratualização de resultados entre a escola estadual e a SEE-MG, instrumento que apresenta os indicadores de resultados e as metas a serem alcançadas. A escola assume a responsabilidade pela melhoria do desempenho dos seus alunos e, conseqüentemente, por elevar os resultados do estado nas avaliações externas estaduais, nacionais e internacionais. (BORGES, 2016. p. 184).

A pesquisa revela ainda que a maioria dos gestores afirma não se sentirem pressionados pela SEE-MG nem pelo Colegiado escolar, mas admitem exercer pressão sobre os professores.

As pesquisas de Araújo (2014), Nascimento (2015), Melo (2015) e Moura (2015), analisam a inserção de mecanismos de bonificação e premiação nas políticas de gestão da educação dos estados mediante o alcance dos resultados obtidos nas avaliações. Sinalizam como a política de avaliação tem alcançado grau de importância para o fortalecimento de uma gestão da educação voltada ao benefício do capital. Ressalta-se que há nesse processo, interesses que não representam a classe trabalhadora, estão ligados à lógica produtivista do capital que visa, apenas, o lucro.

A pesquisa de Nascimento (2015) destaca que o pagamento do Bônus por Desempenho Educacional (BDE) impacta o trabalho docente na perspectiva de gestão gerencial e além de regular o trabalho dos profissionais das escolas não contribui para a melhoria da qualidade educacional na Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco.

Melo (2015) conclui a partir dos achados da pesquisa que a criação de uma cultura de competição entre as escolas atrelada ao *rankiamento* induz gestores e professores a planejar as atividades em função do Bônus.

Por fim, destaca-se a pesquisa em nível de doutorado realizada por Moura (2015), que analisa a remuneração variável dos professores da educação básica no estado da Paraíba. Evidencia-se que a remuneração variável dos profissionais da educação no contexto da Rede Estadual de Ensino, se constitui em uma estratégia político-administrativa e financeira que não tem vinculação com a política de valorização dos docentes, mas como uma ação isolada de fomento à produtividade, competitividade e responsabilização dos professores.

Os resultados apontam que a política de avaliação em larga escala contribui para o fortalecimento de uma gestão voltada ao alcance dos resultados. Os resultados retratam a qualidade da educação das escolas e confirmam ou não a produtividade dos professores, indicando para a comunidade se a escola é boa ou ruim, constituindo-se em critérios para o recebimento de bônus.

A produtividade é medida pelo alcance das metas propostas tanto a nível nacional, como pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal e como recompensa ou sanção, é pago ou não, os bônus. As Secretarias de Educação exercem controle sobre a gestão e o trabalho pedagógico, através da definição de tarefas, explícitas em Planos de Metas que devem ser executadas pelas escolas para que recebam a premiação.

Destaca-se no século XXI, a continuidade de demandas educacionais históricas, como, permanência, aprendizado, educação de qualidade que promova a emancipação humana, valorização dos profissionais da educação, dentre outras questões. No entanto, essas demandas não constituem a base das políticas de gestão da educação, mas criam-se reformas que aprofundam a segregação dos sujeitos e buscam cristalizar a hegemonia de uma classe. Como exemplo, a aprovação da Reforma do Ensino Médio¹⁷, uma reforma educacional em que se percebem elementos de favorecimento do capital ao deixar em segundo plano, o acesso a conhecimentos, fundamentais, para a formação humana.

Nos termos de Lino (2017), o contexto das políticas educacionais no cenário atual se identifica com a experiência dos anos 1990, momento em que se amplia no campo educacional a hegemonia neoliberal com a ascensão da racionalidade econômica do setor privado em substituição aos critérios republicanos de gestão, contribuindo para a redução dos

¹⁷ A Reforma do Ensino Médio de acordo com a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, aprovada no governo de Michel Temer (2016-2018) (BRASIL, 2017a).

direitos sociais. Nesse sentido, percebe-se um retorno em escala crescente que subordina a formação do cidadão ao sistema produtivo tendo como carro chefe, a Reforma do Ensino Médio.

Esse cenário corrobora para a ampliação do contexto de desigualdades da sociedade brasileira, como também, faz da exclusão presente nessa Reforma, um indicador de que continua em jogo, à retirada da capacidade crítica dos sujeitos. Há de forma incontestável uma disputa pela formação humana. E essa disputa se reflete em um projeto de formação para a elite e outro para a classe trabalhadora e a Reforma do Ensino Médio é um elemento comprobatório dessa realidade.

Nessa direção, se constitui um cenário em que “[...] a igualdade formal de oportunidades, que muitos autores têm problematizado e na qual se assentam os exames nacionais, apenas serve para legitimar as diferenças e acentuar as desigualdades” (AFONSO, 2013, p. 292).

Nessa perspectiva, problematiza-se no contexto da gestão da educação a política de avaliação e premiação a nível nacional e local com foco, apenas, nos resultados, construídas de cima para baixo, sem considerar os saberes e práticas dos sujeitos da escola, como, também, sem uma definição clara e objetiva das ações a serem viabilizadas, a partir dos resultados.

Enfatiza-se que a perspectiva desse estudo não é contrária a prática da avaliação. Não se trata da literalidade da palavra, todo processo formativo requer avaliação e, evidentemente, resultados. O que se problematiza é o projeto de formação que se constrói no cenário da política de gestão e avaliação da educação atrelada à premiação, pautada por uma racionalidade que tem a qualidade do mercado como referente em detrimento do referencial de qualidade em que a formação humana é o ponto principal e mobilizador das práticas educativas.

Questiona-se a forma como os resultados são produzidos e aceitos como legitimadores de uma concepção e prática educacional nacional e local, de uma “Escola de Valor”. Enquanto, em uma concepção de gestão democrática, o resultado que a legitima, é a democratização do conhecimento, o acesso aos bens culturais produzidos socialmente pela humanidade e o aprendizado na perspectiva da formação humana, omnilateral dos sujeitos, na gestão cuja concepção é a do mercado, a prioridade é o alcance da meta, é atingir o índice do IDEB e do IDEPB, que representa um determinado projeto formativo para os trabalhadores, independentemente de como se dá o processo educativo.

Assim, trata-se de construir um pensamento crítico sobre esse tipo de avaliação, repensar uma prática avaliativa alternativa, emancipadora, para orientar as ações no sentido de construir aprendizado com qualidade social para as minorias que não têm acesso ao conhecimento, que possibilite a instrumentalização para a luta política.

Pensar uma avaliação institucional alternativa que seja assumida por todos os atores envolvidos, como a avaliação formativa comprometida em criar as reais condições para que os alunos aprendam. Reestabeleça a confiança no trabalho do professor como intelectual e evidencie a necessidade de se organizar processos partilhados e dialógicos com os professores, os alunos, a comunidade e o Estado (AFONSO, 2014).

Nessa perspectiva, destaca-se a responsabilização participativa como uma perspectiva de avaliação em contraposição a avaliação em larga escala. A avaliação na perspectiva da responsabilização participativa tem como categorias essenciais, a participação e negociação. Busca-se envolver e deliberar com os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo, acerca dos objetivos e compromissos que envolvem uma concepção ampla de qualidade da educação, capaz de contribuir para a emancipação social dos sujeitos (SORDI; FREITAS, 2013; FREITAS, 2016a).

A perspectiva da responsabilização participativa é de contrarregulação, demanda esforços de todos (as) que defendem a qualidade da educação em contradição as políticas imediatistas dos grupos financeiros. Requer o envolvimento do coletivo da escola na apropriação dos problemas, na reflexão das formas de superação, corroborando para a qualidade da educação.

De acordo com Sordi e Freitas (2013), a responsabilização participativa põe em pauta o processo de demanda bilateral, implica o protagonismo do poder público para que cumpra os compromissos com a escola e de todos os atores, (pais, gestores, alunos, professores), não apenas, do professor, com o projeto pedagógico. Esse processo de trabalho coletivo favorece a horizontalização da participação, o pertencimento e a confiança de todos os atores para que assumam as concepções de qualidade com as quais se comprometem.

Essa perspectiva de avaliação amplia os direitos dos alunos a acessar os conhecimentos e a sua formação, garante aos professores o espaço de criação e invenção, mas não se restringe, apenas, ao professor, requer, principalmente, a confiança no coletivo da escola. A estratégia é “[...] organizar o coletivo, apostar na elevação das relações e publicizar compromissos” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 92).

Os gestores e professores são responsáveis pelo trabalho da escola, mas não devem ser responsabilizados, sozinhos, por um contexto educacional que envolve outras dimensões.

Questiona-se o tipo de responsabilização verticalizada que a política de avaliação em larga escala exerce sobre os profissionais da escola. Nesse sentido, a responsabilização pelos resultados,

[...] oculta um conjunto de condicionantes que tanto ou mais afetam tal desempenho (as condições de vida dos alunos, as condições de vida e de trabalho dos professores, as políticas governamentais, entre outros). Agrega-se a isso o fato de que a atribuição de méritos imputa responsabilidades. (DICKEL, 2016, p. 196).

Dickel (2016) problematiza o sentido da qualidade que perpassa o SAEB, a partir de três aspectos que compõem o cenário das políticas educacionais: acesso, fluxo escolar e os resultados dos testes que medem o desempenho dos alunos. Ressalta que o acesso e a correção do fluxo escolar são questões ainda não resolvidas no contexto da gestão da educação. Nessa direção, ao se tomar como parâmetro de qualidade, os resultados das avaliações em larga escala, implica assumir uma concepção de avaliação construída de cima para baixo, de fora para dentro, com implicações para professores e gestores, pois deixa de lado os conhecimentos internos, locais, acumulados no interior das escolas.

Do ponto de vista dialético, não se resolve um problema de fora dele, mas a partir de suas contradições, das suas condições de existência. É a escola, os professores, os alunos, os pais que vivem tais problemas. São eles os sujeitos sociais que mais tem conhecimento da realidade, de seus limites e possibilidades. Nesse sentido, a qualidade da educação deve se pautar por uma qualidade negociada, na qual os sujeitos se comprometam com o projeto pedagógico considerando as políticas globais, se constituindo em um conjunto de responsabilidades que demanda do poder público, as condições para a sua realização.

Nos termos de Sordi e Freitas (2013), a qualidade da educação é construída no campo de tensões entre as políticas públicas centrais e as necessidades locais, a partir de responsabilidades publicizadas e assumidas pelo coletivo articulando-as ao projeto pedagógico da escola.

Analisa-se que a implementação de uma política seja ela de qualquer natureza, revela o momento histórico, econômico e político vivido pela sociedade, à arquitetura de valores, as crenças, a ideologia, a posição política de quem a constrói, a correlação de forças dominante. Assim, se faz necessário, refletir o cenário em que ela se constitui para se perceber quais as concepções, posições ideológicas que a política representa.

Diante das concepções e tensões entre projetos de formação da sociedade na gestão da educação, no próximo tópico, se constrói o referencial teórico e metodológico utilizado na

pesquisa, para analisar as relações sociais no modo de produção da sociabilidade capitalista e refletir o projeto de formação humana que possibilite construir o pensamento crítico da realidade, como, também, as estratégias de lutas e enfrentamentos no sentido de transformá-la.

3.2 Aporte Teórico-Metodológico

A análise da política de gestão e avaliação da educação que se configura como referencial teórico e metodológico nesse trabalho de tese é a filosofia da práxis, a partir da qual, é possível refletir e analisar a realidade, interpretar as relações sociais que movem a sociedade e pautam a vida humana, elaborando novas possibilidades de superação e transformação do real (GRAMSCI, 1966).

Recorre-se a construção teórica do revolucionário marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), ao analisar os elementos presentes na sociedade de sua época e refletir as possibilidades de superação dessa realidade por meio do processo pedagógico da hegemonia.

Gramsci, (1966, 1982, 2000, 2011), parte dos pressupostos epistemológicos sobre a teoria do modo de produção capitalista, com base na estrutura econômica, observados por Marx, como determinantes das relações sociais do seu tempo, mas não se limita a eles. Diante do contexto social italiano, amplia o pensamento de Marx acerca da estrutura econômica dominante ao perceber, na sociedade da sua época, a existência de outros fenômenos superestruturais.

A compreensão de Estado em sentido estrito, presente na primeira metade do século XIX, no contexto de Marx e Engels, representa uma época em que ainda não existem na sociedade os grandes partidos políticos, os sindicatos. É um cenário em que, a sociedade ainda se encontra no estado de fluidez, com atraso no campo e monopólio político estatal nas cidades. Não há o desenvolvimento da sociedade civil e dos aparelhos privados de hegemonia, (GRAMSCI, 2000). Os aparelhos privados de hegemonia são os “[...] organismos de participação política aos quais se adere voluntariamente (e, por isso, são “privados”) e que não se caracterizam pelo uso da repressão” (COUTINHO, 1999, p. 125).

Ao contrário, no momento histórico vivido por Gramsci, desenvolvem-se os processos de socialização da produção e a inserção de novos elementos na sociedade civil se configurando uma crescente socialização da participação política. Emergem as redes de organizações de massas, dos sujeitos políticos coletivos. Há uma ampliação do espaço da

política, uma superação do Estado em sentido estrito ou Estado-coerção, o conjunto de mecanismos articulados pela burocracia executiva e policial militar que faz com que a classe dominante tenha o monopólio legal por meio da repressão e da violência, para um momento histórico e social, na qual, são construídas novas relações sociais mais complexas e maciças.

Ressalta-se o protagonismo dos elementos que ampliam o espaço da participação política, responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, a sociedade civil, constituída por meio dos aparelhos privados de hegemonia, como: “[...] o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, meios de comunicação de massa), etc” (COUTINHO, 1999, p. 127).

Essas modificações são percebidas por Gramsci a partir de 1870, momento em que analisa a expansão colonial europeia. Destaca-se a forma como esses elementos se relacionam configurando outra esfera do Estado com potencial político de negociação, de conquista, de luta, de adesão aos seus projetos através do consenso. Dessa forma, os aparelhos privados de hegemonia são instrumentos de ampliação de espaços da política.

O Estado toma outro contorno: um Estado mais complexo, maciço, com o protagonismo das massas. Ressalta-se a estratégia política por parte da sociedade civil, a guerra de posição (GRAMSCI, 2000; COUTINHO, 1996). Nas palavras do autor:

No período posterior a 1870, com a expansão colonial europeia, todos esses elementos se modificam, as relações de organizações internas e internacionais do Estado tornam-se mais complexas e robustas; e a fórmula da “revolução permanente”, própria de 1848, é elaborada e superada na ciência política com a fórmula de “hegemonia civil”. Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição. (GRAMSCI, 2000, p. 24).

O contexto histórico e social de ampliação dos espaços da política e complexificação da sociedade, com o protagonismo das massas, da socialização da política faz com que Gramsci elabore a sua teoria marxista ampliada sobre o Estado. Mas trata-se de um processo dialético, não significa, por exemplo, que a conquista da hegemonia por uma fração ou grupo de classe seja definitiva. Mas representa luta, disputa, embates, a superação do senso comum em bom senso, através da construção de novos modos de pensar, de questionar o porquê das crenças e valores que fundamentam a visão fragmentada da realidade (GRAMSCI, 1966; SIMIONATTO, 2009).

Os aparelhos privados de hegemonia que constituem a sociedade civil não eliminam o poder do Estado, o seu caráter de classe. O Estado se constitui como instrumento de uma

classe e é ao mesmo tempo, lugar de disputa, de luta pela hegemonia. Gramsci amplia a esfera do Estado, mas mantém a fórmula do Estado restrito em Marx, Engels e Lênin. Assim, o Estado continua presente com o caráter de classe e de repressão, “[...] mas o repõem e transfiguram ao desenvolvê-lo através do acréscimo de novas determinações” (COUTINHO, 1996, p. 53). Nessa perspectiva,

[...] o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa- além do progresso político prático – um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma técnica adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1966, p. 21).

Destaca-se o acesso ao conhecimento historicamente construído como instrumento para a formação da consciência da realidade, do seu processo de desenvolvimento, suas contradições e do sujeito ético político capaz de elaborar estratégias de enfrentamentos do real buscando modificá-lo. Trata-se de uma emancipação no campo cultural que pode promover a crítica à ideologia dominante que se enraizou e que se tornou verdade, o folclore.

Essa construção exige um novo pensamento sobre a realidade, refletir o que está posto, elaboração de uma nova concepção de mundo que seja crítica e coerente, que redirecione a práxis política, favorecendo as classes subalternas as condições para se libertar das formas de pensar homogêneas, que cristalizam e fortalecem os projetos de ordem liberal e conservadora. Refere-se a uma batalha de ordem cultural e ideológica que leve a classe trabalhadora a construir a contra-hegemonia (SIMIONATTO, 2009).

O exercício da hegemonia reflete, não apenas, a contraposição dos sujeitos à cultura enraizada como verdade absoluta, mas, construir uma nova hegemonia cultural, que lhes faça enxergar a realidade social, a partir de uma nova concepção por meio da ação dos intelectuais e da relação orgânica com as massas. De acordo com Gruppi (1978), a hegemonia

[...] é a capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder. (p. 70).

Nessa perspectiva, a hegemonia da classe proletária se constitui, a partir da filosofia da práxis, da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. É a partir da

contradição que a classe subalterna age, inicialmente, de forma esporádica, não guiada por uma teoria, por uma estratégia política, mas a partir da apropriação da teoria, da concepção de mundo e do método de análise, [...] torna-se coerente, expressa-se a nível cultural, critica a cultura tradicional, propõe uma nova cultura” (GRUPPI, 1978, p. 91). Assim, “[...] a hegemonia realizada significa crítica real de uma filosofia, sua real dialética” (GRAMSCI, 1966, p. 94).

Fazer à crítica a cultura dominante possibilita a intervenção política em práticas sociais concretas, constitui a compreensão do real e o pensamento crítico. Resulta numa formação ético-política que permite enxergar a realidade, posicionar-se diante dela, superar o senso comum e lutar pela defesa das demandas e necessidades, ou seja, construir outra hegemonia.

Conforme Gramsci (2000), esse é o ápice da fase mais estritamente política, sinaliza a passagem da estrutura para a esfera das superestruturas complexas, é o momento em que as ideologias são transformadas em partido se confrontam e lutam até que uma delas prevaleça se torne senso comum. Alcance a unicidade dos fins econômicos e políticos, como também, a unidade intelectual e moral em torno da luta por direitos no plano universal.

Essa construção conceitual resulta na “catarsis”, a passagem do momento econômico ao ético-político, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência das massas. Quando acontece essa elaboração intelectual se dá a passagem do objetivo ao subjetivo, da necessidade à liberdade. Toda a estrutura exterior que subjuga o homem ao domínio da estrutura, tornando-o um elemento passivo, transforma-se num instrumento de criação de uma nova ação ético-política, constituem-se novas fontes de iniciativas instrumentalizando os sujeitos para a luta. O momento catártico constitui “[...] o ponto de partida de toda a filosofia da *práxis*; [...] coincide com a cadeia de sínteses que resultam no desenvolvimento dialético” (GRAMSCI, 1966, p. 53).

Esse processo não é fácil, é longo, exige acesso à cultura, estratégias de luta, guerra de posição. Construir consensos no sentido de romper com as relações hegemônicas vigentes, com a ordem estabelecida, outra forma de pensar o mundo, refletir as formas de enfrentamentos da realidade. Trata-se de construir uma contracultura no sentido de problematizar as relações sociais estabelecidas como verdades.

O processo de construção da hegemonia ou de outra hegemonia se fortalece na relação dialética entre a sociedade política e a sociedade civil, a partir do movimento contraditório do real. As relações sociais não são estáticas, mas estão em constante movimento e esse

movimento é dialético, se constitui por meio da negação e do desvelamento da realidade, por processos de rupturas e continuidades, nos quais protagonizam os sujeitos.

Nesse sentido, recorre-se a categoria contradição para analisar esse processo. Nos termos de Cury (1987), a contradição expressa o movimento do real e a sua racionalidade a partir da compreensão de que os fenômenos sociais são provisórios e superáveis.

Ressalta-se a conexão entre as categorias hegemonia, contra-hegemonia, contradição e o objeto de estudo nesse trabalho de tese, pois permite analisar a gestão e avaliação da educação da REEPB e a relação com a premiação, no contexto de um bloco histórico favorável a construção de um sistema de valores culturais que serve a conservação da ordem capitalista dominante. Como, também, possibilita analisar a luta de classe, o movimento, as contradições, as tensões, os enfrentamentos, as práticas sociais, a construção de projetos societários e a relação com a concepção de gestão, de formação e de escola pública para a classe trabalhadora que dá sustentação ao projeto político da classe dominante ou busca a sua superação. Analisa-se a gestão da educação a partir da contextualização de um processo político e administrativo que tem como objetivo, sistematizar, orientar e oferecer as condições para o exercício da prática social da educação (BORDIGNON; GRACINDO, 2011).

A categoria hegemonia não se justifica, apenas, na busca de apreender como construir a hegemonia, mas, analisar a partir do que Gramsci (1966) denomina de outra hegemonia, os elementos existentes na realidade concreta, as mediações entre a estrutura e a superestrutura e a função dos intelectuais, sejam tradicionais ou orgânicos, no processo de operacionalização da política de gestão da educação, para manter a hegemonia dominante ou construir práticas contra-hegemônicas.

Ressalta-se o momento da luta, da guerra de posição, como estratégia política, de construção de consensos em torno de um projeto de sociedade, a partir de uma nova ordem intelectual e moral. Nasce desse quadro político e social a necessidade de elaboração de conceitos universais que se constituam em refinadas e decisivas armas ideológicas (GRAMSCI, 1966). Dessa forma, não há espaço para a neutralidade, para o inatismo ideológico, mas a estratégia deve ter como tática, utilizar os espaços da sociedade civil como uma trincheira de luta contra o pensamento dominante, que altere a correlação de forças e construa outras formas de pensar capazes de contestar as estruturas e superestruturas que sustentam o *status quo* (MARTINS; GROPPPO, 2010).

Torna-se necessário um projeto de formação a partir de uma educação emancipadora, ampla, referenciada nos sujeitos sociais, para a construção do pensamento problematizador, elaborador de estratégias, que compreenda as relações sociais e busque transformá-las, o que

de forma alguma se conquista com uma neutralidade absoluta, mas por meio do agir político, do pensamento e ação ativa e operante, compreendida como guerra de posição (GRAMSCI, 2000).

Nesse entendimento, destaca-se a contribuição de Lukács (2012) ao analisar o pensamento de Marx no livro, *Para a Ontologia do Ser Social I* sobre o trabalho como princípio educativo. De acordo com o autor, o trabalho é uma atividade ontológica, estruturante do sujeito, o seu valor está relacionado à vida do homem e a produção do conhecimento. Defende o trabalho como princípio de cidadania e, portanto, como referente de uma educação emancipadora, como direito legítimo do homem em contraposição a forma como o sistema capitalista o tornou: um processo de alienação, dominação e exploração de todas as dimensões da vida humana.

Mészáros (2008) analisa o processo de internalização de produção da lógica do capital que a educação enquanto instrumento de reprodução a serviço do sistema capitalista constrói na sociedade. De acordo com o autor, o processo de internalização é tão opressor que leva os trabalhadores a adotar a sociedade mercantilizada e a não questionar os seus limites individuais e as suas aspirações pessoais.

O processo de internalização precisa ser confrontado e alterado por um projeto consciente de formação. Faz-se necessário, substituir as formas onipresentes enraizadas na educação burguesa por uma ampla concepção de formação que trabalhe os elementos políticos para pressionar, questionar e romper a lógica mistificadora do capital.

Ressalta-se como estratégia de luta no âmbito da educação, construir o projeto de formação humana, como uma atividade de contrainternalização e contraconsciência se constituindo como possibilidade de rompimento com a lógica do capital e de uma perspectiva contra-hegemônica à ordem existente (MÉSZÁROS, 2008).

Nessa direção, Cury (1987) analisa que quando a educação se propõe a difundir uma concepção mais avançada da realidade, ou seja, quando trabalha os processos sociais, econômicos, políticos e a relação destes com a vida humana, começa a construir um cenário favorável à retirada das massas da passividade. Assim, pode corroborar para a construção de outra sociabilidade, de outra hegemonia, pois constrói os elementos da crítica, da análise do senso comum possibilitando outra filosofia, uma compreensão do real e, nesse sentido, favorecendo práticas de transformação da realidade.

Nessa direção, Souza (2008) analisa duas questões acerca da dimensão social e política do conhecimento: a prática e a ética. A dimensão prática está relacionada à vida, mas no sentido acrítico, desarticulada, fragmentada. Nessa dimensão atuam os intelectuais

tradicionais compromissados com os seus próprios interesses, em serem reconhecidos na mídia, vinculados ao produtivismo e a uma perspectiva mecânica da realidade. A necessidade do estrelato os impede de se reconhecerem como pertencentes a uma classe protagonizam a lógica do processo de acumulação e, em consequência, a destruição da vida e do futuro.

Na ótica do autor, é preciso romper com a dimensão prática do conhecimento e construir o plano ético. Nessa dimensão do conhecimento encontra-se o elemento da crítica inexistente na dimensão prática exercida pelos mandarinatos científicos e a negação do seu protagonismo. A dimensão ética “[...] exige uma consciência acerca do conhecimento produzido e seu rebatimento sobre o cotidiano, a vida pública e política do ser social” (SOUZA, 2008, p. 172). Nessa perspectiva, realça o papel do intelectual orgânico, a partir de um protagonismo diferente, um novo comportamento que reflete a sua condição de classe, como, também, os efeitos que o seu pensar e o seu conhecimento pode ter nas relações sociais. O intelectual orgânico à classe trabalhadora assume a tarefa de revelar contradições (SOUZA, 2008).

Nesse sentido, não se pode secundarizar as condições objetivas em que acontece o fenômeno educativo das classes dominadas. Conhecer essa realidade, fazer a sua contextualização histórica, é fundamental para o desenvolvimento de um conhecimento voltado aos interesses políticos e ideológicos da classe. Nos termos de Frigotto (2010), não se deve prescindir da compreensão da especificidade política e técnica das práticas que se desenvolvem na escola e da relação destas com as outras práticas sociais.

A formação humana em sentido pleno pode contribuir para a construção do pensamento crítico, do sujeito que sabe ler o mundo, que percebe as relações sociais de dominação, de exclusão que marcam a vida, especialmente, das minorias. Pode se constituir em uma arma poderosa na luta contra-hegemônica da classe trabalhadora, parte de um cenário maior de enfrentamentos para garantir a efetivação dos direitos sociais no contexto da sociabilidade capitalista.

Os pilares da construção do movimento contra-hegemônico se afirmam a partir da emancipação social que se constitui a partir da formação omnilateral dos sujeitos. Defende-se um projeto de educação que se constitua a partir da incorporação dos elementos da formação intelectual ao trabalho produtivo, contribuindo para a formação humana da sociedade, capacitando-a a elaborar conscientemente práticas cidadãs (CIAVATTA, 2005).

Nesse entendimento, a categoria de bloco histórico se faz necessária porque permite analisar a ideologia e a política que move a estrutura e a superestrutura, o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor, como, também, permite identificar os sujeitos desse processo de

embates, de viabilização, construção e materialização da política de gestão e avaliação da educação, os intelectuais tradicionais e orgânicos, a partir da disputa hegemônica e contra-hegemônica. Possibilita, também, analisar a conjuntura, o terreno, em que é possível ou não construir as alianças favoráveis à transformação da realidade concreta, para fortalecer a hegemonia política de uma classe, lutar a partir das estratégias utilizadas pelo sistema dominante para construir formas de resistência, de enfrentamentos diante do projeto gestão e avaliação da educação.

O bloco histórico na gestão da educação da rede Estadual de Ensino da Paraíba (REEPB) se constitui dos seguintes sujeitos: o governo do estado, o Secretário de Educação, os gerentes operacionais da política de gestão e avaliação da educação da Secretaria de Educação da Paraíba (SEE/PB), o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), os gestores, professores, presidentes dos Conselhos Escolares e a direção do SINTEP/PB.

Esses sujeitos operacionalizam e dão materialidade ao bloco, de forma que repercute nas escolas, como instrumento de construção de um sistema de valores culturais corroborando para o fortalecimento da gestão e avaliação da educação que o representa, como, também, o reinterpreta, a partir da concepção de gestão, educação, valor, formação, avaliação que os conformam se configurando um projeto de formação concatenado ao contexto de hegemonia neoliberal.

Para Gramsci (1966), o bloco histórico se refere a “[...] a relação entre estrutura econômica e as superestruturas ideológicas” (p. 4). Ou seja, a totalidade concreta onde atuam os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais para construir os seus projetos e conquistar a adesão da sociedade.

Nos termos de Portelli (1977) a categoria de bloco histórico representa,

[...] uma situação histórica global, compõe-se de duas esferas complexas: a um determinado modo de produção corresponde uma estrutura social precisa, onde domina uma classe fundamental; esta classe desenvolve progressivamente uma superestrutura diferenciada, especializando suas atividades, dando-lhe homogeneidade e direção política e ideológica – hegemonia – sobre as demais classes. Esta direção da sociedade é exercida em diversos graus por uma camada social ligada organicamente à classe dirigente: os intelectuais, encarregados de dirigir o complexo superestrutural e soldar a estrutura e a superestrutura. (p. 102).

Esse autor destaca três aspectos essenciais para a análise do bloco histórico: o primeiro, é que sendo ele a relação entre estrutura e superestrutura, uma situação histórica global, formado de um lado, por uma estrutura social, as classes, e de outro, por uma estrutura ideológica e política, deve-se levar em consideração que o aspecto principal dessa relação se dá na realidade, no tecido social, nas relações que constituem a sociedade. Dessa forma, devem-se analisar os elementos que constroem a sua unidade. Esses elementos são uma organização social concreta, os grupos sociais formados pelos intelectuais que realizam no nível superestrutural e não, no nível econômico, o vínculo orgânico entre esses dois elementos com o objetivo de difundir uma ideologia, ou seja, uma concepção de mundo e construir a hegemonia.

O segundo aspecto, refere-se aos seus interesses que é o de construir um sistema de valores culturais, uma ideologia e torná-la verdade ao ponto de constituir o sistema social. De acordo com Portelli (1977), a integração do sistema social, a realização do bloco histórico acontece quando esses valores que representam uma classe são mediados pelos intelectuais e se tornam hegemônicos. Por fim, o autor destaca que a análise dessa categoria possibilita encontrar os elementos de desagregação da hegemonia da classe dirigente e a formação de novos valores culturais, de uma nova ideologia, que por sua vez, contribui para a formação de outra hegemonia, ou seja, um novo bloco histórico.

Gramsci (1966) ao analisar a realidade italiana de sua época, percebe a ação do intelectual tradicional e a formação do bloco agrário no Sul da Itália. Nesse contexto, o bloco agrário se constitui de três camadas sociais: a massa camponesa, a pequena e média burguesia e os grandes proprietários das terras que são organizados por intelectuais do tipo rural, pelo clero, denominados de intelectuais tradicionais, todos ligados aos grandes latifundiários. Ressalta a importância de intelectuais tradicionais como Benedetto Croce e Giustino Fortunato e a militância que estes exercem, na superestrutura, para construir uma base de sustentação ligada ao grupo do *Mezzogiorno* e seus interesses. Nesse sentido, o intelectual tradicional vincula-se aos grupos sociais dominantes, são funcionais à elite. Assumem uma espécie de distanciamento dos problemas sociais, mas esse distanciamento se constitui em uma falsa ideia para projetar os interesses de classe.

Segundo Portelli (1977), o intelectual tradicional se refere aos,

[...] grandes intelectuais têm igualmente a função de desarmar toda e qualquer tentativa de ruptura do bloco histórico em proveito das classes subalternas, isolando os intelectuais subalternos da massa camponesa e

inserindo-os em um sistema cultural desligado do contexto social a serviço da classe dominante. (p. 101).

Dessa forma, podem se constituir em uma casta de suporte a exploração. Gramsci, (1966, 1982, 2011) ao referir-se aos intelectuais orgânico e tradicional como articuladores do bloco histórico ressalta que o intelectual orgânico se constitui pela sua relação direta com a classe a que pertence. Faz parte ativa da trama social e está conectado a um projeto de sociedade. Por estar vinculado ao modo de produção é um especialista na sua profissão, constrói uma concepção ético-política que favorece a sua atuação no âmbito da cultura, da educação e da organização com o propósito de construir a hegemonia e o domínio da classe que representa.

Nesse entendimento, destaca a sua função ao conjunto da classe trabalhadora para a construção de outra hegemonia, da aliança com as forças dominantes, pois para um grupo se tornar dominante, faz-se necessário lutar pela assimilação e conquista ideológica dos intelectuais tradicionais (GRAMSCI, 2011). Esse processo necessita de elaboradores, de intelectuais que tenham uma inserção ativa no meio social, de unidade entre a classe proletária e os intelectuais entre teoria e prática.

Os intelectuais orgânicos devem pertencer organicamente à massa e analisar coerentemente os princípios e os problemas que dizem respeito à classe proletária, construindo e elaborando permanentemente, novas concepções do mundo e da vida, estabelecendo nesse devir histórico, um novo bloco cultural e social que possibilite o progresso político e intelectual das massas (GRAMSCI, 1966).

Destacam-se os elementos atuantes no centro do bloco histórico, como professores, gestores, o SINTEP/PB, que protagonizam ações de resistência e enfrentamentos, que reconstróem a política e as práticas educativas a partir do projeto de gestão e avaliação, materializando o seu papel político na construção da consciência de classe e da dimensão ética do conhecimento para a formação da classe trabalhadora. Diante desse contexto, executam o projeto, mas mediando práticas educativas que sinalizam as tensões e resistência ao projeto do governo.

Reflete-se que a prática do intelectual orgânico tem como objetivo romper com a ideologia presente nas classes subalternas e a sua concepção de mundo, pois estas representam a ideologia da classe dominante, refere-se à sua função histórica e não a função histórica dos subalternos. Essa ideologia é disseminada através de vários canais, dentre eles, a

escola, a Igreja, o serviço militar, os jornais, o cinema, o rádio, etc., com o objetivo de construir a hegemonia dominante.

De acordo com Souza (2008), os homens protagonizam a realidade concreta e essa realidade reflete o processo histórico construído, permanentemente, pelos sujeitos sociais. Nesse entendimento, deve-se analisar a categoria do intelectual a partir do entendimento de que este disputa posições em um campo de lutas e em uma espacialidade.

Conforme o autor, o processo de conscientização não permite a leitura dos fatos como imutáveis ou acabados, mas, suscita a ação dos sujeitos, a partir de um momento dado, como possibilidade de um vir-a-ser. Ressalta a impossibilidade de produzir conhecimento sem que este suscite o devir, a dimensão de classe e o posicionamento político. Portanto, há uma unidade entre conhecimento e ideologia o que descarta a perspectiva de um saber desinteressado, desvinculado das práticas sociais concretas, dos interesses dos grupos que buscam a realização de um projeto de formação para educar a consciência da classe trabalhadora, fomentando políticas voltadas à manutenção do poder e do controle ideológico. Ressalta que:

Trata-se de amálgama dos poderes contemporâneos: o político pela opressão e poder coercitivo; o econômico pela força e chantagem dos capitais e o ideológico como aquele que reafirma uma única lógica de existência no mundo. (SOUZA, 2008, p. 170).

Dessa forma, tanto os intelectuais tradicionais como os intelectuais orgânicos mantêm com o mundo da produção e com os interesses da classe a qual representam uma relação orgânica que se reverbera no seio das relações sociais, na superestrutura, *locus* de atuação dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil conformando o bloco histórico.

Assim, enfatiza-se o momento ideológico, cultural, a intervenção crítica, a ação do sujeito revolucionário, a consciência, como ações estratégicas para a construção de outra hegemonia. Esse momento da consciência se dá numa luta de hegemonias políticas, que se constitui, primeiro, no campo da ética, depois no campo da política corroborando para uma elaboração superior da concepção do real, da autoconsciência (GRAMSCI, 1966).

Ressalta-se que esse trabalho de tese se inscreve como instrumento teórico e político em defesa da formação humana que garanta a sociedade, principalmente, a classe trabalhadora, o direito à educação de qualidade socialmente referenciada, que não só prepare para o mercado de trabalho, mas que a ultrapasse. Uma formação ampla, política, democrática, construída a partir do diálogo, da interação sujeito-objeto, de uma ação coletiva

por parte dos sujeitos da escola, que possibilite o acesso aos conhecimentos “[...] que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2005, p. 2).

O fortalecimento da luta contra hegemônica exige uma educação cujos conceitos possibilitem a compreensão do diverso. Que reúna no plano do pensamento e do conhecimento a análise dos processos que constituem a vida humana em todas as suas dimensões (FRIGOTTO, 2010).

Nesse entendimento, reflete-se que a relação teoria-práxis, corrobora para a análise do projeto de formação, de sujeito e de sociedade que constitui as políticas de gestão da educação. Possibilita refletir os mecanismos de discriminação, do não acesso a uma educação de qualidade social, que fortalece o paradigma de exclusão por meio de políticas educacionais que direcionam um tipo de educação para a classe dominante e outro, para a classe subordinada. Contribui para a análise dos instrumentos que explicitam o projeto de expropriação do conhecimento e, ao mesmo tempo, os elementos que podem por em questão essa ordem, suscitando nos sujeitos, a consciência da realidade e os embates necessários para a construção de um movimento contra-hegemônico.

Trata-se de uma realidade contraditória e fértil à construção dos espaços para que os grupos marginalizados alcancem centralidade e possam expor os conflitos e contradições do projeto de formação a que tem acesso proposto pela classe dominante.

Gramsci, (1966), destaca um percurso metodológico, formado por duas estratégias, necessárias, a todo movimento cultural que deseja ultrapassar o senso comum, como, também, as concepções culturais enraizadas no tecido social e que tentam se manter como verdades:

1) Não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se o seu sustentáculo. (GRAMSCI, 1966, p. 27).

Dessa forma, a escola pública é o lugar de construção e reconstrução do projeto de formação pautado na realidade, na dimensão ética do conhecimento e na prática política dos profissionais. É o espaço de reflexão político-ideológica, dos valores que constituem o projeto, sem perder de vista, que a relação que envolve os trabalhadores e a educação se

constitui no seio de relações sociais de classe e historicamente construídas. Portanto, o tipo de formação, a qual os sujeitos têm acesso reflete o modelo de sociedade existente e a sua perpetuação, exigindo dos intelectuais orgânicos da escola, reflexão, elaboração de estratégias que corroborem para a construção de práticas contra-hegemônicas de formação.

Lucáks (2012) analisa que “[...] só uma ininterrupta e vigilante crítica ontológica de tudo o que é reconhecido como fato ou conexão, como processo ou lei, é que pode reconstituir no pensamento a verdadeira inteligibilidade dos fenômenos” (p. 213).

Ressaltam-se os desafios que se colocam no âmbito da escola, para os profissionais da educação, que em meio a políticas educacionais articuladas aos interesses de manutenção da sociabilidade capitalista, necessitam encontrar as lacunas para desenvolver práticas educativas que qualifiquem o sujeito. Esse projeto de formação implica trabalhar a conscientização para a construção da consciência de classe, a qual possibilita lutar pela superação da realidade.

Após problematizar o referencial teórico e metodológico, no próximo tópico, apresentam-se os instrumentos jurídico-políticos que constituem o campo de investigação da pesquisa.

3.3 Campo de Investigação da Pesquisa: Instrumentos Jurídico-Políticos do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor

O plano de gestão da educação da REEPB que tem como foco a avaliação por meio do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor é legalmente constituído por documentos e instrumentos normativos, Medidas Provisórias, Leis, Editais, Portarias, construídos no primeiro e segundo mandatos do governo Ricardo Coutinho (2011-2014/2015-2018) do Partido Socialista Brasileiro (PSB), apresentados, nesse tópico, em forma de síntese, pois estes são objetos de análise no Capítulo 4 (quatro).

No ano de 2011, o governo do Estado da Paraíba, Ricardo Vieira Coutinho lança o plano de gestão da educação da REEPB, Paraíba Faz Educação, versão preliminar, para direcionar as ações da gestão no primeiro e segundo anos do seu governo.

O Plano de Gestão Paraíba Faz Educação contém vários projetos e ações destinados à gestão da educação dos municípios paraibanos com o objetivo de enfrentar os desafios encontrados na área da educação (PARAÍBA, 2011a). Esse documento apresenta dentre as ações, o prêmio Educação Exemplar e o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB).

O prêmio Educação Exemplar se destina a premiar as melhores práticas nas escolas públicas da rede estadual, tanto realizadas por professores, o Professor Exemplar, como pela gestão, o Gesto Exemplar (PARAÍBA, 2011a).

Logo após a criação do plano de gestão, o governo edita a Medida Provisória (MP) Nº 181, de 22 de agosto de 2011. Essa MP institui o Prêmio Educação Exemplar, e logo em seguida, é transformada na Lei Nº 9.456, de 06 de outubro de 2011.

No segundo ano do primeiro mandato, o governo do Estado cria a MP Nº 198, de 24 de Julho de 2012. Essa MP revoga a lei anterior e institui os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor.

Em 13 de setembro de 2012, o governo aprova a Lei Nº 9.879. Essa Lei além de adotar a MP Nº 198, de 28 de julho de 2012, revoga a Lei Nº 9.456 de 06 de outubro de 2011, e institui os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor que passam a ser sistematizados por meio de Editais (PARAÍBA, 2012b).

São lançados desde o ano de 2012 07 (sete) Editais para o prêmio Escola de Valor, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1- Editais do Prêmio Escola de Valor - Anos: 2012 a 2018

Editais	Data
013/2012	24 de julho de 2012
003/2013	08 de julho de 2013
004/2014	01 de julho de 2014
009/2015	13 de julho de 2015 lançado em 14 de julho de 2015
005/2016	11 de fevereiro de 2016
015/2017	09 de agosto de 2017 retificado em 25 de agosto de 2017
004/2018	07 de fevereiro de 2018

Fonte: (PARAÍBA, 2012c, 2013, 2014a, 2015c, 2016c, 2017d, 2018).

Os Editais do prêmio Escola de Valor se propõem a avaliar as quatro dimensões da gestão escolar: gestão pedagógica, gestão participativa, gestão de pessoas e liderança e gestão de infraestrutura: serviços e recursos. As escolas vencedoras são premiadas com o 14º salário para todos os profissionais.

Ao longo da sua construção, os Editais sofrem modificações e ampliações por meio da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEE/PB). A principal modificação ocorre no ano de 2015, momento em que a política de gestão passa por transformações para se adequar a agenda de desenvolvimento econômico para o Estado e a Região com base nos pilares da ciência, tecnologia e inovação (PARAÍBA, 2015-2018a).

Em 14 de julho de 2015 o governo lança a segunda versão do plano de gestão, Paraíba Faz Educação e a Portaria N° 368, de 14 de julho de 2015 que aprova o sistema próprio de avaliação da REEPB e institui o pacto de responsabilidades, o Plano de Metas por escolas e o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Esses documentos reorganizam a gestão da educação articulando o resultado do Avaliando IDEPB que deve refletir a meta projetada no IDEPB para cada escola, como critério eliminatório para o recebimento do prêmio Escola de Valor.

Como estratégia para alcançar a meta do IDEPB o governo coloca como critério nos Editais do prêmio, a construção do PIP. Esse projeto tem como objetivo direcionar a prática educacional dos profissionais das escolas, com a construção de ações para as áreas do conhecimento das disciplinas de português e matemática, que apresentem mais dificuldades, uma vez que, são essas disciplinas as que são avaliadas no Avaliando IDEPB.

Essas complexificações que perpassam a consolidação da política se dão a partir do cenário político de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE N° 13.005/2014) que traz como uma das metas para a educação, a Meta N° 7 que fomenta a conexão entre qualidade da educação e o alcance da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como, também, determina a construção dos planos estaduais e municipais de educação para os Estados, Municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2014).

Nesse entendimento, o governo estadual por meio da coordenação do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), constrói o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE-PB), Lei N° 10.488 de 23 de junho de 2015 concatenado com a política de gestão a nível nacional. Destaca-se no PEE /2015 a Meta 19 (dezenove), por está relacionada à Meta 7 (sete) do PNE/2014, no tocante ao alcance das médias estaduais para o IDEB.

No ano de 2017, dando sequência as estratégias de fortalecimento e ampliação do bloco, o governo do estado cria o Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), com o objetivo de inserir na gestão da educação dos municípios paraibanos que aderirem ao Pacto à avaliação formativa, preparatória, para o processo subsequente de avaliação em larga escala que acontece com o Avaliando IDEPB e também, com o SOMA, que é ampliado para as escolas da REEPB.

Por meio do Pacto o governo estadual fornece aos municípios que fizerem a adesão, objetos, como: ônibus escolares, kits de mesas e carteiras e laboratórios de informática. Como contrapartida, os municípios devem alcançar a meta projetada no IDEB.

Dessa forma, se constituem os documentos normativos que legalizam a construção da política de gestão e o projeto de formação humana da REEPB a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor.

No tópico a seguir, analisam-se os Programas do Partido do PSB e do governo Ricardo Coutinho, referente ao 2º mandato 2015-2018, como, também, o documento *Paraíba 2040 viva o futuro que já começou* que traz o Plano Plurianual (PPA) 2016-2019. Problematicam-se as contradições da realidade social, o pano de fundo em que se tecem as políticas públicas para o Estado da Paraíba, em especial, a política de gestão e avaliação da educação.

Trata-se de um governo do PSB e de uma história pessoal e política forjada na luta da classe trabalhadora. Assim, se esperava a construção de uma política de gestão articulada a um projeto progressista, a partir de uma concepção de gestão democrática da escola pública em confronto com a concepção de gestão gerencial, radical, construída por esse governo, especialmente, na área da educação.

Nesse sentido, são analisadas as relações entre os Programas e o documento, os interesses e projetos em construção e a relação com a gestão da educação, a avaliação e premiação.

3.3.1 Programas de governos: da proposta do Partido do PSB à gestão Ricardo Coutinho na Paraíba

O programa do Partido do PSB tem como lema *Socialismo e Liberdade* e dentre os seus princípios, ressalta-se, a superação da sociedade de classes, por se constituir, a base que fundamenta a filosofia da práxis. Apresenta como objetivos, a transformação estrutural da sociedade por meio da socialização dos meios de produção, como, também, uma educação democrática pautada por princípios, como: a fraternidade humana, a desconstrução dos privilégios de classes e os preconceitos de raça. Defende que o ensino oficial seja laico e planejado para atender aos interesses da sociedade, desarticulado dos interesses comerciais (PSB, 2016, p. 1-4).

Por sua vez, o programa de governo Paraíba 2015-2018 está conectado a agenda da política econômica para o desenvolvimento do estado da Paraíba, do Nordeste e do País, que tem nos pilares dos programas de ciência, tecnologia e inovação, os fundamentos básicos para a construção de um projeto de formação para a REEPB. Tal afirmação encontra suporte no Programa do governo Ricardo Coutinho, Paraíba 2015-2018:

A sustentação do processo de transformação econômica e social em curso na região Nordeste e, em especial em Estados como a Paraíba, encontra-se fortemente associada, entre outros elementos, à consolidação de uma **sólida base de conhecimentos, que esteja ancorada numa infraestrutura de ciência e tecnologia** orientada pelo estímulo à aprendizagem e direcionada ao atendimento das necessidades da região. Este princípio vem viabilizando a efetiva autonomia nas escolhas da sociedade, não limitadas apenas à exploração de recursos e riquezas já criadas, mas inspiradas na diversidade territorial e cultural de modo a identificar ou despertar novas oportunidades a serem exploradas, para as quais investimentos em educação, ciência, tecnologia e inovação são percebidos como cada vez mais cruciais. (PARAÍBA, 2015-2018a, p. 9- grifos nosso).

Destaca-se outro fragmento do documento que expressa à conexão entre o projeto formativo dos alunos da REEPB e o desenvolvimento econômico configurando a contradição em relação ao que propõe o Programa de governo do Partido do PSB ao defender que o ensino oficial deve ser organizado para atender aos interesses das pessoas e não para fins mercadológicos: De acordo com o Programa do governo 2015-2018:

Cada vez mais, a **apropriação de conhecimento de forma inovadora e empreendedora** torna-se um fator crítico de sobrevivência e, aprender a lidar com a permanente seleção, apropriação e uso do conhecimento no dia-a-dia, impacta igualmente na vida dos indivíduos e das organizações. (PARAÍBA, 2015-2018a, p. 11- grifos nosso).

Nesse entendimento, se analisa que a política de gestão da educação com foco na avaliação implementada por este governo desde o ano de 2011, a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor e em consolidação no segundo mandato, se constitui, em um contexto de manutenção e reprodução de um sistema que tem como principal objetivo, gerar lucros e riquezas.

O governo ao tempo em que conecta o processo de crescimento econômico do estado a uma base de conhecimentos articulada à ciência, tecnologia e inovação, que se apresentam como necessárias, no contexto de transformações da economia e do mercado, investe em um plano de gestão da educação que tem como foco, o alcance de metas por meio do aprendizado de habilidades e competências básicas dos descritores de português e matemática.

Analisa-se, assim, a contradição entre o Programa do governo Paraíba 2015-2018 e o plano de gestão da REEPB, pautado na avaliação e premiação. Porque o que se espera de um plano de gestão que tem a ciência, a tecnologia e a inovação como base para o crescimento e desenvolvimento econômico da Região, seria uma formação ampla que buscasse o desenvolvimento dos sujeitos por meio de um processo pedagógico político, ético e também

de preparação para o trabalho. Que quando esses sujeitos saíssem da escola tivessem uma base sólida de conhecimentos que os capacitassem a compreender as relações sociais e a enfrentá-las buscando a sua transformação, como, também, estivessem preparados para atender as exigências de qualificação que o mercado exige.

No entanto, o que se percebe, é um plano de gestão da educação que realça o processo avaliativo em larga escala pautado, especialmente, no aprendizado de habilidades e competências mínimas das disciplinas de português e matemática, que além de dificultar a formação humana integral dos trabalhadores, também, não atende as exigências de qualificação para a inserção em postos de trabalho no contexto da globalização do mercado e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia que requer dos trabalhadores, um domínio amplo de conhecimentos.

Reflete-se, portanto, a partir do plano de gestão e avaliação da educação da REEPB, de um lado, a construção de relações que consolidam a hegemonia de uma classe, pois não se pauta por uma formação integral dos sujeitos, e de outro, a ampliação da segregação da classe trabalhadora, a partir de um projeto formativo que direciona o acesso a conhecimentos mínimos de formação, reduzindo as possibilidades de adentrar aos postos de trabalho que exigem maior qualificação. Dessa forma, favorece o crescimento de um exército de crianças, adolescentes e jovens, com baixa qualificação, despreparados e com pouquíssimas possibilidades de conquistar os postos cada vez mais exigentes do mercado. Constrói-se uma massa de trabalhadores com mão de obra barata, produtiva, consumidora e geradora de lucros. Nos termos de Arroyo (2017),

Avaliar a educação da criança, do adolescente jovem-adulto é uma exigência de sua condição de trabalhador, é avaliar o lugar social, racial, sexual que lhe cabe em tempos de diminuição de postos de trabalho, de aumento das exigências de produtividade-qualidade do trabalho. Avaliar a educação é pré-avaliar quem será a vítima de segregação-produção de milhões de trabalhadores como exército de reserva (p. 12).

Nessa direção, o governo estadual cria as Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) por meio do Decreto Nº 36.408 de 30 de novembro de 2015 (PARAÍBA, 2015b) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs), Decreto Nº 36.409 de 30 de novembro de 2015 (PARAÍBA, 2015c), que de acordo com o Art. 1º dos referidos Decretos devem funcionar com “[...] métodos, conteúdos pedagógicos e gestão administrativa e curricular próprios observada a Base Nacional Comum” (PARAÍBA 2015b, 2015c).

Destaca-se que o formato da Escola Cidadã Integral (ECI) e a Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) criadas pelo governo do estado da Paraíba, fundamenta-se, a partir do modelo de Escola da Escolha, implementado no estado de Pernambuco, a partir da reforma do prédio do Ginásio Pernambucano em Recife, no ano 2000. A revitalização do Ginásio Pernambucano se deu a partir da visita de um ex-aluno o empresário, Marcos Magalhães, presidente da PHILIPS, que sensibilizado com a situação da escola, referência na educação daquela cidade, durante anos, toma a iniciativa de reformá-la. Essa ideia foi acatada e assumida por um grupo formado por banqueiros e donos de grandes indústrias como: ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS.

Inicialmente, a reforma seria apenas na parte estrutural, no entanto, com o apoio do Instituto de Corresponsabilidade pela a Educação (ICE)¹⁸ em parceria com o governo daquele estado, Jarbas Vasconcelos (1999-2006), se dá também, uma reforma político-institucional e pedagógica que tem como objetivos: “[...] a) resolução da equação “universalização x qualidade;” e b) criação de uma pedagogia eficaz associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis” (EDUCAÇÃO, 2015, p. 5).

Nesse entendimento, percebe-se que há a partir da ação da iniciativa privada na educação pública, a intenção clara de afirmar que a escola pública é ineficaz e que precisa do modelo de gestão da iniciativa privada para dar resultados.

De acordo com Silva (2015), o modelo de gestão da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), implementado como experiência piloto no Ginásio Pernambucano, no governo Jarbas Vasconcelos, se constitui em referência para a criação dos Centros de Ensino Experimentais (PROCENTRO), conhecidas também, como Escolas de Referência e se amplia como política educacional para o Estado de Pernambuco, no governo Eduardo Campos do PSB, (2007-2014). Esse governo, a partir da parceria com o ICE aprofunda a política de gestão para resultados que institui uma visão diferente de gestão na escola pública no estado de Pernambuco, a partir da inserção de grupos que ampliam o patrimônio econômico com o apoio do Estado.

¹⁸ Refere-se a uma entidade criada no ano de 2003 por um grupo de empresários com o objetivo de resgatar o Ginásio Pernambucano na cidade do Recife-PE e que passa a atuar no contexto das políticas educacionais como intelectual tradicional, articulando e promovendo um modelo de gestão e de escola em consonância com os interesses do capital.

Ressalta-se que o modelo de Escola da Escolha que fundamenta as ECIs e ECITs, tem como base duas estruturas fundamentais: a gestão e a pedagogia que se inter-relacionam na busca de materializar o modelo da escola. De acordo com o documento, *Modelo Pedagógico princípios educativos*, a gestão denominada de Tecnologia de Gestão Educacional (TGI) e o modelo pedagógico têm como objetivo, o jovem e o seu projeto de vida, a partir de três eixos: a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação de competências para o século XXI. Como, também, quatro princípios: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional (EDUCAÇÃO, 2015).

O modelo pedagógico é composto pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as disciplinas da parte diversificada do currículo, como: as Disciplinas Eletivas, o Projeto de Vida, Avaliações Semanais (AVs), Estudo Orientado e Orientação de Estudo, Práticas Experimentais e Leitura e Produção de Texto (LPT).

Nesse modelo de escola a centralidade é o aluno e a escolha do seu projeto de vida. Tenta-se convencê-lo de que ele pode ser o que quiser, pode fazer “escolhas”, como se a escola estivesse dissociada das relações sociais e das condições materiais de existência. Tenta-se passar para os alunos a ideia de que cabe a cada sujeito social fazer a sua parte, inclusive o aluno, pois estão sendo “ofertadas” as condições educacionais para isso. A partir desse entendimento, se o aluno não tiver sucesso, a responsabilidade é dele, o Estado está “cumprindo” o seu papel: garantir educação de qualidade para todos, conforme destaca o documento:

Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século. (EDUCAÇÃO, 2015, p. 10).

Analisa-se a partir da criação das ECIs e ECITs e dos instrumentos de controle das metas como, o Plano de Ação da Escola¹⁹, as avaliações semanais para treinar os alunos para as avaliações em larga escala, tanto a nível local como nacional, o *Quadro Consolidado*

¹⁹De acordo com informações constantes no documento, *Tecnologia de Gestão Educacional*, produzido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o plano de ação é um instrumento de gestão, uma bússola que orienta a prática da equipe escolar para obter os resultados. É elaborado, a partir do Plano de Ação da SEE/PB que orienta todas as ECIs da REEPB. (EDUCAÇÃO, 2016).

*Parcial de Metas Anuais do Plano de Ação da Escola*²⁰ que faz parte dos critérios de seleção do prêmio Escola de Valor, que avança na gestão da educação da REEPB, um processo de radicalização da gestão de concepção gerencial, neoliberal. O referido documento ratifica que esse modelo de escola preza por uma pedagogia eficaz uma gestão comprometida com resultados (EDUCAÇÃO, 2015).

No site do ICE, afirma-se a concepção de gestão em construção, a partir desse modelo de escola, como, também, o projeto de formação, de escola e sociedade que se quer alcançar. Defende-se a escola pública de qualidade, mas com uma nova roupagem nos aspectos pedagógicos e de gestão, pautada, na forma de trabalho do setor privado. Ressalta-se a análise de Bauer (2017) ao enfatizar que não se trata de ocultar a importância da eficácia e eficiência na educação, é necessário o uso dos recursos públicos de forma eficiente. No entanto, não se pode privilegiar esses dois critérios e deixar de lado o contexto em que se dá o processo de formação dos sujeitos.

O que se percebe é a ampliação de um processo que toma dimensão gigantesca na busca de resultados, mas esses resultados estão articulados aos interesses de uma classe e, por conseguinte, a um projeto de formação humana. Nessa perspectiva, retoma-se a análise de Paro (2012), ao enfatizar que a gestão da educação é um projeto com interesses divergentes, uma política articulada às práticas sociais, e não se constitui no vazio, mas se conecta as condições históricas determinadas e busca atender aos interesses e necessidades das pessoas ou de algum grupo. São práticas ligadas organicamente à totalidade social em que se realizam e exercem suas ações e encontram as fontes de seus condicionantes.

A partir do ano de 2017 essas escolas passam a participar do Avaliando IDEPB e a concorrer ao prêmio Escola de Valor conforme destaca o item 4.8 do Edital N° 015/2017 (PARAÍBA, 2017a). Além do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) é exigido como critério, exclusivo, para essas escolas a apresentação do *Quadro Consolidado Parcial de Metas Anuais do Plano de Ação da Escola*, conforme análise empreendida no Capítulo 4 (quatro) do Edital N° 015/2017.

O objetivo principal é direcionar e controlar a prática pedagógica das escolas voltadas ao aprendizado das matrizes de referência em língua portuguesa e matemática, avaliadas nos testes, como se o conhecimento que promove a emancipação social dos sujeitos se pautasse, apenas, por meio desses dois componentes curriculares. Essas estratégias políticas têm como

²⁰ Esse quadro é um consolidado dos resultados construído, a partir do Plano de Ação da ECI. O referido documento está nos Anexos.

objetivo alcançar a meta do IDEPB proposto para as escolas ao tempo em que constitui o projeto de formação para a sociedade, configurando conforme analisa Arroyo (2017), “[...] relações políticas radicais entre qualidade, avaliação, desemprego estrutural” (p. 12).

O alcance da meta traduz a qualidade da educação da REEPB e para que tudo isso aconteça de forma positiva, o governo cria o processo de premiação, como uma estratégia para a consolidação desse projeto. Ou seja, o alcance da meta estabelecida para as escolas, sinaliza para a sociedade a ideia de que a educação no estado da Paraíba tem qualidade. Mas de que qualidade está se falando? Como esses alunos estão sendo formados? O projeto de educação proposto no Programa de governo Paraíba 2015-2018 prepara os sujeitos para realizarem uma leitura crítica da realidade, do senso comum, dos elementos que falseiam essa realidade? Contribui para a realização de uma reforma intelectual e moral e a construção de outra hegemonia? Que concepção de qualidade perpassa o projeto de educação com fins específicos, voltados aos interesses econômicos dos grupos dominantes para mantê-los cada vez mais fortalecidos economicamente? De acordo com o Programa de governo Paraíba 2015-2018:

[...] o planejamento, a execução e o acompanhamento de novas agendas em CT&I e Empreendedorismo Inovador requer, inicialmente, a compreensão da realidade local, através do mapeamento das estruturas produtivas, técnicas e científicas presentes nos municípios e de programas e ações em andamento nas instituições atuantes no setor. A partir desse conhecimento pode-se construir uma agenda que articule diferentes esforços, promovendo sinergias capazes de potencializar resultados e reduzir a dispersão de recursos. (PARAÍBA, 2015-2018a, p. 11).

A partir do direcionamento dado à política de gestão da educação, analisa-se que existem interesses e projetos vinculados a agenda de crescimento e desenvolvimento econômico e, portanto, se faz necessário, formar o trabalhador que alimente esse desenvolvimento, com habilidades mínimas, porque nos postos de trabalho que exigem um nível mais aprofundado de conhecimento, não tem lugar para essa classe. Para este cabem as funções mais elementares, de conhecimentos básicos, mas necessários ao desenvolvimento e crescimento da produção e da mais-valia.

Nesse sentido, o projeto de formação se articula aos objetivos da agenda econômica, em contradição ao projeto de formação humana dos sujeitos e da concepção de gestão democrática da educação conforme destaca o Programa de governo do PSB, ao realçar como um de seus princípios, a educação do povo, a partir de uma base democrática, como, também, o próprio Programa do governo estadual ao fazer referência à educação. Esse Programa

apresenta como objetivo, a construção de uma educação de qualidade, inclusiva, que forme o cidadão do século XXI, que saiba exercer a cidadania em sua plenitude, “[...] uma educação democrática, que valorize a construção de educandos livres, críticos, criativos, capazes de ler o mundo e modificá-lo” (PARAÍBA 2015-2018a, p. 28).

Dessa forma, analisa-se a partir dos princípios e objetivos postos nos Programas do Partido do PSB e do governo Paraíba 2015-2018 a existência de contradições que atravessam as ações do governo estadual.

Cury (1987) analisa a contradição não só como uma categoria que interpreta o real, mas, como constitutiva da realidade, “[...] como motor interno do movimento, pois se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (p. 30). Ou seja, em função do contexto de crise e da necessidade de retomar o crescimento e desenvolvimento do capital, o projeto de gestão do governo Ricardo Coutinho que deveria prezar pelos princípios socialistas postos no Programa do seu Partido e de uma educação pautada nos princípios democráticos, afirmados, no seu Programa de governo, como, também, a partir da sua trajetória individual, pautada na luta da classe trabalhadora, constrói uma política de gestão que, mesmo se autodenominando de democrática, não se constitui, na prática, a partir desse princípio.

Configura-se, também, uma concepção contraditória do papel do professor. Segundo o Programa do PSB “[...] o professor terá liberdade em sua cadeira” (PSB, 2016, p. 4). Entretanto, na prática, se trata de uma liberdade relativa, restrita, pois os professores são orientados a seguir os conteúdos postos nas matrizes de referência das avaliações para que a escola alcance a meta estabelecida no *ranking*. De acordo com Arroyo, (2017), as avaliações assumem conotações sociais, uma delas diz respeito aos profissionais da educação que têm o seu trabalho e a sua qualificação ranqueada e avaliada como merecedores ou não de reconhecimento social.

O Programa do governo destaca como um dos objetivos no tópico, “Melhorar a escolaridade da população”:

[...] estimular conteúdos consoantes com as necessidades da atualidade e demandas do mundo do trabalho por meio da educação profissional: ampliar o Ensino Técnico e fortalecer e ampliar os programas de acesso à universidade. (PARAÍBA 2015-2018a, p. 30).

Gramsci (1982) evidencia que a educação deve preparar para o exercício do trabalho, como, também, para a construção do pensamento crítico, para a leitura e transformação da realidade.

Dessa forma, se problematiza, na prática, a formação em sentido pleno, democrática, que forma para o desenvolvimento e exercício da cidadania. Construir a gestão da educação a partir dos princípios do Programa de governo Paraíba 2015-2018 é garantir uma educação de bases democráticas como propõe o Programa de governo do Partido do PSB? Quais as concepções de educação, de formação e de democracia constituem o Programa do governo? Sem dúvidas, existe uma contradição em todo o processo que consubstancia a realidade social, a ligação entre os fenômenos, os projetos, as lutas e tensões numa sociedade como a nossa, pautada por um sistema, no qual, se sobrepõem os interesses de grupos.

Essa análise parte do Programa do governo a respeito da garantia da gestão democrática e dos documentos comprobatórios exigidos pela SEE/PB em relação à dimensão da gestão participativa, às escolas inscritas no prêmio Escola de Valor, conforme os Editais N°s 009/2015, 005/2016, 015/2017 e o 004/2018.

O Programa do governo Ricardo Coutinho (2015-2018) destaca o diálogo com a sociedade como a marca da sua trajetória na área da educação e propõe:

[...] ampliar a participação dos alunos na gestão da educação do Estado; aperfeiçoar as ações do Orçamento Democrático Escolar; fortalecer as ações do programa Caminhos da Gestão Participativa e criar mecanismos que valorizem as decisões colegiadas nas diferentes instâncias de gestão, **prevalecendo o mérito** e a capacidade profissional do servidor. (PARAÍBA, 2015-2018a, p. 31- grifo nosso).

O Edital N° 009/2015 do prêmio Escola de Valor traz como critério classificatório no quadro referente aos documentos comprobatórios da gestão participativa a exigência da apresentação do relatório de execução do Orçamento Democrático (OD) incluindo a etapa preparatória e a plenária, com metodologia, ocorrências, resultados e demandas dos alunos (PARAÍBA, 2015c).

No entanto, nos Editais N°s 005/2016, 015/2017 e 004/2018 esse critério que já recebia no Edital do ano de 2015 uma pontuação baixa é retirado da avaliação da gestão participativa. Se o Programa do governo afirma a democratização da gestão, a partir da construção do diálogo com a sociedade e se propõe a ampliar os espaços de participação dos alunos e demais sujeitos da comunidade escolar, citando como exemplo o OD, como pode eliminar de um processo de premiação que avalia a dimensão da gestão participativa, um critério em que há a comprovação por meio de um relatório, fotografias, atas da plenária com

a lista dos participantes, declaração da Gerência Regional de Educação (GRE) validando a realização do OD por meio da participação da comunidade escolar?

Na prática, o que predomina, especialmente no contexto do 2º mandato do governo, é a concepção de gestão gerencial em que o mérito e a capacidade profissional, prevalecem sobre os demais valores. Essa análise se justifica, a partir da articulação da política de avaliação e premiação, com a inserção de instrumentos pedagógicos de orientação e controle para o alcance das metas e a retirada do critério de participação coletiva por meio do OD.

A política de premiação bonifica professores e escolas que se destacam com projetos individuais e coletivos. O recebimento do prêmio Escola de Valor, a partir do ano de 2016 tem como único critério válido o alcance da meta do IDEPB. Ressalta-se a intensificação da meritocracia, a articulação de uma concepção de gestão e qualidade que conformam um determinado projeto de formação.

É importante trazer a luz esses elementos presentes nos Programas de governo Paraíba 2015-2018 e o do Partido do PSB, ao qual o governo estadual faz parte, porque refletem as contradições que constituem a gestão da educação no estado da Paraíba. Quem são os alunos da REEPB? São os filhos da classe trabalhadora, são aqueles que não podem pagar por um ensino na escola privada. Quem compõe a base de sustentação das empresas, da produção, das grandes indústrias? A mão de obra da classe trabalhadora. É nesse cenário, que toma contornos definidos e claros, o projeto de formação para essa classe, pois se articula aos interesses da agenda nacional e local que tem como foco principal, o desenvolvimento econômico e sustentável, por meio do qual, se busca tirar da crise, um sistema perverso, discriminador e que se sustenta, explorando e tirando das minorias o pouco que estas conseguiram a partir das suas lutas.

Embora, seja importante e necessária a qualificação para o trabalho, a formação dos sujeitos não pode se pautar, apenas, por esse critério, se ela se pretende humana, democrática e omnilateral. Faz-se necessário, uma formação que envolva além da preparação para o trabalho, a formação intelectual, crítica, que prepare os trabalhadores para enxergar e analisar os processos discriminatórios, excludentes e opressores do sistema capitalista dominante. Que corrobore para analisar a realidade e transformá-la. É nesse sentido que se analisa a realidade concreta, a partir dos programas de Governo do PSB e do Paraíba 2015-2018 e se faz as ligações e interconexões com o projeto de formação da gestão da educação da REEPB.

O projeto de formação está posto na Mensagem do governador Ricardo Coutinho, Nº 036 de 29 de setembro de 2015, ao presidente da Assembleia Legislativa do Estado, ao apresentar o Plano Estratégico de Desenvolvimento para os próximos 25 anos, denominado,

PARAÍBA 2040 viva o futuro que já começou. O *Paraíba 2040* contém o planejamento para as diversas áreas de atuação do governo estadual, organizado por meio de programas, objetivos, metas e iniciativas. Assim, de acordo com o governo, o plano tem como função, “[...] o estabelecimento da Visão de Futuro, das Diretrizes Estratégicas, Objetivos Estratégicos e Indicadores de Desenvolvimento Social” (PARAÍBA, 2015e, p. 4).

Na apresentação que faz acerca do *Paraíba 2040*, o governo do Estado afirma a concepção de gestão estruturante do seu governo:

[...] o Governo do Estado da Paraíba estrutura seu modelo de gestão pautado na **Gestão para Resultados** e estabelece o seu Plano Estratégico de Desenvolvimento de longo prazo para os próximos 25 anos: Paraíba 2040. Paraíba 2040 é o Plano responsável por balizar os demais instrumentos de planejamento. (PARAÍBA, 2015e, p. 4- grifo nosso).

A afirmação da concepção de gestão encontra respaldo, nos três eixos de estruturação do plano estratégico de desenvolvimento, *Paraíba 2040*:

Eixo de integração para qualidade de vida: cidadãos paraibanos com seus direitos fundamentais assegurados, com segurança, saúde, educação transformadora e inclusiva;
Eixo de integração para um crescimento sustentável: economia dinâmica, competitiva, com crescimento sustentável;
Eixo de integração para uma gestão pública eficiente: gestão pública efetiva, geradora de resultados e próxima da sociedade. (PARAÍBA, 2015f, p. 5).

Analisa-se que os três eixos estão organicamente articulados de forma que se constrói um plano de governo, no qual, direitos fundamentais como, segurança, saúde e educação se conectam a agenda de desenvolvimento, expressa, no eixo de integração para um crescimento sustentável e o êxito dessas ações necessita de um modelo de gestão. O modelo de gestão compõe o terceiro eixo de integração do plano estratégico, uma gestão pública eficiente. A gestão pública eficiente é a gestão geradora de resultados e próxima da sociedade.

Ressalta-se como essa concepção de gestão que busca consolidar a agenda dos grupos econômicos, procura passar a ideia de que se constitui a partir dos interesses, da escuta e da participação da sociedade como se estivesse radicalizando a democracia, conforme defende o programa do governo Paraíba (2015-2018^a): “[...] precisamos de mais quatro anos para aprofundar e radicalizar a democracia” (p. 2).

Nessa perspectiva, as ações planejadas e executadas pelo governo materializam uma concepção de gestão, a partir da qual, se agregam valores que constroem um projeto de sociedade e de formação que, de um lado, se apresenta como democrático, ao incorporar

instrumentos de participação e o diálogo com a sociedade e, por outro, atende aos interesses do capital.

O Plano Plurianual, (PPA) do Estado da Paraíba destinado ao período 2016-2019 é instituído pela Lei Nº 10.632 de 18 de janeiro de 2016 e compõe o *Paraíba 2040*. No Art. 4º da Lei 10.632/2016 ressaltam-se os seguintes princípios: “[...] II- garantir a educação pública de qualidade e formação profissional; X- criar um ambiente favorável para a pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação” (PARAÍBA, 2016a, p. 1). Em consonância com esses princípios, destacam-se no documento anexo do PPA, os programas: *ciência, tecnologia e estímulo à inovação* com o objetivo de fomentar o desenvolvimento e gerar empregos (PARAÍBA, 2016a) e, *educação para crescer*, que traz como objetivos: “[...] melhorar e ampliar a rede de ensino profissionalizante e qualificar o ambiente escolar capacitando profissionais da educação e melhorando a infraestrutura” (PARAÍBA, 2016a, p. 21-22).

Para a realização desses objetivos, o governo propõe como metas, o desenvolvimento e a manutenção da política de fomento a educação profissional com a oferta de cursos técnicos e o aumento de quase 42.000 vagas no ensino profissionalizante até o ano de 2019, a construção de 24 (vinte e quatro) escolas de educação básica, que atendam a modalidade de ensino técnico profissional e reformas e ampliação das escolas da rede de educação básica e ensino técnico profissionalizante (PARAÍBA, 2016a).

Dessa forma, analisa-se que a política de gestão da educação com foco na avaliação a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor está conectada ao Programa de governo Paraíba 2015-2018, ao Paraíba 2040, em contradição ao Programa do Partido do PSB. Nesse sentido, o governo do estado constrói uma política de gestão da educação conectada ao contexto da agenda de desenvolvimento e crescimento econômico do estado e aos interesses dos grupos que detém o domínio do capital econômico. Essa agenda defende um projeto singular de formação para a sociedade em conexão com os interesses que alimentam o sistema.

No entanto, a construção e execução da política não se dão de forma linear, apenas, a partir da dimensão burocrática e dos interesses dos grupos no poder, mas se constitui em um cenário de disputas, de lutas e embates que configura a sociedade civil.

A ampliação do Estado em Gramsci reflete o movimento dialético da história, no qual, o Estado além dos elementos de coerção, também, se constitui de elementos de consenso presentes na sociedade civil, De acordo com Coutinho (1996), “[...] as duas funções estatais, de hegemonia ou consenso e de dominação ou coerção, existem em qualquer forma de Estado moderno” (p. 57). Esse cenário é marcado pela contradição, se constitui revelador do real e

propício à construção de um novo modo de pensar, crítico, capaz de elaborar as estratégias políticas de transformação da realidade, a partir de um projeto de formação pautado numa educação emancipatória e contra-hegemônica.

Nos termos de Gramsci (2000) o movimento contraditório do real revela que:

[...] o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (p. 42).

Dessa forma, a partir da ampliação do Estado, ocorre uma relação mais equilibrada entre a sociedade política e sociedade civil. Embora se saiba que no seio da sociedade civil, com os aparelhos privados de hegemonia, existam os elementos favoráveis à conservação da ordem existente, como, também, os que se opõem a esta ordem, a manutenção do *status quo*. Nessa perspectiva, a luta de classe tem como principal campo de atuação, os aparelhos privados de hegemonia que por meio dos intelectuais tradicionais e orgânicos disseminam ideologias com o objetivo de conquistar a direção político-ideológica e o consenso, construindo a vontade coletiva nacional-popular ou o consenso da classe, aglutinando o maior número de sujeitos políticos em torno de um bloco histórico.

Após a análise desses documentos, situa-se o Estado da Paraíba, como, também, destacam-se alguns dados educacionais.

3.3.2 Estado da Paraíba: contexto geográfico e educacional

O Estado da Paraíba localiza-se na Região Nordeste, sendo o quinto Estado mais populoso do Nordeste brasileiro. Esse contingente populacional corresponde a 1,97% da população do País. A capital é João Pessoa e de acordo com os dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2016, o estado da Paraíba possui, aproximadamente, uma população de 3.999.415 habitantes. Tem uma área de 56.468.435 Km² distribuída em 223 municípios compondo as mesorregiões da Mata Paraibana, Agreste, Borborema e Sertão. Dentre as cidades mais populosas do Estado, destacam-se, a capital, João Pessoa, com aproximadamente, 800.000 habitantes, Campina Grande com 407.754, Santa Rita com 135.915 e Patos com 107.067 habitantes. O Estado destaca-se economicamente nas

atividades de agricultura, pecuária, serviços e turismo, possuindo um Produto Interno Bruto (PIB), no ano de 2014, de R\$ 52.936 bilhões. No ano de 2010 o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,658 ocupando o 24º lugar na escala dos estados brasileiros e o 4º menor índice do Brasil.

De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2011), no Estado da Paraíba a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais é de 21,60%. A taxa de escolarização líquida no Ensino Fundamental dos 7 aos 14 anos é 93,50% e no Ensino Médio, dos 15 aos 17 anos 37,70%.

A REEPB possui 94 unidades de Educação Infantil, 902 unidades no Ensino Fundamental e 377 unidades de Ensino Médio, incluindo as zonas rurais e urbanas do Estado. Há escolas em áreas específicas distribuídas da seguinte forma: 283 unidades de Escolas do Campo, 6 unidades em áreas de assentamento, 6 escolas em área remanescente de quilombola e 1 unidade escolar em comunidade indígena. Conta com um contingente de 154 professores na Pré-Escola para atender a uma demanda de 1.941 alunos matriculados nessa etapa de escolarização, 11.419 professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental para uma matrícula de 190.658 alunos do Ensino Fundamental e 7.363 professores atuando no Ensino Médio para atender a 119.565 alunos (BRASIL, 2011a).

Com a criação das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas no ano de 2015, o número dessas escolas foi ampliado passando de aproximadamente 50 (cinquenta) unidades para 102 (cento e duas) no ano de 2018 funcionando em regime integral. A REEPB está dividida em 14 (catorze) Gerências Regionais de Educação (GREs), responsáveis pela coordenação das escolas localizadas nos municípios que fazem parte do seu campo de atuação.

Dessa forma, no próximo capítulo busca-se analisar por meio dos documentos jurídico-político-normativos do Avaliando IDEPB, do prêmio Escola de Valor e das vozes dos sujeitos da pesquisa, a emergência no cenário local estadual, da política de gestão da educação da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (REEPB), problematizando as estratégias de conformação, como, também, de resistências do projeto de formação para a escola pública.

4 A POLÍTICA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAIBA (REEPB): O AVALIANDO IDEPB E O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR

A hegemonia da política de avaliação em larga escala no cenário nacional legitima a escolha político-ideológica dos governos e se pauta por uma racionalidade técnica produzida por intelectuais exteriores às escolas, expressando o projeto político, filosófico, cultural, social e administrativo, que orienta as ações governamentais do Estado. Esse projeto de gestão se constitui, por meio de uma concepção contraditória de ser humano, de formação e de sociedade, a partir da concepção de gestão democrática da escola pública e em função de um modo de sociabilidade.

Nesse sentido, a gestão da escola pública na concepção democrática, que também defende o alcance de resultados e metas, mas a partir de um projeto de formação humana com qualidade referenciada no social, disputa espaços com a concepção de gestão gerencial em que o projeto de formação está atrelado a interesses de ordem econômica. Oliveira (2015) denomina a concepção de gestão gerencial como a Nova Gestão Pública e ressalta a disputa por projetos de educação como, a gestão democrática da escola pública.

Nesse quadro, o projeto de formação que corrobora para a elaboração do pensamento crítico e transformação da realidade não se constitui o ponto central, mas o que orienta essa concepção de gestão é uma racionalidade que coloca a educação como um serviço e a serviço dos interesses econômicos, na qual a formação está voltada para a construção de um exército de trabalhadores que garantam a hegemonia da classe dominante e o crescimento do capital. A educação é transformada, estrategicamente, em mercadoria para forjar um ideal de que os países em desenvolvimento podem competir com os países de capitalismo avançado, articulando-os ao contexto atual do capital em sua fase de mundialização e financeirização.

Ressalta-se a contradição do projeto de formação pautado na natureza e especificidade humana que requer outras especificidades, a partir das quais, o ser humano é o centro do projeto pedagógico, a escola é o lugar privilegiado de construção do conhecimento (GRAMSCI, 1966, 2011). São projetos antagônicos, contraditórios, que sinalizam a disputa por um modelo societário.

O projeto de formação no cenário da avaliação em larga escala e premiação se redefine em função dos interesses do bloco no poder e do sistema capitalista. Referência as reformas educativas e a forma que o Estado assume como intervencionista, não no sentido de contrapor

a sociabilidade capitalista e o avanço das políticas neoliberais, mas para mediar tais relações. Nesse contexto, se fortalece o ideário de novos tempos, globalização, modernidade competitiva, reestruturação produtiva e reengenharia que ressaltam a competência, habilidade, qualidade total e empregabilidade (FRIGOTTO, 2001), mas para preparar o tipo de trabalhador que se adéque ao mercado de trabalho. Esse processo ancora-se “[...] nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea” (FREITAS, 2012, p. 383).

Analisar esse cenário é importante por que explica a especificidade do papel do Estado como produtor de mercadorias e serviços atuando como instrumento de enfrentamento da crise do capital, elementos que revelam a natureza da luta de classe e as tendências futuras desse sistema (FRIGOTTO, 2010).

Nesse quadro, analisa-se que há, em curso, um processo de desconstrução do princípio da gestão democrática que é de natureza constitucional conforme estabelece o Art. 206 (BRASIL, 1988) e isso reflete na educação como direito, na prática do professor como intelectual e na formação humana da sociedade. Esse é o foco central da disputa.

Há um processo de violação da própria Constituição Federal (CF) de 1988 porque se há uma desconstrução de princípios e direitos sociais, a CF/88 está sendo, também, violada. Estão sendo desconsiderados as especificidades da luta e dos conflitos que constituem a gestão da educação e o projeto de formação humana pautado na qualidade socialmente referenciada. Defende-se uma nova forma de planejar e executar as ações, com vistas a fortalecer a concepção de gestão, na perspectiva de alcançar resultados, mas de acordo com o ideário que move o sistema e dos grupos políticos que encabeçam a disputa no setor educacional e defendem um projeto específico de formação.

Nessa perspectiva, forjam-se outros princípios de natureza mercadológica que passam a direcionar a gestão da educação da escola pública, tais como:

[...] a dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários, a concorrência de atores públicos com o setor privado e a **terceirização dos serviços**; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação política, a **gestão por resultados** e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação do desempenho; a normalização via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares. (OLIVEIRA, 2015, p. 631- grifos nosso).

Essa concepção de gestão enceta um processo de responsabilização a partir dos resultados dos testes levando os Estados e Municípios a instituírem os seus próprios sistemas de avaliação para se adequarem as exigências da agenda internacional e nacional.

Parte-se, da análise crítica, que concebe a realidade como espaço da luta de classes e lugar de tensões, embates e disputas por direitos sociais que, embora, estejam postos legalmente, continuam em disputa, em recuos e em processo de violação. Nesse quadro, se inserem as políticas de gestão da educação e o projeto de formação humana da sociedade.

Analisar a educação no modo de sociabilidade capitalista exige a compreensão das relações de classe que o constitui (CURY, 1987). Faz-se necessário problematizá-la por meio da unidade dialética com o real, em um contexto histórico-social constituído pelas classes que protagonizam as relações sociais, a partir de interesses econômicos, políticos, jurídicos, culturais, sociais que revelam juízos de valor, crenças e ideologias.

Dessa forma, há disputas e embates articulados a construção de projetos de educação para a formação dos sujeitos, seja para a emancipação social ou para perpetuar a classe dominante no poder.

Ressalta-se o princípio da gestão democrática da escola pública, pautado, sobretudo, na participação dos sujeitos, na educação pública como direito e de qualidade socialmente referenciada para todos, como instrumento para a construção do pensamento crítico, por meio da cultura, de uma reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 1966, 1985), que corrobora para a compreensão dos mecanismos de dominação e ocultação da realidade e as possibilidades de sua superação.

Dessa forma, no próximo tópico, analisa-se a emergência da política de gestão da educação da REEPB por meio do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor em sua primeira fase, no primeiro governo Ricardo Coutinho (2011-2014) e as estratégias que vão sendo elaboradas no interior do bloco para a construção de um projeto de formação.

4.1 A primeira fase da política de gestão da educação (2011-2014): a emergência do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor

A política local de gestão da educação da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (REEPB) se articula a agenda de políticas educacionais instituídas por meio de reformas educacionais neoliberais para se adequar ao contexto da internacionalização do capital em suas mais variadas faces. Constitui parte do projeto de educação e de sociedade, a partir dos

acordos firmados com os organismos internacionais e das necessidades e especificidades da agenda econômica nacional e local estadual.

Gramsci (2000) ao analisar a formação dos sujeitos a partir das dimensões políticas que caracterizam o “homem coletivo” ou o “conformismo social”, destaca o caráter formativo e educativo do Estado sobre a sociedade. Para o autor, o Estado atua como educador para criar e educar o tipo de ser humano e de sociedade que esteja em consonância com os interesses e desenvolvimento do aparelho econômico de produção. Dessa forma, a gestão da educação se constitui em estratégia para tornar hegemônico um projeto de educação global e local, a partir da política de avaliação e premiação em fase de consolidação por meio do Estado “educador”.

Entretanto, ressalta-se a ampliação conceitual do Estado e a ação e mediação dos sujeitos na sociedade civil a partir dos aparelhos privados de hegemonia. Dessa forma, analisam-se as tensões no contexto de articulação da política e as contradições que existem na sua constituição, pois, é por meio delas, que se constroem práticas de resistência sinalizando a necessidade de se refletir e lutar por uma contra-hegemonia que possibilite os avanços alcançados no contexto do direito à educação constitucional.

O plano de gestão reflete projetos de grupos que compõe o bloco histórico representando, de um lado, a força política dominante no Estado da Paraíba no governo Ricardo Vieira Coutinho (2011-2014/2015-2018) como, também, os sujeitos sociais que protagonizam a prática educacional e política, as ações educativas nas escolas da REEPB, seja como intelectual orgânico, fazendo uma leitura crítica da política ou como intelectual tradicional operacionalizando as ações para a sua materialização.

De acordo com Gramsci (1966) o bloco histórico se refere à totalidade concreta, a estrutura global por meio da qual, a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas se articulam de forma dialética. Nessa perspectiva, a política educacional do Estado se constitui como parte de um bloco histórico em consolidação, protagonizado pela sociedade política e a sociedade civil. Forma-se por elementos que servem a ordem estabelecida, como, também, dos elementos que protagonizam os embates e os enfrentamentos a essa ordem. Representa o conjunto complexo, contraditório e discordante do real, remete as relações sociais de produção. Constitui-se em instrumento por meio do qual, se reflete a existência das condições favoráveis à inversão e superação da práxis.

A emergência do plano de gestão que tem como expressão maior, o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor e a sua estruturação reflete o protagonismo do governo Ricardo Coutinho, o qual se constitui por práticas contraditórias. Pois como governo “progressista”, de um lado, se coloca frontalmente e de forma valente e corajosa ganhando projeção positiva

diante da sociedade, por sua postura política a favor dos governos trabalhistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff, mas por outro lado, institui uma política de gestão com foco na avaliação, a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, de concepção meritocrática, desumanizante, que favorece a reprodução das relações sociais de dominação. Contraditoriamente, ao perfil do seu governo e das posições políticas assumidas no período dos seus dois mandatos como governador o que reflete a necessidade, deste governo, repensar a política de gestão com foco na avaliação, por uma concepção, na qual os sujeitos sociais tenham acesso às diversas formas de conhecimento para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa como ele têm defendido ao longo do seu mandato.

No cenário da SEE/PB, ressalta-se o protagonismo do secretário de educação, Aléssio Trindade de Barros, a partir do ano de 2015, momento em que a política de gestão com foco na avaliação, assume um caráter mais agressivo no sentido de controle, auditoria, premiação e punição, pois é a partir desse momento, que a nota do IDEPB passa a ser critério classificatório e eliminatório para o recebimento do prêmio Escola de Valor. Esse cenário não está desarticulado da realidade social, mas reflete a experiência do secretário de educação, na secretaria de Educação Profissional e Tecnológica no Ministério da Educação. Portanto, não se trata de uma política desarticulada do processo histórico e social, mas constituída a partir de um referencial de sociedade e de sujeitos que podem ser moldados ao contexto neoliberal de organização do capital.

Nos termos de um dos representantes da SEE/PB, a política de gestão com foco na avaliação se constitui no cenário do primeiro mandato do governo. Esclarece que:

Era o primeiro ano de gestão desse atual governo, foi o primeiro ano que surgiu o projeto chamado Caminhos da Gestão Participativa onde os gerentes daqui junto com a Secretária Executiva, Profª Márcia Lucena, visitavam mostras de escolas das 14 Gerências Regionais de Ensino para observar e diagnosticar o que era que a gente tinha na Rede, qual era o tamanho dos desafios e quais os principais problemas que precisavam ser resolvidos naquela época. O prêmio foi criado para estimular, para dar um incentivo para que algumas questões que estavam de certa maneira um pouco acomodadas pudessem sair desse lugar e aí ele vem construindo o plano de gestão Paraíba Faz Educação a partir desse processo, do Caminhos da Gestão Participativa. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

Nesse sentido, são construídos os instrumentos normativos, documentos, Leis, Portaria, Medidas Provisórias, Editais, que dão o suporte legal a política de gestão nos dois mandatos do governo Ricardo Coutinho (2011-2014/2015-2018), constituindo parte de uma totalidade concreta (GRAMSCI, 1966) e revelando como os grupos fundamentais se articulam

em torno de uma ideologia e a representam para construir o bloco histórico, que envolve o conjunto mais amplo das estruturas e dos sujeitos (GRAMSCI, 1966; PORTELLI, 1977).

O bloco histórico se constitui por meio de dois elementos, o conteúdo e a forma (GRAMSCI, 1966). O conteúdo se refere às forças materiais, e neste caso, pode ser que a institucionalização de todo esse processo normativo, tanto no primeiro mandato, como no segundo, seja a confirmação da consolidação de um bloco histórico que, conforme, análise realizada neste trabalho, vem sendo construído a partir de um cenário mais amplo, com as reformas em nível global e local nacional, se constituindo também, em cenário local estadual.

A forma é a ideologia, ou seja, o que contém esses documentos, o que eles traduzem para a realidade das escolas, o projeto de formação em construção. Esses dois instrumentos refletem a concepção de gestão e avaliação dos intelectuais que constroem e orientam o projeto formativo na Secretaria de Educação da Paraíba (SEE/PB). Como, também, os intelectuais da escola que protagonizam a sua realização e podem tencionar e reelaborar a prática, sinalizando as tensões e resistências que demonstram a necessidade de construir um projeto contra-hegemônico de formação humana.

Além dos intelectuais da SEE/PB e das escolas, destaca-se o CAEd/UFJF (Centro de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora), uma referência em matéria de organização, formação e realização de avaliações em larga escala com atuação em cenário internacional e nacional, que une forças para manter a hegemonia do bloco no poder e a construção de consensos em torno do projeto de formação. De acordo com a Revista do Gestor Escolar disponibilizada pelo CAED para toda a REEPB, a avaliação em larga escala,

[...] se situa no interior de cada escola, em particular, e na rede de ensino, de modo geral, como uma linha auxiliar ou uma ferramenta para que o direito de aprender seja garantido a todos os estudantes. (PARAIBA, 2016 b, p. 13).

A atuação do CAED na política de gestão e avaliação tem início partir do ano de 2012 quando a SEE/PB estabelece a parceria e este, passa a ser o principal responsável pela sistematização, organização, orientação, planejamento e preparação do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba, o Avaliando IDEPB. Conferindo a política de avaliação local, credibilidade, uma vez que se trata de um Centro de Avaliação ligado a Universidade Federal de Juiz de Fora, (UFJF), com atuação em vários estados e municípios dentro e fora do País. Com mestrado profissional na área de avaliação, publicações acerca da avaliação em larga escala, revistas com orientações sobre o Sistema de Avaliação, a Gestão Escolar, as disciplinas de Português e Matemática dos anos que são avaliados, como também, um portal

eletrônico, público, através do qual, podem ser acessados os materiais acima listados e os resultados das avaliações por escolas e alunos.

Dessa forma, analisa-se que o CAED é um intelectual tradicional à política de gestão da educação da rede, com vasta experiência na elaboração e implementação de sistemas de avaliação, atuando como mediador, articulador e executor do bloco histórico no cenário do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor construindo por meio da avaliação e premiação um projeto de formação, de ser humano e sociedade. Gramsci (2011), ao analisar o intelectual tradicional afirma que:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (p. 15).

Nesse sentido, o CAED desempenha um papel estruturante na política de gestão e avaliação da REEPB, pois é por meio dele que a SEE/PB consegue realizar o Avaliando IDEPB, como, também, o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – SOMA, criado por meio do Decreto Nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017 (PARAÍBA, 2017b). Esse Pacto tem em seu conjunto de ações, a avaliação para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental dos municípios paraibanos, mas que é ampliada para os alunos da REEPB.

Para o alcance dos resultados do Avaliando IDEPB cria-se o Plano de Metas por escolas. O alcance da meta passa a configurar nos Editais do prêmio Escola de Valor, como critério para o recebimento da premiação. Ressalta-se o papel do CAED ao construir a organicidade em torno da política de avaliação, refletindo o seu papel social e político na construção do projeto de formação da REEPB.

De acordo com informações constantes no site, o CAED/UFJF é uma instituição com ampla experiência na elaboração e desenvolvimento de programas de avaliação educacional para prefeituras e estados com o objetivo de medir o aprendizado dos alunos das escolas públicas.

Dentre os estados que mantém parcerias com o CAED/UFJF para a elaboração e implementação de sistemas próprios de avaliação se destacam 18 (dezoito) estados da Federação e os seus sistemas de avaliação, construídos a partir do ano de 1992 até o ano de 2013, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Estados da Federação e Sistemas Estaduais de Avaliação no Brasil-CAED/UFJF - Anos: 1992 a 2013.

UF	Sistemas	Ano de Criação
CE	SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	1992
RS	SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento escolar do Rio Grande do Sul	1995
PE	SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco	2000
MG	SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação: PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) e PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização	2000/ 2006
PE	TRAVESSIA – Avaliação em larga Escala do projeto Travessia em Pernambuco	2007
RJ	SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Avaliação Externa (SAERJ), e o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar (SAERJINHO)	2008
MS	SAEMS – Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	2008
AM	SADEAM – Sistema de Avaliação Educacional do Amazonas	2008
AC	SAEPE – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar do Acre	2009
ES	PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	2009
BA	SABE – Sistema de Avaliação Baiano da Educação: Avalie Alfa e Avalie Ensino Médio	2011
PI	SAEPI – Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	2011
GO	SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	2011
PR	SAEP – Sistema de avaliação da Educação Básica do Paraná	2012
PB	Avaliando IDEPB – Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba	2012
RO	SAERO – Sistema de Avaliação da Educação de Rondônia	2012
AL	AREAL – Avaliação da Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas	2012
PA	SisPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional	2013

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados disponíveis no site do CAED/UFJF²¹.

²¹ Site do CAEd/UFJF: <http://www.portalaavaliacao.caedufjf.net/>. Acesso em: 24 set. 2018.

Além dos sistemas de avaliação, o CAED/UFJF também promove cursos de capacitação para os profissionais da educação de vários Estados do Brasil e desenvolve softwares para a modernização da gestão educacional, como, o Sistema para Administração e Controle Escolar (SisLAME), com atuação em 6 (seis) Estados: Minas gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Rondônia e Piauí. O Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e o Sistema de Gestão do Estado de Alagoas (Sageal).

Dentre as suas atividades, ainda se destacam, apoio aos projetos educacionais encabeçados por iniciativas privadas, como, a Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro, demonstrando se tratar de um intelectual tradicional ligado a interesses de grupos privados com atuação no campo da política de gestão e avaliação no Brasil e no estado da Paraíba.

Ressalta-se, a partir do histórico de atuação do CAED/UFJF e as parcerias firmadas com os estados da Federação e no caso em tela, com o estado da Paraíba, o cenário da política de avaliação em construção e a sinalização para o processo em curso de privatização da educação pública. Tal análise toma como referência a contribuição de Ball e Youdell (2007) ao problematizar as duas principais formas de “privatização acobertada” na educação pública: a endoprivatização ou privatização endógena e a exoprivatização ou privatização exógena.

Segundo os autores, a endoprivatização se dá por meio de centros de ensino que funcionam como uma empresa nos quais as práticas educacionais são realizadas como atividades comerciais. Nesse entendimento, o modelo do mercado se constitui na principal forma de privatização acobertada na educação pública e se reverbera em várias faces como, por exemplo: a prática de seleção entre as escolas a partir dos resultados, a competição entre elas, a disseminação dos valores como, competição, menor gasto, esforço e autonomia como os melhores e os mais desejáveis.

A privatização endógena se constitui, também, pelo conjunto de esforços empreendidos por meio da nova gestão pública e o papel do gestor escolar. São utilizadas estratégias do mercado tais como: planejamento por objetivos, supervisão de resultados e responsabilização. Esses mecanismos da gestão gerencial impactam a reorganização dos serviços públicos, como, também, as relações interpessoais que passam a mover a comunidade escolar, a partir da individualização, competição e ranqueamento (BALL; YODELL, 2007).

Os autores destacam ainda, no contexto de privatização endógena, a gestão por resultados e a responsabilização conectados aos salários dos profissionais. Tais ações fazem

parte da concepção de gestão das empresas privadas e tem constituído o cenário da educação pública. A gestão por resultados tem como características:

[...] gobiernos que fijan puntos de referencia y objetivos a cumplir a las escuelas y los sistemas de enseñanza; publicación de resultados escolares en forma de “tablas de clasificación”; y vinculación de la financiación escolar a obligaciones de cumplimiento de resultados. [...] En cuanto al personal docente, cabe señalar los ejemplos siguientes: vincular las retribuciones de los enseñantes al comportamiento escolar de los alumnos (fijación de los salarios en función de los resultados); determinar los sueldos y las condiciones de los contratos de manera local por parte de los centros de enseñanza; eliminar la relación entre las titulaciones y los puestos de trabajo en la educación e introducir la idea de “mezcla de competencias” en los centros escolares, de manera que se reduzca el personal docente titulado y, por otro lado, se aumente la cifra de personal sin titulación al que se paga menores salarios y se le exigen contratos mucho más flexibles; y, por último, adoptar sistemas de evaluación y revisión de resultados de los profesores. Todas esas modalidades de actuación se llevan a la práctica con el propósito de hacer que los centros de enseñanza se comporten más bien como empresas y que las aulas sean formas de producción. (BALL; YOUDELL, 2007, p. 19-20).

Por sua vez, a privatização exógena compreende a incorporação do setor privado aos centros públicos de ensino por meio das parcerias público- privadas, de contratos de gestão, da compra de materiais didáticos, elaboração de currículos, formação e treinamento para os professores, realização das provas em larga escala para os sistemas de ensino, o uso da informática e softwares. Como, também, outras atividades da escola, consideradas, “não básicas”, tais como: o transporte escolar, a alimentação e a limpeza (BALL; YOUDELL, 2007).

Nesse sentido, se analisa a estreita conexão da política de gestão da educação da REEPB como estratégia política de “privatização acobertada” da escola pública pela presença de elementos como: ranqueamento das instituições, estabelecimento de metas por escolas, pressão sobre os profissionais, política de premiação para as escolas que alcançam a meta do IDEPB, publicização dos resultados, como, também, o papel estratégico do gestor escolar que passa, nesse quadro, a ser o principal agente de mobilização da comunidade, em especial, dos professores, na busca dos resultados de acordo com essa concepção de gestão.

Segundo Oliveira, Vieira e Augusto, (2014), “[...] a gestão escolar passa a representar para o sistema uma ferramenta de resultados” (p. 543). Converte-se em um elemento estruturante na organização, orientação, planejamento e acompanhamento das atividades educativas que leve a consecução com “excelência” dos resultados. Nesse sentido, assume diante da política, centralidade, uma vez que, presta conta dos resultados e é a principal

responsável pelo alcance das metas e dos objetivos conforme analisa o professor gestor da escola Lírio:

[...] é por meio da gestão que vem todos os passos: organizar o planejamento, organizar a equipe mostrando que cada um tem uma participação para o atingimento da meta. A gestão tem responsabilidade na questão de estimular a equipe, de montar os planejamentos, de entender que é de suma importância a liberação de material para a realização dos simulados, na questão da logística, do professor de matemática ter mais prioridade lá naquela questão de trabalhar na sala de aula. Enfim, a gestão só interfere, é de fundamental importância. Se a gestão não estiver focada nisso aí nada vai acontecer, todo esse trabalho que acontece inicia na gestão porque ela vai mediar todas as ações que culmina em que? No dia da realização da prova. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

Analisa-se que essa concepção de gestão e avaliação gera impactos na vida dos professores. Esses profissionais têm a qualidade do seu trabalho e o seu nome, associados, aos resultados dos alunos nos testes. Essa relação se configura no sentido de alcançar os resultados estabelecidos nos índices, mas não se garante a participação sociopolítica desses profissionais na construção das avaliações. Os professores não pensam as avaliações, lhes é negado o exercício do ser pensante, a capacidade crítica do professor como intelectual. Está sendo tirado o direito de elaborar as questões que dizem respeito a sua atribuição como professor, como mediador do conhecimento.

A avaliação é padronizada, chega pronta a escola. Nesse sentido, questiona-se, qual é o papel do professor nesse processo? O que permanece do professor na condição de intelectual? Se o professor deixa de ser o intelectual que constrói o processo avaliativo que cidadão ele vai formar? Nesse quadro, está sendo deslocado o objetivo principal da escola que é o ensino e aprendizagem, o desenvolvimento pleno da pessoa, a formação do cidadão. Ou seja, a educação como direito de todos conforme estabelece o Art. 205 da CF/88, dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), estão sendo, também, violados.

O professor segue as orientações estabelecidas de cima para baixo, por sujeitos sociais que se encontram de fora do espaço escolar, se torna um mero executor. O Estado está cada vez mais deixando para o mercado as decisões que são estatais, por isso que a educação vai se consubstanciando como um serviço. De acordo com a voz desse professor:

Nós professores, pelo menos eu particularmente, não tenho nenhum contato com o sistema avaliativo de uma maneira geral. A gente já soube na semana que ia ter a prova que os alunos deveriam passar por uma avaliação. A gente

não teve uma formação, um contato maior com o documento ou com o processo todo. (PROFESSOR DA ESCOLA VIOLETA).

Dessa forma, se desenha o projeto de gestão e sua concepção de educação, de formação e sociedade, no qual não há espaço para a participação do professor. A avaliação que deveria ser de competência do professor como intelectual e da escola, pois, são eles que realizam o trabalho com os alunos, é pensada e realizada por outros sujeitos, por um grupo que torna o processo avaliativo em um mercado rentável. As avaliações são comercializadas e pagas com os recursos públicos, gera lucros. Para o professor e as escolas se destina a responsabilização pelos resultados. Ressalta-se que a responsabilização é também dos professores e da escola, mas não é só deles. A educação como direito dentro do quadro jurídico-político constitucional é responsabilidade do Estado. O Estado na análise gramsciana reflete a sociedade política e a sociedade civil, portanto, a responsabilização deve envolver a participação de todos os sujeitos, a partir de uma concepção de gestão democrática.

Destaca-se a visão contraditória de participação em sentido pleno, como elemento da cidadania, na visão desse sujeito representante da SEE/PB:

Eu entendo que o professor participa diretamente da construção disso quando ele responde ao seu questionário, no momento da prova, o estudante está fazendo a sua prova e o professor e o gestor da escola estão respondendo o seu questionário. Esse questionário envolve aspectos administrativos e pedagógicos. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

A voz do representante da SEE/PB configura a compreensão sobre participação na perspectiva de um intelectual tradicional ligado a construção da política de gestão e avaliação da REEPB, portanto, se trata de um profissional que exerce um cargo de confiança do governo e atua para dar materialidade ao bloco. A defesa da participação dos professores e gestores na ótica do governo se contrapõe ao sentido pleno da participação como um processo, de atuação consciente, em que os sujeitos da escola se reconhecem como protagonistas de direitos, com poderes de influenciar a dinâmica da unidade escolar, sua cultura e seus resultados, conforme analisam Luck et al. (2011).

De acordo com Libâneo (2001) a participação se constitui de dois sentidos: no primeiro é compreendida como o lugar em que a comunidade escolar interage com a sociedade civil por meio dos canais de participação, onde esta prática faz com que a comunidade se sinta responsável pela tomada de decisões. No segundo, a participação constitui o conteúdo principal dos objetivos da escola e da educação. A escola e o trabalho

pedagógico que ela desenvolve se torna o lugar que além do compartilhamento de valores, aprendizado de conhecimentos, do desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais, afetivas éticas e estéticas, é o *lócus* de desenvolvimento das competências que emancipam os sujeitos para a participação em todas as dimensões da vida humana.

A política de avaliação em larga escala local diagnostica a qualidade da educação, a partir dos índices estabelecidos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação na Paraíba (IDEPB) para cada escola, contemplado no Plano de Metas por escola da REEPB, e se constitui critério eliminatório para o recebimento do Prêmio Escola de Valor, a partir do Edital N° 005/2016 (PARAÍBA, 2016b).

Nessa perspectiva, se coaduna com a política de gestão da educação perpassada por elementos da gestão gerencial, com foco na qualidade total, de viés mercadológico, que estabelece como critérios de qualidade, a eficiência, eficácia, produtividade, com o objetivo principal, atingir a meta do IDEPB, ranquear as escolas, se constituindo no âmbito da SEE/PB, critério determinante de uma “escola de valor” conforme realça a voz do professor gestor:

O principal foco do prêmio Escola de Valor é atingir a meta do IDEPB, inclusive esse é o critério eliminatório. Até 2015 não era eliminatório, mas a SEE com o governo considerando que prêmio é prêmio, inclusive eu concordo com essa ideia, se existe uma meta a ser alcançada e a escola não alcança então, não deve ser premiada. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

No entanto, destaca-se que há concepções contraditórias por parte de outros sujeitos da escola que compreendem e defendem uma outra concepção de escola de valor, mesmo no cenário de uma escola cuja prática está voltada ao alcance da meta e a conformação da “escola de valor” que constitui o bloco histórico como ressalta a voz deste professor:

[...] escola de valor é uma escola que atrai o aluno, que constrói conhecimentos junto com eles e que não deixa eles ficarem para trás, que não deixa eles desistirem de si mesmo, que luta por eles, por um futuro melhor, por uma vida melhor. Eu não acho que essa escola tenha relação com a escola que é premiada como escola de valor. (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO).

Corroborando essa análise destaca-se a voz de outro professor:

[...] o prêmio eu creio que seja só para estimular, porque o financeiro muitas vezes, de fato, estimula o professor a trabalhar melhor, mas a escola de valor

vai muito além do prêmio. A escola ela tem um papel social, a questão da formação humana. (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO).

Nesse sentido, analisa-se a contradição presente na mesma escola por meio de pensamentos, concepções de formação e posições divergentes, como, também, a possibilidade de que por meio desses intelectuais orgânicos se construam práticas educativas indicadoras de uma formação contra-hegemônica que possibilite a retomada da formação conforme estabelece o direito à educação no plano constitucional.

No tópico a seguir, analisam-se os instrumentos jurídico-políticos que configuram a política de gestão e avaliação da educação no cenário do Paraíba Faz Educação I.

4.1.1 Princípios basilares do Paraíba Faz Educação I

O quadro abaixo apresenta os instrumentos normativos que constroem a política de gestão na primeira fase de implementação correspondente ao primeiro mandato do governo (2011-2014).

Quadro 3 - Documentos e Instrumentos Normativos da Política de Gestão, Avaliação e Premiação - Primeira Fase do Governo Ricardo Coutinho (2011-2014).

Documentos/ Ementa	Documento/ Medidas Provisórias/ Leis/Editais	Aspectos gerais	Sujeitos	Data de publicação
Plano de gestão da educação, Paraíba Faz Educação-versão preliminar	—	prêmio Educação Exemplar; Implementação do IDEPB;	Gestão das escolas, funcionários, professores e alunos	Agosto de 2011 (1º ano do governador da Paraíba Ricardo Coutinho)
Instituição do prêmio Educação Exemplar	Medida Provisória Nº 181	Categorias: Gesto Exemplar e Professor Exemplar	Gestão escolar e Professores	22/08/2011
Instituição do prêmio Educação Exemplar	Lei Nº 9.456	Adota a MP Nº 181/2011 e institui o prêmio Educação Exemplar	Gestão escolar e Professores	06/10/2011

Instituição dos prêmios, Mestres da Educação e Escola de Valor	Medida Provisória Nº 198	Revoga a Lei Nº 9.456/2011 e institui os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor	Gestão escolar e Professores	24/07/2012
Instituição dos prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor	Lei Nº 9.879	Adota a Medida Provisória Nº 198 e revoga a Lei Nº 9.456/2011	Gestão escolar e Professores	13/09/2012
1º Edital do prêmio Escola de Valor	013/2012/GS	A SEE estabelece normas para a realização do processo seletivo que tem como objetivo selecionar experiências exitosas da gestão nas dimensões administrativa e pedagógica da Rede Estadual de Ensino da PB	Gestão escolar e demais profissionais da escola.	24/07/2012
2º Edital do prêmio Escola de Valor	003/2013/GS	Ampliam-se as dimensões da gestão que são avaliadas: Gestão Pedagógica, Gestão Participativa, Gestão de Pessoas e Lideranças e gestão de Infraestrutura: serviços e recursos.	Gestão escolar e demais funcionários da escola	08/07/2013
3º Edital do prêmio Escola de Valor	004/2014/GS	Além dos documentos que compõem as dimensões da gestão (Edital anterior), amplia com os documentos de auto avaliação e justificativa.	Gestão escolar e demais funcionários	01/07/2014

Fonte: Governo do Estado da Paraíba.

O ano de 2011, primeiro ano do mandato do governador do Estado da Paraíba, Ricardo Vieira Coutinho, marca a política de gestão com o lançamento do plano de gestão da educação, Paraíba Faz Educação, versão preliminar, (2011-2012) destinado a coordenar as ações na área da educação no segundo semestre de 2011 e no ano de 2012. O referido documento apresenta como propósito:

[...] agir por dentro, na parte mais central dos desafios que estão postos, no fortalecimento da escola e dos profissionais da educação, visando o enfrentamento a estes desafios e a construção de novos rumos para o fazer educação. (PARAÍBA, 2011a, p. 5).

O documento é composto de vários projetos e ações denominadas de estruturantes e contém, ainda de forma incipiente, as estratégias que sinalizam para a consolidação do bloco histórico, também, no cenário da REEPB com o objetivo de construir um projeto de formação. O objetivo da criação do plano de gestão, expresso no documento, corrobora com a justificativa do representante da SEE/PB:

[...] foi criado pensando em eixos que se articulavam entre si e que faziam com que o ciclo administrativo pudesse funcionar. Eu estou falando do eixo educação e cultura, educação e cidadania, educação e trabalho, educação e tecnologia educação e juventude, enfim, e pensando no ciclo administrativo de diagnóstico, de organização, de direção e de controle. E aí a gente entrou nesse processo, um processo de controle para poder fazer uma avaliação do que estava sendo proposto. E estava instalado até 2011 no gabinete do Secretário que nasceu dessa necessidade e veio para Gerência de Recursos Humanos em 2012 numa perspectiva de entrar no ciclo, nos pilares de gestão de pessoas no processo de avaliação, porque até então, a gente não tinha um instrumento que pudesse fazer uma avaliação das ações que estavam acontecendo na ponta. [...] a concepção da gestão para esse prêmio ele vem para consolidar ações que são desenvolvidas na SEE como um todo e precisam ser alinhadas nessa estrutura para fazer o ciclo funcionar e dar visibilidade as ações positivas que acontecem na Rede, como também, destacar as fragilidades que ocorrem na gestão estadual. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

Nesse sentido, conforma-se o corpus documental inicial que traz dentre as ações e projetos para a gestão da educação, o prêmio Educação Exemplar, posteriormente, denominado de prêmio Escola de Valor, e o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB) conforme destaca a voz do representante da SEE/PB:

A SEE em 2011 instituiu um prêmio. Naquela época tinha o nome de Gesto Exemplar e Professor Exemplar e estava dentro de uma proposta de diagnosticar o que estava acontecendo na Rede Estadual de Ensino. Depois veio a legislação, o documento que criou mesmo o plano naquele ano em 2012 e apontando para as diretrizes desse plano de gestão Paraíba Faz Educação que é o plano da Secretaria de Educação. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

Nos termos do Paraíba Faz Educação, o prêmio Educação Exemplar se destina a “[...] fomentar, selecionar, valorizar e premiar as melhores práticas nas escolas públicas estaduais” (PARAÍBA, 2011a, p. 12), e se constitui das seguintes categorias:

GESTO EXEMPLAR: Premiar 100 Escolas cuja gestão promova a permanência e o êxito do Estudante, a participação dos seus profissionais na Formação Continuada, a elevação dos índices da aprendizagem (IDEB e IDEPB), o enfrentamento à violência na escola, processos de inclusão, a participação no programa Educação Cooperada e cumprimento das diretrizes propostas pela SEE. [...] **PROFESSOR EXEMPLAR:** Premiar 1.000 profissionais com atuação na escola que apresentem práticas docentes inovadoras e exitosas (leitura, escrita, frequência e participação) que tenham alcançado resultados positivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, considerando temas que envolvam os oito eixos norteadores da Educação da Paraíba. (PARAÍBA, 2011a, p. 12).

Ressalta-se que na emergência do plano de gestão, Paraíba faz Educação, existem os elementos de um projeto de formação perpassado pela concepção de gestão que predomina no mercado. Essa análise se fundamenta, a partir da criação do instrumento de premiação como estímulo aos profissionais das escolas para que busquem a produtividade, materializada no alcance dos resultados. Percebe-se a concepção de gestão empresarial dentro das escolas: “valorizar” o profissional pelo resultado do seu trabalho por meio de bonificações. Fato subjacente à dinâmica de funcionamento de uma empresa: bonificar os funcionários pela venda de produtos, pelo alcance da meta estipulada, qualificando o profissional de acordo com o alcance ou não das metas e fazendo com que a empresa cresça ou saia do mercado. Nesse entendimento, recupera-se Freitas (2013),

[...] a educação vai se convertendo em um jogo de ganhadores e perdedores bem a gosto da lógica dos negócios. Em uma filial de uma empresa, seu sucesso é medido pelo número de mercadorias vendidas. Boas empresas – ou seja, que vendem de acordo com as metas – são premiadas com bônus; más empresas são fechadas. (p. 151).

Essa análise também se confirma por meio da voz do representante da SEE/PB:

Acho que o prêmio deu um grande salto quando foi atrelado ao processo do Avaliando IDEPB, porque apesar de já termos um plano, agora a gente tinha um eixo a seguir que é o alcance dos índices educacionais. Então, foi colocada a importância de termos critérios eliminatórios e classificatórios, a partir do Avaliando IDEPB considerando que o percurso desses pontos do prêmio já trouxe contribuições da Secretaria em vários setores para que o alcance das metas fosse possível. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

No entanto, ressalta-se que a escola não é uma empresa e os professores não podem ser tratados como os funcionários de uma empresa. Existem especificidades no trabalho docente que fazem toda a diferença. Está na escola o professor, que não é um funcionário qualquer, mas um intelectual, uma pessoa que constrói conhecimento, que pensa o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que leva o aluno a refletir a realidade e buscar formas de transformação. O lugar que é atribuído ao professor dentro de uma política educacional reflete a concepção de gestão que está sendo construída e o projeto de formação humana que se defende.

Os resultados que se quer alcançar por meio do alcance dos índices educacionais refletem uma racionalidade técnica em que o valor da educação e da escola, a qualidade do trabalho é medida pelo resultado do teste articulada a uma concepção de formação para a classe trabalhadora. Ou seja, a cultura da avaliação que deveria ser legitimada, a partir do processo educativo, apresentando os resultados e se constituindo em instrumento para se repensarem as práticas, como, também, as políticas educacionais de melhoria da qualidade da educação, se converte em um instrumento de conformação de um projeto formativo específico, de auditoria do trabalho do professor, de um processo de *accountability*, de premiação e punição, caso a escola alcance ou não a meta proposta.

Destaca-se que a partir da emergência do IDEPB, embora, nesse contexto, ainda não contemple toda a Rede Estadual de Ensino, há por parte do bloco no poder, a intenção de alinhar a política de gestão à agenda da gestão da educação no Brasil que consolida a política de avaliação, a partir do cenário político de crise do capital, fazendo-se necessário, a construção de um projeto de formação, específico, para a sociedade, que garanta a hegemonia do sistema.

No ano de implantação dessa política, em 2011, já são decorridos mais de duas décadas da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dos instrumentos de avaliação criados, posteriormente, para alimentar o Sistema e diagnosticar a qualidade da educação no País. Nesse entendimento, argumenta o representante da SEE/PB:

O Brasil já vem avaliando há 25 anos. O Brasil a nível de MEC, há muito tempo que vem sendo avaliado e a gente ainda não consegue instituir uma política de valorização de uma avaliação de larga escala que nos dê respaldo, que seja vista com mais objetividade. Então eu digo que a gente conseguiu a nível de Brasil tirar a educação até de um estado que ela estava de UTI muito grave e estamos conseguindo trazê-la ainda doente para que seja medicada ainda com várias ações pedagógicas, vários estudos. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

Dessa forma, para normatizar a política, no mês de lançamento do plano de gestão, Paraíba Faz Educação, o governo do Estado edita a Medida Provisória (MP) Nº 181, de 22 de agosto de 2011 instituindo o prêmio Educação Exemplar. De acordo com a MP Nº 181/2011, o prêmio é para os professores e escolas da Rede pública estadual urbana, do campo, indígena, de Ensino Fundamental e Médio e tem como objetivos, de acordo com o Art. 3º:

I – destacar o trabalho dos professores e gestores que, no exercício de suas atividades, desenvolvam ações concretas no sentido da promoção da igualdade na participação dos estudantes no processo de aprendizagem, reconhecendo e valorizando as diferenças, de forma que todos alcancem sucesso na aprendizagem;

II – valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem pela competência de sua gestão pedagógica e administrativa, por iniciativas de experiências inovadoras e bem sucedidas na melhoria da aprendizagem dos estudantes, e incentivar a melhoria contínua da escola, tendo como base a sua autoavaliação;

III – reconhecer o esforço empreendido por professores e gestores que se situam no processo de construção do conhecimento como mediadores, buscando assim uma maior participação dos estudantes na relação com os objetos do conhecimento. (PARAÍBA, 2011b).

Menos de um mês após o lançamento da MP Nº 181/2011, o governo do Estado cria a Lei Nº 9.456, de 06 de outubro de 2011 que adota a MP 181/2011, e institui na forma da Lei, o prêmio Educação Exemplar, destinados aos profissionais da educação que estejam em efetivo exercício se constituindo das mesmas categorias, Gesto Exemplar e Professor Exemplar.

O conteúdo da Lei Nº 9.456/2011 é o mesmo expresso na MP 181/2011 conforme o parágrafo único:

O prêmio consiste na fomentação, seleção, valorização e premiação das melhores práticas de gestão participativa com medidas integradas e ações docentes planejadas e executadas por profissionais de educação em exercício nas escolas públicas estaduais de educação básica e que comprovadamente estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem. (PARAÍBA, 2011c).

No ano de 2012, o governo cria a Medida Provisória, Nº 198, de 24 de Julho de 2012, que revoga a Lei Nº 9.456/2011 e institui os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor. O prêmio Mestres da Educação se destina aos professores em efetivo exercício de suas atividades e que desenvolvam projetos educacionais que comprovem melhorias do índice dos indicadores educacionais dos alunos. O prêmio Escola de Valor se refere à gestão das escolas

e toda a equipe escolar com o objetivo de construir um projeto para alcançar a meta proposta no IDEPB, conforme ressalta a voz do professor:

O prêmio Escola de Valor veio para avaliar a parte da gestão da escola, é um projeto coletivo. Além desse a gente tem o Mestres da Educação que são os nossos prêmios individuais nos quais a gente é avaliado através de um projeto que desenvolvemos na escola para tentar intervir em um desses campos que o IDEPB mostra deficitário. Tanto o Escola de Valor como o Mestres da Educação têm como base isso: as avaliações do IDEPB para fortalecer os campos. Existe essa relação sim, o tema do Escola de Valor tem que está em consonância com o IDEPB. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

O texto da MP 198/2012 ao explicar a importância da premiação, apresenta a mesma justificativa constante na Lei 9.456/2011. Têm como objetivos, destacar o trabalho dos professores, valorizar as escolas com experiências inovadoras de gestão e reconhecer e dar visibilidades as práticas dos professores e gestores (PARAÍBA, 2012a).

Em 13 de setembro de 2012, é aprovada a Lei Nº 9.879, de autoria do Poder Executivo, que adota a MP 198/2012 e revoga a Lei 9.456/2011, instituindo “[...] no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestre da Educação e Escola de Valor e dá outras providências” (PARAÍBA, 2012b).

Esse arcabouço jurídico-normativo regulamenta o processo de premiação, Escola de Valor e Mestres da Educação, como, também, o IDEPB e estabelece a partir da Lei 9.879/2012, Art. 4º a criação de Editais (PARAÍBA, 2012b), com critérios específicos para a premiação, a partir dos interesses do grupo dominante, conforme destaca o representante da SEE/PB:

[...] a partir da criação do prêmio Escola de Valor, nós ampliamos também para o Mestres porque não adiantava a escola fazer uma leitura se a comunidade e os professores não fizessem também a sua leitura. [...] o Mestres possibilitou as demais áreas de conhecimento se inserirem nesse processo de leitura da escola e perguntar, por exemplo, ao professor de Sociologia por que os meus alunos não tem habilidade de compreensão de texto? Por que não conseguem extrair, nem compreender o que o texto fala? Então o professor de Sociologia também se sentir corresponsável por esse resultado e a partir daí ele cria dados, cria projetos na própria escola que possam agregar ao Escola de Valor. O Mestres também tem essa função de juntos trabalharem o objetivo maior que é atingir a **meta** da escola e fazer de fato, rever todo o processo. Porque o objetivo maior na verdade é que se reveja o seu processo educacional dentro da escola. (REPRESENTANTE DA SEE/PB- grifo nosso).

Analisa-se no cenário de regulamentação da política, especialmente nos dois primeiros anos do mandato do governo do estado, uma sequência de Medidas Provisórias e Leis, demonstrando o interesse do governo e o uso das esferas de poder no sentido de manter a lógica, a estrutura, o bloco e o projeto hegemônico. Esse processo de institucionalização da política de gestão se caracteriza do ponto de vista republicano, antidemocrático. Por quê? Porque o governo poderia ter se utilizado de práticas democráticas, como, por exemplo, enviar um Projeto de Lei para a Assembleia Legislativa do Estado para ser debatido com a sociedade, com audiência pública para garantir a participação dos professores na sua construção. E dessa forma, estaria dando oportunidade para o contraditório! Mas, não é isso que se pode observar na construção da política, o que demonstra a negação de princípios democráticos e, portanto, a contradição nas ações e políticas governamentais.

Ao normatizar o plano de gestão da educação, que tem como foco a avaliação, se estrutura um projeto de formação humana com base em uma concepção de gestão gerencial, pautada no ranqueamento das instituições, no acirramento da disputa entre as escolas e seus profissionais, como, também, de exclusão e punição porque a escola que não alcança a meta, não é reconhecida como “Escola de Valor”.

Dessa forma, se constitui em confronto ao marco jurídico constitucional que defende para a escola pública a concepção de gestão democrática, de aceitação do outro, de humanização das relações, socialização de saberes e respeito às diferenças. Onde o que prevalece é o aprendizado de experiências democráticas, o confronto das ideias, a pluralidade dos conhecimentos e a garantia ao direito à educação que capacite os sujeitos para ler, interpretar e transformar a realidade, pondo em evidência o papel do professor como intelectual.

No tópico a seguir, são analisados os Editais do prêmio Escola de Valor e os critérios de seleção que figuram na primeira fase do governo Ricardo Coutinho (2011-2014).

4.1.2 Os Editais da primeira fase do Prêmio Escola de Valor

A partir do ano de 2012, com a aprovação da Lei 9.879/2012, os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor, começam a ser organizados através de Editais publicados, anualmente, pela SEE/PB para toda a REEPB, embora, o primeiro Edital Nº 013/2012/GS seja organizado por meio da MP 198/2012.

Problematiza-se o sentido e significado que tem o ordenamento jurídico-normativo dos Prêmios para a política de gestão. Reflete-se que há por parte do Estado com a criação do

processo de premiação, o objetivo de tornar hegemônica a política que agrega um projeto de formação em consonância com a agenda de desenvolvimento econômico do estado. Ressalta-se que é importante e necessário o desenvolvimento econômico, no entanto, o que se problematiza é a desconstrução da educação como direito social, e o projeto de formação humana que não tem como referente à formação cultural, científica viabilizadora do desenvolvimento das potencialidades humanas (LIBÂNEO, 2018).

O processo de premiação, de certa forma, “incentiva” os profissionais a trabalharem na busca de alcançar as metas, pois estas refletem no recebimento de um bônus, conforme destaca o professor: “[...] é um dinheiro a mais quando a escola ganha. Então, visando isso todo mundo se empenha” (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Ressalta-se a lógica perversa que enceta a meritocracia materializada em processos de premiação, ao tentar dissimular a realidade social que forja a vida dos profissionais da educação, com baixos salários, vivendo a radicalização da precarização e desprofissionalização da profissão em tempos de retrocessos e desconstrução de direitos, de aprovação irrestrita da terceirização das atividades meio ou fim pelo Supremo Tribunal Federal (STF), conforme Ata de Julgamento Nº 30, de 23 de agosto de 2018. Configura-se um quadro de violação da Constituição Federal de 1988 que diz que a terceirização é excepcional, apenas passível de ser utilizada em atividades meio, em casos excepcionais e nesse cenário, torna-se a regra a partir da ação do judiciário que contribui para que a CF/88 não seja respeitada.

Nesse cenário, ressalta-se a contribuição de Libâneo (2018), ao analisar que, “[...] os governos utilizam os bônus para premiar professores que se esforçaram mais, como exemplo aos demais colegas, de que basta querer para poder, enquanto nega salários dignos, condições de trabalho, condições de infraestrutura e organizacionais” (p. 74). Nessa perspectiva, ressalta-se a voz da direção do SINTEP/PB ao analisar o processo de premiação: “[...] é um projeto que divide a categoria” (DIREÇÃO DO SINTEP/PB). Nesse entendimento, reforça a fragilização da luta, a desmobilização dos professores por melhores salários e condições de trabalho, especialmente nas escolas campeãs.

Para a construção do projeto de formação da sociedade no cenário da REEPB, os intelectuais tradicionais da SEE/PB instituem os Editais do processo de premiação. É a partir dos Editais que esses intelectuais realizam o vínculo orgânico entre as classes, ou seja, entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e a ideologia e a política que representa o bloco no poder, no caso em tela, o projeto de formação que se quer tornar hegemônico. Nesse

processo, vão sendo elaboradas as estratégias do projeto de formação para a classe trabalhadora, alinhado às concepções político-ideológicas que configuram o bloco histórico.

Constitui-se uma política de gestão comprometida com valores de formação que se pautam por critérios de mérito e desempenho, conforme se observa nos Editais que vão tendo os critérios modificados e ampliados, a cada ano, como destaca a voz do representante da SEE/PB:

O prêmio apesar de estar aí desde 2011 todos os anos passa por alterações nos seus editais, nessas adequações vieram também à mudança do nome, a mudança da concepção da premiação, de forma muito mais institucionalizada com editais, com as premiações mais bem definidas. Justamente a partir desse processo de análise de participação, de avaliação, análise dos avaliadores, análise da equipe de monitoramento, que faz parte dessa construção e vem cada vez mais se aprimorando com base em **um foco que é o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes.** (REPRESENTANTE DA SEE/PB- grifos nosso).

Analisa-se que o foco no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes reflete o projeto de formação para os alunos da REEPB, pois as modificações postas nos Editais culminam, efetivamente, apesar da existência de outros critérios, a partir do ano de 2016, em um único critério válido, alcançar a meta projetada para a escola no IDEPB. Esse critério é o que define se a escola receberá ou não o prêmio Escola de Valor.

O prêmio individual para os professores, o Mestres da Educação, deve ser construído, a partir dos conteúdos do prêmio maior da escola que é o Escola de Valor, como uma estratégia para que a escola alcance a meta do IDEPB. Como também, age de forma direta, no *ethos* do professor, tanto para a realização do trabalho e premiação com o projeto individual que lhe garante o recebimento do 15º salário, como, para a premiação da escola, por meio da qual, todos os profissionais recebem o 14º salário, como realça a voz do professor:

O prêmio ele estimula, é basicamente o que estimula os professores a fazer um trabalho árduo porque não é fácil fazer um relatório daquele, não é fácil! E às vezes os prazos para cumprir os conteúdos do currículo são curtos porque nós temos um currículo a cumprir, as aulas são poucas, enfim, no caso das minhas disciplinas as aulas são poucas. Não é fácil para o professor, mas o fato de existir uma premiação financeira estimula o professor a produzir o trabalho e isso reflete muitas vezes no aprendizado do aluno. (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO).

Conforme se pode perceber na voz do professor, o prêmio é um estímulo que faz com que o professor em face da possibilidade de ter um salário a mais, articule os conteúdos do

currículo de forma que possa realizar o trabalho que lhe garanta a premiação e isso pode refletir na formação dos alunos que, de alguma forma, tem o conteúdo das disciplinas restrito por conta da carga horária, dos prazos a serem cumpridos. Esse processo além de repercutir na formação humana dos alunos, reflete, também, no papel do professor como intelectual. É um processo que atinge diretamente a prática do professor, pois este se vê diante de uma série de atividades que tem que dar conta e, ao mesmo tempo, com os conteúdos da sua disciplina, os planejamentos, as atividades da sua prática cotidiana, deixando-o sufocado de trabalho o que corrobora para que este vá perdendo o seu papel como formador de opinião, de problematizar os conteúdos a partir da realidade social, econômica e política, de construir as relações e conexões necessárias ao processo ensino aprendizagem. Dessa forma, converge a possibilidade de um processo formativo aligeirado, no qual, os conteúdos não são devidamente trabalhados, aprofundados, de forma que favoreçam a formação do sujeito que pensa a realidade.

Nos termos de Brooke (2013) a criação de mecanismos de remuneração ou prêmios em função do alcance das metas, afeta diretamente a subjetividade dos professores que são movidos pela necessidade de receberem um dinheiro a mais considerando a precarização do trabalho do professor, que envolve também, a sua remuneração, dentre outras questões.

Nesse entendimento, ressalta-se o papel dos intelectuais que realizam no nível superestrutural, ou seja, no âmbito da sociedade civil e sociedade política o vínculo orgânico entre as estruturas com o objetivo de difundir uma ideologia, uma concepção de mundo e construir a hegemonia de um bloco histórico. Nesse sentido, a escola como parte da esfera política, se torna objeto de disputa das entidades privadas de hegemonia que constituem o Estado como Gramsci o define, sociedade política mais sociedade civil. Duriguetto (2014), ao analisar a atuação do intelectual tradicional afirma que estes estão intrinsecamente vinculados as relações sociais, são representantes ativos dos interesses da classe a que pertencem na busca de materializar um projeto societário.

Essa análise corrobora com o arcabouço jurídico-normativo da política, que vai sendo implementado na gestão da educação da REEPB por meio dos Editais. Os Editais do prêmio Escola de Valor apresentam às diretrizes e operacionalização para o recebimento da premiação, conforme, o anexo A com o 1º Edital do prêmio Escola de Valor Nº 013/2012.

O Edital Nº 013/2012/GS, lançado pela SEE/PB em 24 de julho de 2012 destaca como foco inicial de análise para a seleção e premiação das escolas, as avaliações das dimensões da gestão, administrativa, pedagógica e financeira. São cobrados instrumentos da gestão que

mais parecem uma necessidade que a SEE/PB tem de manter em dia a documentação das escolas. Nesse sentido, ressalta-se a voz do representante da SEE/PB:

A gente traz como critério as prestações de contas da alimentação, do PDDE, e a manutenção das estruturas escolares, o quadro de pessoal atualizado, a formação dos professores, a participação dos alunos nos processos que estão contribuindo com a elaboração do projeto da escola, enfim, traz essa visão mais ampla, mas é de como é que está se comportando esse direcionamento que sai daqui da Secretaria para as escolas. É uma forma de a gente ter também o retorno. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

No entanto, já se constitui a partir deste primeiro Edital no âmbito da gestão pedagógica, como critério para o recebimento do prêmio, embora não seja ainda eliminatório, a entrega de um comprovante com o crescimento do IDEB 2009/2011 e a nota mínima 4,0 (quatro) no IDEPB de 2012. Este critério posto desde o ano de 2012 perpassa toda a política de gestão da educação nas duas fases do governo Ricardo Coutinho passando por transformações, especialmente, na segunda fase do governo, quando o alcance da meta do IDEPB, se torna item classificatório e eliminatório para o recebimento do Prêmio Escola de Valor (PARAÍBA, 2016b). Nesse sentido, se institui um processo de responsabilização com foco nos resultados deixando de lado, o debate sobre a qualidade política e social da educação que envolve a concepção de gestão democrática, o professor como intelectual e sujeito principal do processo e o projeto de formação humana (BROOKE, 2013).

Afonso (2012) ao analisar o processo de *accountability* relacionando-o a lógica neoconservadora e neoliberal predominante nas políticas de avaliação em larga escala e os seus efeitos sobre as práticas educativas e os profissionais da escola, faz a seguinte reflexão:

[...] a responsabilização assume uma forte conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social, e é congruente com a obsessão managerialista (ou gestionária) direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividades dos atores. (p. 480).

Nesse sentido, com a emergência da política, se percebem especificidades que conformam o projeto de formação e sua concepção de gestão. Tal análise se pauta, a partir dos elementos presentes nos Editais. Ou seja, os critérios para o recebimento do prêmio já trazem em sua primeira edição, o aumento da nota do IDEB, como, também, o estabelecimento de nota mínima para o índice da educação local, evidenciando, a partir deste primeiro Edital, que

a política de gestão da educação da REEPB tem como meta principal, alcançar os índices e a partir destes, viabilizar a ideologia, a política que corporifica o projeto de formação. Nesse sentido, destaca-se a voz do representante da SEE/PB:

[...] a partir dessa avaliação que foi instituída em 2012, nós criamos em 2013 quando ocorreu a 2ª avaliação um plano de metas. Com esse plano de metas, fazemos com que cada gestor escolar, cada professor, perceba a sua realidade, possa se ver naquele resultado, porque na verdade nós não estamos avaliando os alunos, nós estamos avaliando toda uma rede, todo um processo educativo. Para que a gente possa incutir uma cultura avaliativa no Estado. [...] a nossa proposta a partir de 2018 é a gente construir um referencial curricular para a rede estadual. Nós temos uma matriz de referência, mas a gente precisa construir o nosso referencial curricular a partir dessa concepção da avaliação que nós temos, de todo esse processo que está sendo avaliado, o que é que a gente pode é em equipe, quando a gente pensa num referencial curricular para o Estado a gente não pode deixar os professores de fora desse contexto, muito pelo contrário, eles vão trazer colaborações a partir do Avaliando IDEPB para essa construção. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

Essa fala está articulada as discussões no nível da política nacional de educação com relação ao currículo nacional, materializada com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017d), como, também, com a nova política de avaliação e exames da Educação Básica, Decreto Nº 9.432/2018, (BRASIL, 2018a), que modifica a política de avaliação conforme análise realizada no Capítulo 3 (três) para se adequar ao cenário de aprovação da BNCC.

A ênfase na política de avaliação permite o controle dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem, e com a BNCC, se passa, também, a ter o controle sobre o conteúdo e as metodologias.

Nesse cenário, se fortalece a configuração de um projeto de formação representativo do bloco no poder que defende os princípios e valores da política neoliberal, no marco da concepção de gestão gerencial por meio do alcance das metas articuladas a um projeto formativo e ao contexto de organização do capital.

São construídos os elementos que dão forma ao projeto de gestão, a partir de dois instrumentos essenciais: o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor, este último, como incentivo aos profissionais da rede para alcançar a meta estabelecida no *ranking*.

Busca-se reconhecer e dar visibilidade as experiências de gestão exitosas, que se destaquem na melhoria contínua da escola e como forma de recompensá-las, lhes é pago o prêmio Escola de Valor.

O prêmio Escola de Valor corresponde ao pagamento do 14º salário que representa o valor do salário, pago mensalmente, aos profissionais da educação. As escolas devem apresentar documentos comprobatórios que recebem pontuação como destaca o anexo B com os documentos comprobatórios. Neste Edital não se percebe muita cobrança com relação aos documentos, se faz necessário o atendimento de 60% dos critérios.

Para cada documento há uma pontuação que varia de zero ao valor máximo especificado em cada item. Os itens não recebem a mesma pontuação, ressalta-se que a pontuação na avaliação pedagógica conta mais, vale 4,5, (quatro, cinco) a avaliação financeira vale 2,0 (dois) e a avaliação administrativa 3,5 (três, cinco), totalizando a pontuação 10 (dez).

Na avaliação pedagógica, se constata que a proposta pedagógica tem maior peso na pontuação, seguida da formação e dos resultados do IDEB e do IDEPB. A partir desses instrumentos analisa-se a articulação entre o trabalho realizado pelo professor expresso por meio da proposta pedagógica, a participação nos processos formativos e o crescimento nos índices IDEB e IDEPB.

A partir do ano de 2013, os Editais do prêmio Escola de Valor passam a ser regulamentados através da Lei Nº 9.879, de 13 de setembro de 2012 e começam a incluir nos critérios de seleção outros elementos, como, por exemplo, as dimensões da gestão escolar, conforme se pode observar no anexo C do Edital Nº 003/2013.

O segundo Edital do prêmio Escola de Valor, Nº 003/2013/GS, de 08 de agosto de 2013, continua a selecionar as experiências exitosas no campo da gestão. No entanto, ressalta-se a reorganização da política que traz no lugar das avaliações administrativa, pedagógica e financeira constantes no primeiro Edital, a avaliação das dimensões da gestão escolar, como: a gestão pedagógica, gestão participativa, gestão de pessoas e liderança e gestão de infraestrutura: serviços e recursos. Essas dimensões da gestão são avaliadas por meio de dois instrumentos que não faziam parte do primeiro Edital: documentos comprobatórios e documentos de autoavaliação e justificativa. Os documentos comprobatórios se constituem dos elementos que comprovam as dimensões da gestão escolar e devem ser apresentados a SEE/PB pela escola inscrita no prêmio Escola de Valor.

Percebe-se uma ampliação e aprofundamento dos elementos da gestão a serem avaliados, como por exemplo, na dimensão da gestão pedagógica surge o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola sinalizando que a construção do PPP junto à comunidade escolar integra as ações da gestão da educação da REEPB.

Apesar da importância desse instrumento de gestão democrática da escola pública, ele não tem pontuação maior em relação aos demais critérios. Recebe a mesma pontuação do

documento de comprovação do crescimento dos resultados do IDEB e a nota 4,0 (quatro) no IDEPB, como, também, os critérios que fazem parte da gestão de pessoas e lideranças, como, o quadro com os profissionais da escola e a comprovação da participação nos cursos de formação continuada.

Analisa-se, a partir desses elementos, que existe uma preocupação por parte do governo em fortalecer a política elaborando e estruturando os documentos a serem avaliados. No entanto, os critérios que compõem as dimensões da gestão escolar, revelam que o PPP não se constitui um instrumento com a relevância que deveria ter na dimensão da gestão pedagógica e sobre os demais critérios, ação necessária, na perspectiva de um projeto de formação pautado por uma concepção de gestão democrática, a qual segundo Dourado (2011),

[...] é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (p. 95-96).

O Projeto político Pedagógico (PPP) é um instrumento de participação coletiva, por meio do qual se aprende a democracia na escola, pois resulta da escuta dos sujeitos e orienta a prática política e formativa, especialmente, na sala de aula, para a construção de um projeto formativo que compreenda as dimensões da formação científica, técnica, ética e humana dos sujeitos.

No entanto, o que se observa nos documentos comprobatórios das dimensões da gestão neste Edital, é que se trata de um critério avaliado como outros de dimensão burocrática, técnica e meritocrática, conforme se constata no anexo D.

Sobre a dimensão meritocrática da política de gestão da REEPB destaca-se a análise do professor:

O sistema de meritocracia é muito cruel! Quando você premia o aluno por ele ser bom, você ao mesmo tempo está excluindo os alunos que não se deram tão bem. Exclui uma grande maioria que muitas vezes está passando por problemas e que dificilmente vai conseguir atingir aquela meta. Se por um lado ele premia os melhores alunos, as melhores escolas, os melhores gestores, por outro lado, exclui aquele aluno que está com problema, as escolas que apresentam problemas, então, é um sistema que exclui os problemas e faz com que o professor ao invés de tentar resolver ou solucionar as dificuldades, se concentre em melhorar cada vez mais, os

alunos que estão num nível bom, para continuar sendo premiado.
(PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Freitas (2012), analisa que a meritocracia se constitui pela igualdade de oportunidades e não de resultados. Ou seja, o que se defende é a oportunidade que deve ser dada aos sujeitos. Mas essa oportunidade não considera as condições materiais no ponto da partida. O que faz a diferença é o esforço individual tido como mérito de cada ser individualmente. Assim, as diferenças sociais, de classe, são convertidas em diferenças de desempenho e o que pauta o trabalho da escola é se ela teve equidade, se conseguiu resolver as distorções, desviando o foco da questão da desigualdade social que é à base da desigualdade dos resultados.

Nos termos de Libâneo (2018) a política de resultados constrói a escola meritocrática. Segundo o autor, essa política se afirma por meio da competição, da individualização de responsabilidades, ou seja, o alcance ou não das metas é de responsabilidade individual de cada sujeito da escola. Não são considerados os demais fatores que compõem a realidade objetiva como, os aspectos sociais, econômicos, de infraestrutura, as condições materiais, as diferenças individuais. Nesse sentido, é um sistema que aprofunda as desigualdades e induz a formação de um “eu incapaz”, fortalece estigmas: “mal aluno”, “escola ruim”, constrói um abismo entre alunos, professores e escolas, separadas pelo “valor” que todos (as) obtém, a partir de um processo avaliativo comum e homogeneizado.

O instrumento de autoavaliação e justificativa do Edital 003/2013 (anexo E) é um questionário com questões referentes às dimensões da gestão e deve ser respondido por todos os profissionais da escola possibilitando a análise acerca do trabalho da gestão escolar informado, por meio de conceitos, como: insuficiente, ruim, regular, bom e ótimo.

Percebe-se com esse instrumento a construção de uma estratégia de fiscalização e controle acerca das informações que são repassadas pelas escolas inscritas no prêmio Escola de Valor, a partir dos documentos comprobatórios. São questões que estão interconectadas com as ações que constituem a gestão escolar em todas as suas dimensões. Dessa forma, é possível monitorar as informações e elaborar outras ferramentas para conformar o projeto de formação a partir dos critérios postos nos Editais. Como exemplo, destaca-se o item 2 da autoavaliação da dimensão da gestão pedagógica que questiona:

Os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos estudantes), mensurados por meio do IDEB e IDEPB são analisados e utilizados como informação para o planejamento das aulas, desenvolvimento de projetos e atualização do PPP? (PARAÍBA, 2013, p. 4).

Ou seja, analisa-se que os intelectuais tradicionais que constroem os Editais se utilizam dos critérios da premiação para orientar a prática pedagógica das escolas. Os resultados do IDEB e do IDEPB são referentes de qualidade e diretriz curricular, do planejamento, a reorganização do PPP, que deve ser atualizado e incluir, a partir dos resultados desses indicadores, práticas efetivas para a sua consolidação.

Nessa direção, ressaltam-se, a partir dos instrumentos de avaliação presentes nos Editais, os valores, projetos, crenças, ideologias, visões de mundo, que materializam o projeto do bloco histórico e, por conseguinte, a concepção de formação e qualidade.

De acordo com Gramsci (1966), a realização da hegemonia é um grande evento filosófico, capaz de criar um novo terreno ideológico, realizar uma reforma da consciência, do modo de pensar. A partir dessa construção teórica, se analisa que há no contexto de afirmação do bloco histórico, a construção de uma hegemonia em torno de um projeto de gestão, mas para atender aos interesses de uma classe mediados por intelectuais tradicionais. Porque apesar de constar outras dimensões da gestão em análise nos Editais, o que prevalece ao final e o que valida à premiação das escolas é o alcance das metas conforme vão se sofisticando os critérios de seleção, especialmente, na segunda fase da gestão do governo (2015-2018).

No Edital N° 003/2013, os conceitos do documento de autoavaliação devem ser justificados por meio de informações utilizadas na construção do relatório do documento de autoavaliação e justificativa. Esse documento não recebe pontuação, mas é obrigatório e se a escola não entregá-lo pode ser desclassificada.

Compondo um dos critérios deste Edital, se encontra em anexo, um quadro dos profissionais da escola, no qual, a gestão escolar deve apresentar os nomes dos profissionais, matrícula, função, carga horária, vínculo e a frequência e participação do servidor durante o ano, em cursos de capacitação.

Em 2014, com o lançamento do 3° Edital N° 004/2014/GS, de 01 de agosto, (anexo F), são ampliados os critérios de avaliação das dimensões da gestão. Além do aumento na documentação exigida, ressalta-se a pontuação para cada um dos elementos avaliados correspondendo ao final, conforme o quadro dos documentos comprobatórios a pontuação 9,0 (nove).

Destaca-se com esse Edital, o aumento do cumprimento mínimo dos critérios de seleção, que tanto no primeiro como no segundo Edital, era de 60%, mas a partir deste, passa a ser de 70% o mínimo exigido na entrega dos documentos.

Os documentos comprobatórios que avaliam as quatro dimensões da gestão da escola, além de itens obrigatórios equivalem à pontuação 9,0 (nove) conforme se pode observar no anexo G.

Os documentos de autoavaliação e justificativa, constantes no trabalho como anexo H, mesmo sendo itens obrigatórios recebem à pontuação 1,0 (um). Dessa forma, a soma dos documentos comprobatórios mais os documentos de autoavaliação e justificativa passam a concorrer à pontuação máxima 10 (dez).

Entretanto, identifica-se que para os documentos de autoavaliação e justificativa, espaço de participação e posicionamento dos profissionais da escola é atribuído pontuação menor. Dessa forma, analisa-se o quanto o plano de gestão da educação da REEPB, secundariza a participação dos professores, atribuindo a outros instrumentos, uma pontuação maior, sobrepondo-os aos atores escolares, que como intelectuais estão “[...] interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restritas a interesses específicos de setores econômicos” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91).

Além das informações expressas nos documentos de autoavaliação e justificativa são exigidos documentos que comprovem cada resposta apresentada pelo gestor escolar. Destaca-se, que pela primeira vez, o Edital (anexo F) traz a construção do Dossiê²² onde são apresentados os elementos dos critérios de avaliação das dimensões da gestão, como, também, a inclusão, no documento de autoavaliação de um espaço para a justificativa após cada questão.

Ressalta-se ainda, a ampliação das informações que compõe o quadro dos profissionais da escola em relação ao Edital anterior, através do qual, o gestor escolar informa as contribuições de cada servidor para a execução do Plano de Ação²³ e elaboração do Dossiê do Prêmio Escola de Valor, como, também, a participação de 50% dos profissionais da escola em cursos de formação continuada no ano de 2014.

Analisa-se, que na primeira fase do governo Ricardo Coutinho, por meio do Plano de gestão, Paraíba Faz Educação – versão preliminar e com a aprovação de Medidas Provisórias e Leis regulamentando o prêmio Escola de Valor, se configura um projeto de formação para a

²² Dossiê é um documento que cada escola faz ao se inscrever no prêmio Escola de Valor. O Dossiê relata para a SEE/PB todas as atividades planejadas e executadas pela escola e é acompanhado da documentação exigida no edital, como também, de fotografias da execução das atividades.

²³ O Plano de Ação compõe um dos itens de avaliação da dimensão da gestão pedagógica que faz parte dos critérios de seleção das escolas para o recebimento do prêmio Escola de Valor.

sociedade. Esse projeto se fortalece, a partir das estratégias que vão sendo elaboradas pelos intelectuais tradicionais para materializar o bloco.

A partir do primeiro Edital já se desenha uma concepção de gestão da educação que tem uma especificidade. Essa singularidade parte do critério de aumento da nota do IDEB e da nota 4,0 (quatro) no IDEPB que estão presentes desde o início da gestão e vai tomando proporções e se redefinindo, a partir do contexto histórico, social, político e econômico que exige reformas e estratégias para dar sustentação ao projeto neoliberal de formação que dê sustentabilidade ao capital.

No segundo Edital com a ampliação das dimensões da gestão a serem avaliadas, os critérios começam a se sofisticar dando corpo ao projeto. Conforme o anexo E que apresenta os elementos da autoavaliação e justificativa, percebem-se, as evidências do projeto de formação em construção, a partir da autoavaliação da gestão pedagógica, que traz três questões específicas de controle, acompanhamento e direcionamento do projeto.

Nessa perspectiva, analisa-se que a política de gestão da REEPB que tem a avaliação como foco, expressa por meio do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, na primeira fase do governo Ricardo Coutinho (2011-2014), se constitui de instrumentos que podem consolidar o bloco histórico e contém um projeto de formação humana da sociedade, pautado por uma forma de organização do capitalismo que busca adequar os sujeitos ao modelo de sociabilidade no contexto de hegemonia neoliberal. Esse contexto reflete as conexões da política de gestão da educação nacional e local estadual à agenda do capital internacional e nacional viabilizando a sua manutenção e ampliação.

No entanto, essa realidade não é estática, está em movimento, é contraditória, pode revelar o real. Ressalta-se, a partir do referencial gramsciano a sociedade civil, como o espaço de articulação, tensões, embates, de construção de consensos onde atuam os intelectuais tradicionais e orgânicos na defesa e construção dos projetos que representam a sua classe.

O projeto de formação da sociedade que se configura, a partir desse bloco histórico é interpretado e estruturado a partir dos interesses e visões de mundo dos intelectuais, conforme se pode observar, por meio da análise desse intelectual orgânico, que sinaliza uma compreensão de formação, para além daquela que o projeto de gestão da REEPB prioriza:

O problema é que quando são feitas essas avaliações só são pensadas essas disciplinas, é como se as outras tivessem menor valor. São disciplinas importantes sim, mas também, é importante, a história, a filosofia, a sociologia, que como sabemos, todas essas disciplinas agregam conhecimentos. O conhecimento não é só restrito a duas coisas, mas entra

em consonância com todas as outras. O conhecimento ele não é fatiado, ele é contínuo. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Nesse entendimento, a escola como parte da esfera política que tem como função, um projeto formativo, é alvo de disputa das entidades privadas de hegemonia da sociedade civil e sociedade política para por meio dela fazer valer um determinado projeto. Dessa forma, ressaltam-se posições políticas dos sujeitos sociais, que mesmo no cenário de afirmação da política, constroem leituras e análises da realidade, revelando resistências e o compromisso ético e político dos professores, conforme destaca esse sujeito:

[...] é uma questão de princípio e ética profissional, a partir do momento que a gente sabe que está dentro de uma instituição para cumprir o papel que nós temos de ensinar, de sermos professores, mas também formar para o exercício da cidadania. E aqueles que vestem a camisa acabam promovendo como deveria ser promovido de modo geral e aí os eventos acontecem e para surpresa de muitos, suprem as expectativas de participação de alunos, de talentos que apareceram, em vários campos da nossa cultura e a gente está trabalhando e batalhando para que isso aconteça e continue, até porque de modo extensivo, a gente tem a tese de que isso colabora para o senso crítico do aluno, para uma releitura de mundo, se a gente fizer uma leitura desses trabalhos que se desenvolvem eles acabam contribuindo para, principalmente, a língua portuguesa, pode ser abordado na matemática, dependendo da perspectiva que for adotada, mas acaba sendo uma extensão do processo de forma indireta, mas que, acaba contribuindo para a formação crítica do aluno. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Nesse entendimento, ressaltam-se resistências que revelam a necessidade de se construir um projeto de formação contra-hegemônico. Apesar de ser um plano de gestão em consolidação, existem posicionamentos dos intelectuais orgânicos que não constroem as práticas, apenas, a partir dos valores da concepção de gestão do bloco dominante, mas refletem as práticas contraditórias e reveladoras da natureza e disputa pela formação humana da sociedade.

Frigotto (2012) analisa que a escola é um elemento de disputa no cenário da luta hegemônica e contra-hegemônica na sociedade de classe. É objeto de disputa do capital, é o que a escola faz e o que a escola pode fazer que configura o campo de lutas e embates em torno de projetos que disputam a hegemonia das classes.

Nesse entendimento, no próximo tópico, analisa-se a estruturação da política, no marco temporal referente ao segundo mandato do governo Ricardo Coutinho (2015-2018),

com os aprofundamentos de ferramentas, como, também, o protagonismo dos intelectuais tradicionais e orgânicos na sua interpretação e realização.

4.2 A segunda fase da política de gestão da educação (2015-2018)

A segunda fase da política de gestão da educação no segundo mandato do governo Ricardo Coutinho (2015-2018), é estruturada na direção do aprofundamento da concepção de avaliação articulada à premiação. Reflete o contexto pós-aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005 de 25 de Junho de 2014, e a aprovação do PEE (Plano Estadual de Educação) Lei Nº 10.488, de 23 de junho de 2015.

O PNE/2014 estabelece no Art. 8º que os Estados, o Distrito federal e os Municípios tem o prazo de 1 (um) ano a contar, a partir da aprovação da referida Lei, para construírem os seus planos de educação ou adequar os existentes em consonância com as metas e estratégias previstas no PNE (BRASIL, 2014).

Dentre as Metas do PNE 13.005/2014, destaca-se a Meta 7 (sete) ao estabelecer que a qualidade da Educação Básica deve ser fomentada em todas as etapas e modalidades, com vistas a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, de forma que alcancem as médias nacionais projetadas²⁴ pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme tabela abaixo (BRASIL, 2014).

Tabela 3 – Metas Projetadas IDEB Nacional para a Rede Pública anos Inicial e Final do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Anos: 2015, 2017, 2019 e 2021.

Metas Projetadas IDEB Nacional	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental I	5,0	5,2	5,5	5,8
Ensino Fundamental II	4,5	4,7	5,0	5,2
Ensino Médio	4,0	4,4	4,7	4,9

Fonte: (BRASIL, 2018d). Disponível em: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 09 set. 2018.

Destacam-se, também, as metas observadas²⁵ a nível nacional nos anos de 2015 e 2017 para os anos inicial e final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme a tabela abaixo:

²⁴ A expressão, projetadas, foi usada neste trabalho conforme encontra-se no site do INEP.

²⁵ A expressão, observadas, foi usada neste trabalho conforme encontra-se no site do INEP.

Tabela 4 – Metas Observadas IDEB Nacional anos Inicial e Final do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Anos: 2015 e 2017.

Metas Observadas IDEB Nacional	2015	2017
Ensino Fundamental I	5,3	5,5
Ensino Fundamental II	4,2	4,4
Ensino Médio	3,5	3,5

Fonte: (BRASIL, 2018d). Disponível em: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 09 set. 2018.

Analisa-se, conforme as tabelas acima, que apenas o ano inicial do Ensino Fundamental I conseguiu a meta projetada, inclusive, ultrapassando-a nos anos de 2015 e 2017. Nas demais etapas da educação básica, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, as metas projetadas não foram alcançadas.

Para a execução da Meta 7 (sete) do PNE/2014 são construídas 36 (trinta e seis) estratégias todas relacionadas a uma concepção de qualidade da educação. No entanto, destacam-se 11 (onze) estratégias²⁶ que fazem relação direta entre a melhoria da qualidade e o fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Para tanto, se instituem assistência técnica e financeira, metas intermediárias para os sistemas de ensino que estão com o IDEB baixo, o aprimoramento dos instrumentos de avaliação, a instituição nos estados e municípios de sistemas de avaliação, orientações de políticas para as Redes dos sistemas de ensino com o objetivo de alcançar as metas do IDEB.

Dentre as estratégias da Meta 7 (sete) a estratégia 7.35 é elucidativa das correlações de forças, a guerra de posição e o nexo orgânico com o político, o econômico e o social que se travou na construção do Plano. Trata-se de uma estratégia que põe como elemento para promoção da oferta da educação básica e a garantia da qualidade e da função social da educação, a iniciativa privada (BRASIL, 2014).

Se por um lado o PNE 13.005/2014 resulta, em parte, da mobilização da sociedade civil e dos embates travados na CONAE/2010 e durante a tramitação no Congresso Nacional por meio do Projeto de Lei Nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010b) e na Câmara dos Deputados com a Lei Nº 103/2012 (BRASIL, 2012c), até sua aprovação em 25 de junho de 2014. Reflete, também, as estratégias de grupos ligados ao mercado financeiro que atuam na política

²⁶ As estratégias que tratam da questão de indicadores de qualidade da educação, do alcance do IDEB, do fortalecimento do sistema de avaliação nos estados e municípios, são: Estratégias 7.3, 7.4, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9, 7.10, 7.11, 7.32 e 7.36 (BRASIL, 2014).

educacional, revelando a disputa nesse campo, movida por projetos de ser humano e sociedade contraditórios. Nesse sentido, se reafirma a atualidade do pensamento gramsciano ao ressaltar a construção do bloco histórico por meio do nexo dialético entre estrutura/superestrutura, ou seja, a partir dos embates e enfrentamentos entre as classes e a atuação dos intelectuais tradicionais e orgânicos para a afirmação ou a construção de outro bloco (GRAMSCI, 1966, 2000).

Nessa perspectiva, a partir do PNE 13.005/2014, se constrói o PEE 10.488/2015, que na sua apresentação se configura como um projeto de todos/as e para todos/as, aprovado para os 10 (dez) anos, 2015 a 2025.

De acordo com o documento, o PEE 10.488/2015 é elaborado sob a coordenação do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), com a participação de “[...] comissões temáticas formadas por representantes de sindicatos, conselhos, universidades, escolas, instituições públicas e privadas de ensino e dos movimentos sociais” (PARAÍBA, 2015g). Nesse sentido, se percebe na sua construção a participação da sociedade civil com os seus aparelhos privados de hegemonia, conforme destaca o texto da Lei,

O documento final organizado pelo grupo de sistematização resulta de estudos, discussões, ponderações, tendo como referência o PNE, planos estratégicos, legislações e articulação entre saberes e experiências, vinculados as necessidades, possibilidades, limites e potencialidades. E a culminância dessa construção coletiva deu-se com a realização de várias audiências públicas, com o objetivo principal de validar socialmente este documento. (PARAÍBA, 2015g).

O PEE se estrutura em cinco tópicos, Educação Básica, Educação Superior, formação e valorização dos profissionais da educação, gestão democrática da educação e financiamento da educação. Inclui na educação básica, a educação para a cultura dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e da educação ambiental. Nos termos do documento, o PEE,

[...] realçou, de forma especial, a diversidade, com ênfase na educação escolar indígena e na educação escolar quilombola. [...] criou-se a terminologia educação escolar cigana, como forma de garantir a efetivação dos direitos à educação inclusiva e de qualidade a este grupo étnico. (PARAÍBA, 2015g).

O PEE se constitui por 28 (vinte e oito) Metas, 20 (vinte) correspondem às estabelecidas no PNE 13.005/2014 e 08 (oito) Metas²⁷ são criadas para atender as especificidades da educação no Estado da Paraíba. Dentre as Metas que compõem o PEE, se destaca a 19 (dezenove) por se tratar da Meta que busca melhorar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades com o objetivo de alcançar as metas projetadas pelo IDEB para a REEPB em consonância com a Meta 7 (sete) do PNE/2014, conforme destaca a tabela abaixo.

Tabela 5 - Metas Projetadas IDEB para a REEPB anos Inicial e Final do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Anos: 2015, 2017, 2019 e 2021

Metas Projetadas IDEB	2015	2017	2019	2021
Estadual				
Ensino Fundamental I	4,4	4,7	5,0	5,3
Ensino Fundamental II	3,7	4,0	4,3	4,5
Ensino Médio	3,5	4,4	4,2	4,4

Fonte: (BRASIL, 2018e). Disponível em: Disponível em: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 09 set. 2018.

Para a consolidação dessa Meta são projetadas 30 (trinta) estratégias. Dentre elas ressaltam-se 6 (seis)²⁸ por fortalecerem a política de avaliação das escolas da REEPB. As estratégias buscam, dentre outras coisas, estimular o processo de autoavaliação das escolas, a partir de instrumentos de avaliação que sinalizem os pontos frágeis a ser trabalhados para que as escolas atinjam a meta, conforme analisa esse professor acerca do Avaliando IDEPB, “[...] foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos tanto em português quanto em matemática, com o objetivo de traçar algumas melhorias nos campos mais deficitários nessas áreas, tipo: estatística, probabilidades, álgebra, aritmética” (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA). Ressalta-se que o alcance da meta está vinculado a uma concepção de formação e

²⁷ As Metas criadas no PEE Nº 10.488/2015 são as seguintes: Meta 11 trata da ampliação da oferta, permanência e qualidade da educação do campo; Meta 12 se refere à ampliação da oferta da educação a distância; a Meta 13 trata da implementação da educação em direitos humanos; a Meta 14 se refere a implementação da educação das relações étnico-raciais em cumprimento a Lei 10.639/2003, como, também, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Meta 15 trata da ampliação da oferta da educação escolar indígena; a Meta 16 se refere a ampliação da oferta da educação escolar quilombola; a Meta 17, a ampliação da oferta da educação escolar cigana e a Meta 18 dispõe sobre a implementação da educação ambiental em cumprimento a Lei 9.795/1999 (PARAÍBA, 2015g).

²⁸ As estratégias que tratam do processo de avaliação das escolas da REEPB são: estratégias 19.4, 19.6, 19.7, 19.8, 19.10 e 19.12 (PARAÍBA, 2015g).

de qualidade, ou seja, aprender os conteúdos que os descritores das disciplinas de português e matemática requerem no processo de avaliação.

Busca-se, também, desenvolver programas de formação para as escolas, a partir dos resultados das provas tanto a nível nacional, como a nível estadual. Ressaltam-se as orientações das práticas educacionais da REEPB para atingir as metas projetadas no IDEB para 2021, como também, a consolidação do Avaliando IDEPB, com a institucionalização de metas por escolas previstas até o ano de 2021 do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (PARAÍBA, 2015g).

Destacam-se, a seguir, as metas observadas no IDEB da REEPB nos anos de 2015 e 2017.

Tabela 6 – Metas Observadas IDEB da REEPB anos Inicial e Final do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Anos: 2015 e 2017.

Metas Observadas IDEB Estadual	2015	2017
Ensino Fundamental I	4,4	4,7
Ensino Fundamental II	3,3	3,4
Ensino Médio	3,1	3,1

Fonte: (BRASIL, 2018e). Disponível em: Disponível em: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 09 set. 2018.

Conforme destacam as tabelas com as metas projetadas e alcançadas pelo IDEB para a REEPB, analisa-se que apenas no ano inicial do Ensino Fundamental II, as metas são alcançadas. Ressalta-se que essa etapa da educação básica é de responsabilidade dos municípios. A REEPB atende aos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e nessas etapas, os índices projetados não foram alcançados, ficando abaixo da média tanto no ano de 2015 como no ano de 2017, demonstrando que apesar de toda a estruturação da política de gestão e avaliação da educação, em curso, no 1º e 2º mandatos do governo Ricardo Coutinho, favorecendo a sua hegemonia do ponto de vista jurídico-político, não consegue se consolidar na prática, pois se assim o fosse alcançaria as metas. Conforme os dados apresentados, em nenhuma etapa da educação básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), a REEPB conseguiu atingir as metas.

Ainda no que se refere às estratégias da Meta 19 (dezenove) do PEE/2015, se destaca a estratégia 19.29, que assim como a estratégia 7.35 da Meta 7 (sete), propõe a promoção da regulação da oferta da educação básica por meio da iniciativa privada com o objetivo de garantir uma concepção de qualidade da educação e o cumprimento da função social da escola

(PARAÍBA, 2015g), demonstrando que o projeto de formação é alvo de disputas e se constrói seja no âmbito jurídico normativo, seja na prática escolar, em um processo de correlações de forças que refletem os interesses contraditórios das classes.

Nesse sentido, conecta-se aos condicionantes políticos e econômicos que constroem a agenda das políticas educacionais a nível nacional, em especial, o PNE/2014, que em sua fase inicial, se apresenta como um plano construído com e para a sociedade, por meio da CONAE/2010. No entanto, ao longo do percurso da construção e aprovação se constitui objeto de disputa e interesses de grupos. Esses grupos pensam a educação, a partir de concepções de ser humano, sociedade e formação contraditórios e, nesse entendimento, travam a disputa em torno de um projeto de formação para a sociedade que representem os seus interesses.

Nessa perspectiva recupera-se a análise gramsciana acerca da inovação fundamental da filosofia da práxis sobre a ciência da política e da história: a natureza humana não é abstrata, fixa e nem imutável, mas,

[...] é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica. Portanto, a ciência política deve ser concebida em seu conteúdo concreto (e também em sua formulação lógica) como um organismo em desenvolvimento. (GRAMSCI, 2000, p. 56).

Ressalta-se a importante contribuição do marxismo gramsciano para se analisar a política de gestão, o projeto de formação, buscando refletir o seu contexto, as dimensões histórica, política, econômica e social, a partir do movimento dialético da realidade que se configura por continuidades e rupturas.

Problematizam-se as ações que são implementadas a partir do ano 2015, buscando a consolidação da política de gestão, momento em que se inicia o segundo mandato do governo Ricardo Coutinho, denominado nesse trabalho, de segunda fase da política. Analisa-se o plano de gestão, Paraíba Faz Educação II, a partir do Avaliando IDEPB, e do Prêmio Escola de Valor e os instrumentos de controle do ensino que são construídos para por em prática a estratégia 19.7 do PEE /2015, que propõe a consolidação na REEPB do Avaliando IDEPB, com a institucionalização de metas por escolas para o Ensino Fundamental e Médio (PARAIBA, 2015g).

A seguir, o quadro com os instrumentos político-jurídico-normativos construídos na segunda fase do governo Ricardo Coutinho.

Quadro 4 - Documentos e Instrumentos Normativos da Política de Gestão, Avaliação e Premiação - Segunda Fase do Governo Ricardo Coutinho (2015-2018)

Documentos/ Ementa	Lei/ Documento/ Portaria	Aspectos Gerais	Sujeitos	Data da publicação
PEE-PB	Lei Nº 10.488	Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Baseado no PNE (Lei Nº 13.005/2014, com vigência de 10 anos (2014-2024); Meta 19 – Estratégia 19.7	Rede Estadual de Ensino da Paraíba	23/06/2015
Plano de gestão Paraíba Faz Educação II	–	Apresenta como meta principal criar a Escola focada no eixos, Ensino e Tecnologia, Cidadania e trabalho com turno integral. Tem como objetivo a diminuição da evasão escolar, oferecendo aos estudantes cursos profissionalizantes para que eles tenham uma profissão e possam “competir” no mercado de trabalho.	Rede Estadual de Ensino da Paraíba	14/07/2015
Sistema próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba	Portaria Nº 368/2015	Institui um Pacto de responsabilidades (Art. 5º) e estabelece a criação do Plano de Metas por escolas (Art. 3º) e o Projeto de Intervenção Pedagógica (Art. 3º, II).	Rede estadual de Ensino da Paraíba	14/07/2015
4º Edital do prêmio Escola de Valor	009/2015/GS	Amplia os critérios de seleção: Implanta o Projeto de Intervenção Pedagógica e o Relatório de Execução do Projeto	Gestão escolar e demais funcionários	13/07/2015 Lançado em 14/07/2015
5º Edital do prêmio Escola de Valor	005/2016/GS	Mantém as dimensões da gestão do (Edital 2); Mantém os documentos comprobatórios e a autoavaliação com justificativa (Edital 3); Mantém o Projeto de Intervenção Pedagógica e o Relatório de Execução do Projeto (Edital 4)	Gestão escolar e demais funcionários	11/02/2016
Programa Pacto pela	Decreto Nº 37.234	Ação estratégica para a melhoria dos indicadores	Alunos da Rede	14/02/2017

Aprendizagem na Paraíba – SOMA		educacionais dos municípios paraibanos	municipal dos 219 municípios que aderiram ao Pacto, como também os alunos do 5º e 9º ano da REEPB	
6º Edital do prêmio Escola de Valor	015/2017-GS e o 015/2017-Retificação	Mantém as dimensões da gestão do (Edital 2); Estabelece a apresentação de três instrumentos: Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), Relatório de Execução do PIP e Documentos comprobatórios.	Gestão Escolar e demais funcionários da escola;	09/08/2017 e 25/08/2017
7º Edital do prêmio Escola de Valor	004/2018	Mantém as dimensões da gestão do (Edital 2); Estabelece como critério de seleção a apresentação de três instrumentos referentes às dimensões da gestão: Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), Relatório de Execução do PIP e Documentos comprobatórios.	Gestão escolar e demais funcionários da escola;	07/02/2018

Fonte: Governo do Estado da Paraíba.

4.2.1 O Paraíba Faz Educação II

Em 14 de Julho de 2015, o governo do Estado da Paraíba, em evento realizado no Teatro Paulo Pontes, no Espaço Cultural em João Pessoa-PB, lança o Plano de Gestão, Paraíba Faz Educação II, que tem como meta principal, implantar a escola em turno integral com foco nos eixos Ensino e Tecnologia e Cidadania e Trabalho (PARAÍBA, 2015h). O objetivo do Plano é contribuir para a diminuição da evasão escolar, com a oferta de cursos profissionalizantes que prepare o profissional para o mercado de trabalho.

Ressalta-se no contexto do plano de gestão, Paraíba Faz Educação II a formatação de um projeto de educação em que o foco é preparar a mão de obra necessária, o trabalhador produtivo em função de um sistema para gerar lucro. Esse projeto de formação se contrapõe à concepção de gestão democrática que elege como prioridade a qualidade da educação a partir da formação humana dos sujeitos, da garantia de uma educação que prepare o ser humano para a vida em todas as suas dimensões e, não apenas, a formação para o trabalho, que é necessária, mas não

pode estar desvinculada da formação integral do ser humano conforme estabelece o Art. 205 da CF/88 (BRASIL, 1988).

O projeto de educação pautado na formação humana se impõe como necessidade vital no campo da política educacional e da escola pública, para todos (as) que lutam por uma educação transformadora, que promova a construção do pensamento crítico, analise a política radical de exclusão do ser humano a qual, de acordo com Arroyo (2017), “[...] vem dessa relação entre educação-escola-qualidade-avaliação e globalização do desemprego estrutural” (p. 15).

No cenário local estadual, analisa-se que a construção desse projeto se revela, também, por meio do aumento do número das Escolas Cidadãs Integrais no ano de 2018. Os critérios da premiação são aprofundados para contemplar essas escolas, passando a figurar nos Editais, ainda mais, a busca de resultados na perspectiva da centralidade dos testes conforme a concepção de gestão que articula qualidade da educação a aprendizagem mínima e necessária à formação do trabalhador. De acordo com o representante da Secretaria de Educação do Estado:

Todos os anos a gente faz isso antes de lançar o Edital e também com setores que surgem, por exemplo, do ano passado para cá a gente teve um novo programa aparecendo para a SEE, para a Rede Estadual de Ensino que é a **Escola Cidadã**. A gente emite aos setores que tem diretamente ou indiretamente alguma ação, algum critério lá dentro do edital, submete a eles, pergunta qual foi a sua análise e pede que eles façam contribuições, se vai manter esse critério, se vai melhorar como é que vai ser pedida essa declaração? Pede para que ele se pronuncie para que a gente possa fazer esse consolidado e apresentar o novo Edital para o ano vigente. A forma de serem estabelecidos os critérios é dessa maneira, onde a gente visualiza o incentivo para que a ação administrativa e pedagógica aconteça de uma forma mais proativa ou também de uma forma mais alinhada com os direcionamentos do Secretário da pasta. (REPRESENTANTE DA SEE/PB- grifo nosso).

De acordo com Gramsci (1982) a formação deve preparar para a vida em todas as suas dimensões, para a liberdade de pensamento e a construção da cidadania. Apesar da Escola Cidadã Integral se apresentar como o modelo de escola que forma para a cidadania, como realça o seu próprio nome, ela agrega os valores da concepção de gestão gerencial voltada para o alcance de resultados, conforme, o parâmetro de resultados dessa concepção. Ou seja, resultados pautados no alcance de índices e rankings, estabelecidos a partir dos interesses de uma agenda conectada ao capital que não considera as especificidades do processo ensino-aprendizagem, os sujeitos envolvidos, estreita o currículo, estimula a meritocracia, o individualismo contribuindo para a segregação dentro da própria escola entre alunos que conseguem alcançar as metas, os que aprendem os conteúdos cobrados nos testes e os que não conseguem atingir, aqueles que “não

aprendem”. Instiga, ainda, a emulação entre as escolas, uma espécie de concorrência, pois “Escolas de Valor” são as escolas que alcançam a meta do IDEPB, a partir da concepção de qualidade da aprendizagem mínima e por isso são premiadas.

Reflete um projeto de formação que foca no produto indo de encontro à formação para o exercício da cidadania cuja centralidade está no desenvolvimento omnilateral do ser humano. Dessa forma, se constitui a partir da dimensão política da formação articulada aos interesses mercadológicos, de crescimento, de desenvolvimento da produção, de empreendedorismo, de fortalecimento do sistema produtivo, em contradição, ao projeto de formação que busca, além de formar para o trabalho, instrumentalizar o ser humano intelectualmente para compreender, analisar e elaborar estratégias de superação da realidade para a construção de outro tipo de sociabilidade com justiça social.

De acordo com as informações disponíveis na página do Governo do Estado, o Plano de Gestão da Educação, Paraíba Faz Educação II, se constitui de 34 (trinta e quatro) Metas estruturantes destinadas à melhoria da qualidade da educação da REEPB. Nesse entendimento, o governo do Estado, através da Secretaria do Estado de Educação (SEE/PB) cria o Plano de Metas Educação Paraíba, destinado a orientar a política de gestão da educação no período 2015-2018 (PARAÍBA, 2015i).

O Plano de Metas se ancora em quatro pilares fundamentais: Democratização, Acesso, Permanência e Qualidade e está estruturado em seis eixos: Eixo I- organização e regulação da educação; Eixo II – gestão democrática e participação popular; Eixo III- valorização dos profissionais da educação; Eixo IV- universalização e expansão da educação; Eixo V – gestão e práticas pedagógicas e o Eixo VI – infraestrutura e tecnologia (PARAÍBA, 2015i). Para cada um desses eixos existem metas a serem cumpridas para contribuir com a melhoria da educação na REEPB conforme o documento.

Destaca-se no Eixo I, a Meta 5 (cinco), ao ressaltar que devem ser potencializadas ações de avaliação e monitoramento dos indicadores em todas as escolas para fortalecer o IDEPB enquanto sistema de monitoramento e avaliação dos resultados. No Eixo III, ressaltase a Meta 12 (doze), que traz a necessidade de serem redefinidos e fortalecidos os programas que premiem por mérito, os prêmios Mestres da Educação e o Escola de Valor (PARAIBA, 2015i).

No Eixo V, duas metas chamam a atenção por estabelecerem conexões com o conteúdo da Portaria Nº 368/ 2015, a saber:

Meta 24: Implementar o Plano de Metas de indicadores educacionais e o Projeto de Intervenção Pedagógica, por escola, com a finalidade de melhoria da qualidade do ensino e desempenho dos estudantes;

Meta 25: Fortalecer ações de formação para a elaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP, do regimento interno e do Projeto de Intervenção Pedagógica, (PIP) visando o alcance dos indicadores projetados para cada escola (Plano de Metas por Escola). (PARAÍBA, 2015i).

Dessa forma, o governo do Estado cria a Portaria Nº 368, de 14 de julho de 2015, que “Institui no âmbito da Secretaria de Estado de Educação o Sistema Próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba” (PARAÍBA, 2015j), conforme se analisa no tópico a seguir.

4.2.1.1 Portaria Nº 368/2015: o instrumento que busca consolidar a política de gestão

A aprovação da Portaria Nº 368/2015 é o principal marco normativo para a consolidação da política de gestão na segunda fase do governo Ricardo Coutinho (2015-2018). Constitui-se por elementos que vão além da normatização do sistema próprio de avaliação da REEPB, tais como: o plano de metas por escola, o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e o pacto de responsabilidades (PARAÍBA, 2015j). Ressalta-se que o sistema próprio de avaliação da Paraíba, o Avaliando IDEPB, já existe na REEPB desde o ano de 2012.

Conforme o Plano de gestão, Paraíba Faz Educação I, no ano de 2011 o governo cria o Índice de Desenvolvimento da Educação na Paraíba (IDEPB), como uma ação desse plano de gestão. No Paraíba Faz Educação/2011, o IDEPB e as Metas para a educação básica se apresentam como uma política de Estado e tem como objetivo, garantir a melhoria do ensino e da aprendizagem, se configurando como uma ação de modernização da gestão pública da educação REEPB conforme realça o documento:

O Sistema de Avaliação Educacional da Paraíba e as Metas para a Educação Básica constituem uma política de Estado cuja diretriz é assegurar a melhoria da **qualidade** do ensino e aprendizagem da Educação Pública. O trabalho será baseado em estabelecimento de metas e em resultados que farão parte das ações de **modernização** da gestão pública da Educação do Estado e tem como objetivo melhorar os indicadores educacionais e sociais, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). (PARAÍBA, 2011a, p. 10- grifos nosso).

A partir desse documento, se institui como meta, avaliar no decorrer do ano de 2011 o rendimento escolar através de provas objetivas que devem contemplar 67.362 (sessenta e sete mil, trezentos e sessenta e dois) alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do

Ensino Médio na REEPB. Para a execução dessa meta é destinado o investimento de R\$ 330.000,00 (trezentos e trinta mil reais) em recursos financeiros (PARAÍBA, 2011a).

Conforme informações constantes na Revista do Sistema de avaliação organizada pelo CAED/UFJF, no ano de 2012,

[...] o estado da Paraíba, com o intuito de assegurar aos estudantes o acesso a uma educação de qualidade, criou o Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba, o Avaliando IDEPB. Seu objetivo primordial é, a partir dos instrumentos de avaliação, produzir diagnósticos sobre a rede estadual de ensino, permitindo a identificação de problemas e virtudes, de modo a subsidiar ações e políticas públicas que enfrentem os primeiros e potencializem as últimas. (PARAIBA, 2016d, p. 16).

Analisa-se, a partir desse recorte, duas questões relevantes, a primeira diz respeito à relação criação do sistema de avaliação e a garantia da qualidade da educação, a segunda, se refere ao diagnóstico e as ações e políticas para enfrentar os problemas e potencializar as ações positivas. Quanto à garantia da qualidade, por meio do processo de avaliação em larga escala, analisa-se que, apesar do processo avaliativo ser necessário, essa avaliação está voltada a medir, apenas, um indicador do processo educacional, os resultados definidos por meio do IDEPB. Esse indicador reflete um resultado parcial, no qual são trabalhados alguns conteúdos para que os alunos consigam responder a prova, não contempla a realidade, a prática educacional das escolas que é muito mais ampla e complexa em função da diversidade cultural, das diferenças sociais, do aprendizado individual, da experiência pessoal de cada sujeito, do contexto econômico, político, das concepções acerca da educação e as condições materiais de existência de cada escola.

A segunda questão, relacionada ao diagnóstico e as ações que possam corrigir as falhas e potencializar o que está dando certo, é contraditória. Essa análise toma como referente à voz do representante da SEE/PB ao justificar a construção do sistema:

[...] o Avaliando IDEPB ele parte do momento em que a Secretaria quer **garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes**. Garantir os direitos de aprendizagem no ano certo, no tempo certo. É exatamente, trazer isso como um reforço para esse princípio. [...] Então nós começamos a partir daí a criar metas e o resultado da escola é comparado com a meta de cada ano ao que ela é avaliada e a gente faz uma avaliação, o que está por traz daquela numeração, daquela menção numérica. **Por que os alunos não estão conseguindo aprender as habilidades mínimas de português e matemática?** (REPRESENTANTE DA SEE/PB- grifos nosso).

Analisa-se, a partir da fala do representante da SEE/PB uma concepção de gestão e avaliação que sinaliza a formação a partir do aprendizado das habilidades mínimas de português e matemática. Os direitos de aprendizagens dos estudantes é garantir aprendizagens mínimas. Que projeto de formação e de “Escola de Valor” está vinculado ao aprendizado mínimo? A quem interessa esse projeto? Nos termos de Bauer (2017), a construção dos índices, apesar de aparentar rigor metodológico, não significa uma visão neutra e muito menos exata da realidade, mas reflete um posicionamento de quem o constrói acerca de um determinado projeto educativo. Esse projeto educativo representa escolhas, decisões políticas, é marcado por intenções e valores representativos de uma classe ou grupo.

A criação do sistema de avaliação e sua relação com a qualidade da educação estão condicionadas a um parâmetro: aprender as habilidades mínimas de português e matemática. Ou seja, ratifica o discurso de que aprender o básico é o suficiente, é o ideal. Mas a defesa do aprendizado básico representa uma determinada concepção de gestão e formação humana, que limita, reduz o acesso ao conhecimento, portanto, articula-se a um projeto de formação cujo valor conforma a escola, os seres humanos e a sociedade que se pretende construir no cenário das escolas da REEPB.

De acordo com informações disponibilizadas pelo CAEd/UFJF, no mês de setembro de 2012 foram aplicados testes de avaliação nas disciplinas de Português e Matemática contemplando 2.358 (duas mil, trezentos e cinquenta e oito) turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em 677 (seiscentos e setenta e sete) escolas dos 223 (duzentos e vinte e três) municípios paraibanos. Como, também, questionários e entrevistas com os profissionais das escolas, dentre eles, gestores, professores e coordenadores pedagógicos (PARAÍBA, 2012d).

No ano de 2016 a 4ª série do Ensino Normal é substituída no processo de avaliação pela 1ª série do Ensino Médio e a avaliação do 9º ano do Ensino Fundamental se amplia para as escolas atendidas pelo projeto Alumbrar²⁹. Esse projeto utiliza a metodologia telessala com o objetivo de corrigir a distorção idade/série (PARAÍBA, 2016d).

De acordo com a Portaria Nº 368/2015, o Avaliando IDEPB tem como objetivos gerais:

²⁹ O Projeto Alumbrar é uma ação pedagógica com currículo, metodologia e cronograma próprios criado com o objetivo de corrigir o fluxo escolar dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (PARAÍBA, 2014b).

- I. produzir informação sobre o **grau de domínio** dos estudantes nas **habilidades e competências** consideradas **essenciais** em cada etapa de escolaridade avaliada;
- II. avaliar a **qualidade** do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global por turma e por estudante;
- III. ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, de periodicidade anual;
- IV. contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura paraibana como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário;
- V. concorrer para a melhoria da **qualidade** de ensino, redução das desigualdades e **democratização** da gestão do ensino público nos estabelecimentos escolares. (PARAÍBA, 2015j- grifos nosso).

Ressalta-se o item I da Portaria ao especificar como objetivo do Avaliando IDEPB informar sobre o domínio de habilidades e competências essenciais. Ou seja, dentro desse processo avaliativo encontra-se alicerçado um determinado projeto formativo que diz o que os alunos devem aprender: o necessário, o básico. Não é para aprender tudo, mas o essencial e esse aprendizado reflete o resultado do teste. Não se trata de uma meta ambiciosa para os trabalhadores, mas a meta vinculada a um projeto de sociedade necessário a reprodução do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, se faz necessário, que toda a escola conheça as matrizes de referência dos anos e série avaliados, explícitos nos kits pedagógicos do Avaliando IDEPB, publicados anualmente, desde o ano de 2012 pelo CAEd/UFJF, para que os profissionais das escolas trabalhem as competências e habilidades que os alunos devem apresentar como indicadores do aprendizado avaliado nos testes.

Dessa forma, com a instituição da Portaria Nº 368/2015 há a normatização legal do processo de avaliação, como, também, a agregação de outros instrumentos necessários à consolidação política de gestão, a partir da visão do governo.

Destaca-se no Art. 3º a criação, a partir dos resultados do IDEPB, do Plano de Metas por escola na responsabilidade da SEE/PB (PARAÍBA, 2015j). Esses resultados servem de base para que as escolas construam o seu Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) (Art. 3º, II).

O PIP é um plano de trabalho coletivo conectado ao Plano de Metas por escola e ao kit pedagógico do Avaliando IDEPB com o objetivo de identificar e elaborar um diagnóstico dos problemas que interferem nos baixos índices do IDEPB, como, também, é um plano de ações interventivas que cada escola deve realizar, especialmente, a partir de construção de ações pedagógicas para as disciplinas de português e matemática com o objetivo de alcançar a meta projetada no IDEPB e assim, ganhar o prêmio Escola de Valor (PARAÍBA, 2015k).

O Art. 4º da Portaria Nº 368/2015 estabelece os seguintes critérios para a elaboração do PIP:

- I. ser construção coletiva a partir de reuniões envolvendo a comunidade escolar: gestor, equipe técnica, professores, estudantes e família;
- II. considerar os resultados do IDEPB 2012 – 2014, identificando e elaborando um diagnóstico acerca dos problemas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, e as competências/habilidades não desenvolvidas pelos estudantes em todos anos e séries da educação básica;
- III. respeitar o disposto no Plano de Metas 2015 – 2018, definido pela Secretaria de Estado de Educação com base dos resultados do IDEPB;
- IV. respeitar o disposto no Kit Pedagógico AVALIANDO IDEPB, publicado anualmente, identificando as matrizes de referência dos anos/séries avaliados;
- V. construir plano de ação pedagógica por disciplina para minimizar os déficits de aprendizagem identificados a partir do estudo dos descritores da matriz de referência do IDEPB, integrando ao Projeto Político Pedagógico da Escola. (PARAÍBA, 2015j, p. 15-16).

Nessa perspectiva, a partir do ano de 2015, o PIP se torna o instrumento político que orienta as práticas pedagógicas da escola, ou seja, direciona a ação da escola para que ela alcance a nota do IDEPB e receba o prêmio Escola de Valor passando a ser critério classificatório e eliminatório para o recebimento do Prêmio.

Ressalta-se também, no âmbito da Portaria 368/2015, a presença de outro elemento político para consolidar a política de gestão: a construção de um pacto de responsabilidades (Art. 5º). O pacto de responsabilidades tem como objetivo garantir a realização das ações implementadas no conteúdo da Portaria, por todos os intelectuais tradicionais e orgânicos que compõem o bloco histórico, SEE/PB, Gerências Regionais de Ensino (GREs), escolas e famílias, conforme destaca os itens I, II, III, e IV do Art. 5º:

- I. Secretários, gerentes executivos e operacionais, gerentes Regionais, chefes de núcleos e respectivas equipes técnicas, que no âmbito da SEE e gerências regionais deverão promover processo de discussão frente aos resultados apontados pelas avaliações sistêmicas no Ensino Fundamental e Ensino Médio, propor e orientar a elaboração de Planos de Intervenção Pedagógica, considerando a realidade escolar e os resultados de aprendizagem dos estudantes.
- II. Gestores, equipes pedagógicas, professores e equipe técnica, que no âmbito da Escola deverão conhecer e divulgar os resultados obtidos nas avaliações e as informações do IDEPB para elaborar o Plano de Intervenção Pedagógica da Escola, a partir do diálogo e mobilização de toda a comunidade escolar.
- III. Professor, que no âmbito da sala de aula, deverá considerar os dados das avaliações de aprendizagem da turma, conhecer e analisar os resultados obtidos nas avaliações do IDEPB para subsidiar sua participação na

elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica para a Sala de Aula, que considere o uso de sequências didáticas e outras práticas inovadoras, numa perspectiva multidisciplinar, com vistas a melhorias da aprendizagem dos estudantes.

IV. Os gestores e professores da Rede Estadual de Ensino da Paraíba deverão garantir o pleno envolvimento dos estudantes como sujeitos da ação educativa, protagonizando a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica no pacto pela aprendizagem, e da família como **(co) responsável por todas as ações previstas para a melhoria na aprendizagem dos estudantes**. (PARAÍBA, 2015j, p. 16- grifos nosso).

Apesar de o documento prezar a participação na construção do PIP, a começar pela SEE/PB, GREs, incluindo os gestores, os professores e equipe pedagógica, ressalta-se que essa participação, não inclui a responsabilização dos sujeitos da SEE/PB e da GREs pelos resultados. O Estado se isenta da responsabilização. O que se propõe para essa esfera são a discussão e orientação para a construção do projeto.

O item IV da Portaria revela a quem se destina a responsabilização, a cobrança, a pressão, a auditoria, a culpabilidade pelos resultados. Esses elementos são cobrados por meio de um pacto de responsabilidades, aos gestores, professores da REEPB e a família, que nos termos da Portaria 368/2015 são (co) responsáveis “[...] por todas as ações previstas para a melhoria na aprendizagem dos estudantes” (PARAÍBA, 2015j, p. 16), contrapondo-se ao que estabelece o Art. 205 da CF/88, a educação como dever do Estado (BRASIL, 1988).

Contraditoriamente ao que está posto na Portaria, alguns professores sujeitos da pesquisa afirmam não acontecer à formação, “[...] na verdade a gente não teve uma formação da prova” (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA), como, também, há um desconhecimento desse instrumento, do seu processo de implementação e da sua importância para o alcance das metas nessa segunda fase de execução do Paraíba Faz Educação como ressalta a voz deste professor: “[...] nós não temos conhecimento do PIP, não é passado para a gente” (PROFESSOR ESCOLA JASMIM). A fala de outro professor, também, corrobora nessa perspectiva, “[...] o PIP está sendo feito esse ano, mas eu não tenho conhecimento que ele está sendo executado” (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA). Analisa-se a partir dessas vozes que mesmo com a intensificação e criação de estratégias para a consolidação da política gestão com foco na avaliação, há uma fragilização no cenário da gestão que reflete tanto as ações da SEE/PB, como das GREs e de algumas escolas.

O alcance das metas estabelecidas no Plano de Metas exige uma soma de esforços e como incentivo, a SEE/PB cria mecanismos de estímulo financeiro, como o prêmio Escola de Valor alinhando a política de avaliação da educação local estadual, o Avaliando IDEPB, a

política nacional de avaliação da educação básica. Nesse quadro, o desafio de alcançar as metas do IDEB pressupõe que,

[...] os sistemas próprios de avaliação podem contribuir enormemente com desenhos próprios e adequados às características de cada rede, os diagnósticos coletados pelos estados e pelos municípios, articulados aos resultados das avaliações nacionais, tornam-se importantes ferramentas de monitoramento das políticas implementadas para a promoção da **qualidade** da educação brasileira. A partir de seus resultados, as redes podem estabelecer, com mais clareza e coerência, metas adequadas às necessidades e objetivos propostos para cada realidade. (PARAÍBA, 2015j, p. 11- grifo nosso).

Dessa forma, analisa-se a partir da criação dessa Portaria, uma estratégia política a nível local estadual, para se consolidar o bloco histórico. Ressalta-se um conjunto de elementos estrategicamente planejados, que direcionam as práticas educativas nas diversas dimensões da gestão escolar e são estruturados, para atingir as metas que representam a concepção de gestão e qualidade, no cenário de uma perspectiva de aprendizagem essencial para o projeto de formação humana.

A escola alcançou a meta articulada a essa concepção de gestão e qualidade é uma “Escola de Valor”, reflete uma experiência exitosa e merece um prêmio, o prêmio Escola de Valor. Mas, o valor que premia a escola se pauta por uma concepção de gestão que não privilegia o direito à educação com a garantia da formação humana em sua dimensão ampla, mas, por uma formação destinada a um fim, manter o controle sobre a concepção pedagógica e ideológica da escola e, por conseguinte, sobre a formação dos sujeitos.

Essa realidade fortalece o cenário de ampliação da política de gestão e avaliação articulada à premiação, a qual conforma um projeto de formação humana no contexto de hegemonia neoliberal. E esse projeto de formação é devidamente organizado para formar os sujeitos que se moldem a situação social, inviabilizando e despotencializando as condições pedagógicas para que a escola possa construir uma nova concepção de mundo capaz de questionar as relações sociais de produção do sistema capitalista e buscar estratégias de transformação.

Dessa forma, analisa-se a partir dos instrumentos de gestão da educação instituídos com a Portaria Nº 368/2015, a construção de estratégias de controle, de pressão e coerção por parte do Estado. Corroborando a análise empreendida por Coutinho (1996), de que a construção da hegemonia no âmbito da sociedade política, do estado em sentido estrito ou estado coerção utiliza a ditadura, a dominação, através de elementos coercitivos.

Esses elementos caracterizam de acordo com os dados analisados nos documentos normativos da política e as vozes de alguns sujeitos, a radicalização da concepção de gestão gerencial passando a constituir os critérios do prêmio Escola de Valor, conforme demonstram os Editais da premiação na segunda fase do governo Ricardo Coutinho (2015-2018).

4.2.1.2 Os Editais da segunda fase do Prêmio Escola de Valor

Dentro do projeto de gestão da educação estabelecido no contexto do Paraíba Faz Educação II, por meio do Plano de Metas Paraíba 2015-2018 e da Portaria 368/2015, é lançado o 4º Edital Nº 009/2015, do prêmio Escola de Valor, conforme o consta no anexo I.

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) passa a constar como critério classificatório e eliminatório nos Editais da segunda fase do prêmio Escola de Valor. A SEE/PB institui o relatório de execução do projeto, os documentos comprobatórios e a autoavaliação e justificativa que provam a realização do PIP. Esses instrumentos também são critérios eliminatórios e classificatórios porque é através do PIP que a escola intensifica o trabalho nas disciplinas de português e matemática para alcançar a meta do IDEPB, conforme destaca o item 4.2 da seção 4, que trata da seleção das escolas premiadas.

4.2 O Projeto de intervenção pedagógica da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deverá obrigatoriamente incluir estratégias que contemplem domínios e competências dos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa a serem trabalhadas pelas diversas disciplinas, que possibilitem o alcance das metas no IDEPB projetadas para cada escola no ano de 2015. (PARAÍBA 2015c, p. 3).

Além da contemplação obrigatória de estratégias no âmbito desses componentes curriculares elas passam a integrar e atravessar as demais disciplinas como uma exigência do PIP, conforme a voz do professor gestor:

Todos da equipe têm que entender o que é o PIP, todos têm que saber a mesma linguagem na escola, todos têm que saber que tem que contribuir em conjunto, não é apenas os professores de português e matemática que tem a responsabilidade para atingir essa meta. Em hipótese alguma, tem que ser todo mundo. A prova do Avaliando IDEPB é que ocorre só em português e matemática, mas nós trabalhamos aqui de uma forma que todos têm que abraçar a causa de uma forma muito **rígida para atingir a meta** porque nós deixamos bem claro, enquanto gestão, que o prêmio é para a escola e que, portanto, todo o grupo tem que está engajado, tem que está em sintonia, para a coisa acontecer. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO - grifos nosso).

Analisa-se que o Edital N° 009/2015, faz parte do pacote de instrumentos e estratégias instituídos no contexto do Paraíba Faz Educação II e da Portaria 368/2015, para a consolidação da política na segunda fase do mandato do governo. Ampliam-se os critérios de seleção para as escolas, que além da apresentação dos documentos comprobatórios das dimensões da gestão exigidos nos Editais anteriores, gestão pedagógica, gestão participativa, gestão de pessoas e liderança e gestão de infraestrutura: serviços e recursos, aprofunda o processo de controle sobre a prática educativa dos atores da escola, ao colocar como critério de seleção, o PIP e o relatório de execução do projeto.

Sobre o relatório de execução do PIP, o Edital especifica no item 4.5, a necessidade de anexar dados, fotografias e outros documentos comprovando que a escola alcançou os objetivos previstos no projeto, em especial, o aumento dos resultados do IDEPB 2014-2015 em uma ou mais etapas/modalidades do ensino, como, também, estabelece critérios de participação mínima dos estudantes na avaliação do IDEPB 2015, da seguinte forma: “[...] 85% para o 5º ano do Ensino Fundamental, 80% para o 9º ano do Ensino Fundamental e 75% para o 3º ano do Ensino Médio” (PARAÍBA, 2015c, p. 4).

Nessa perspectiva, analisa-se que a consolidação da concepção de gestão no segundo mandato do governo Ricardo Coutinho, exige o aprofundamento dos instrumentos de controle para a conformação de um projeto de formação que dê sustentação ao bloco histórico dominante e se reverbera por meio do prêmio Escola de Valor. Instrumentos estes, articulados por intelectuais tradicionais favoráveis a hegemonia do projeto político da gestão com repercussão no *ethos* dos sujeitos sociais da escola. Nessa perspectiva,

O objetivo central do governo é justamente de estimular as escolas, valorizar por meio de ações exitosas aquelas escolas que de fato, realizam um trabalho considerado exitoso, ao final tem esse prêmio. Em relação à forma de como realiza, existe um projeto que se monta no início do ano, o PIP, em fevereiro. Foca-se a questão do IDEPB, dos descritores de língua portuguesa e matemática e vamos colocar em ação durante o ano. Estamos em preparação do dossiê, que é o documento com base no que é realizado. No dossiê existe o relatório de execução do PIP. Todas as ações que ocorrem na escola vamos descrever, colocar como aconteceram, registrar por meio de fotos. Existem relatórios de parcerias, quais parcerias temos na escola? Relatório de manutenção da escola, como são utilizados os recursos financeiros. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

Analisa-se a partir da leitura do quadro com os documentos comprobatórios referentes ao PIP, ao relatório de execução do projeto e às quatro dimensões da gestão avaliadas no Edital N°

009/2015 constantes no anexo J, que esses instrumentos são os principais critérios a serem avaliados para a escolha das escolas premiadas. Destaca-se a forma como é construído o quadro, colocando o PIP e o relatório de execução como critérios 1 (um) e 2 (dois), para depois vir a avaliação dos documentos comprobatórios das dimensões da gestão. Se a escola não fizer o PIP juntamente com o relatório de execução, comprovando o crescimento da nota do IDEPB 2014/2015 conforme destaca o item 4.5 do Edital, não será avaliada nos demais critérios das dimensões da gestão porque os critérios iniciais são classificatórios e eliminatórios.

Apesar da existência dos demais critérios e de todo o aspecto burocrático que os constituem, instrumentos como o PIP e o relatório de execução se sobressaem sobre as demais dimensões da gestão, até sobre a dimensão da gestão pedagógica que tem como documento comprobatório a apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Destaca-se a importância que assume o PIP na política de gestão, critério classificatório e eliminatório nesse Edital. Analisa-se a sua centralidade no projeto de gestão, por ser o instrumento que passa a direcionar a prática pedagógica da escola para o alcance da meta do Avaliando IDEPB conforme destaca a voz do professor gestor, “[...] o PIP é o projeto de intervenção, é a referência” (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

A partir deste Edital passa a constar na dimensão da gestão pedagógica como critério classificatório, as informações atualizadas dos dados da escola no Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba (Sistema SABER)³⁰, implementado em toda a REEPB, no ano de 2015 e normatizado por meio da Resolução SEE Nº 001, de 22 de fevereiro de 2016 (PARAÍBA, 2016e). Embora, esse sistema de monitoramento já viesse sendo testado desde o ano de 2013, é gradativamente ampliado, para todas as escolas até o ano de 2015, conforme informações disponibilizadas no site do governo estadual. Nesse sentido, se constitui em mais um instrumento criado pela SEE/PB para monitorar e controlar as atividades desenvolvidas nas escolas pelos professores e as informações acerca dos indicadores educacionais, que nos termos dessa concepção são reconhecidos como referente da qualidade.

Dessa forma, se constrói no cenário da gestão da educação local estadual, um conjunto de instrumentos jurídico-políticos que, combinados, fortalecem a consolidação do projeto de

³⁰ O sistema SABER é um instrumento de informatização operacional das escolas da REEPB, estruturado em módulos, por meio dos quais, são mantidas em dia, as informações referentes ao funcionamento das escolas para a SEE/PB, as Regionais de Ensino e as escolas. Os módulos do sistema SABER são compostos por: módulo do aluno, da unidade escolar, profissionais, Gerencias Regionais, Administrador e gestão estratégica (PARAÍBA, 2016e).

formação por meio do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, este, como mecanismo de incentivo e materialização desse projeto.

Destaca-se nos documentos de autoavaliação e justificativas deste Edital constantes como anexo K, na dimensão da gestão pedagógica, que a proposta pedagógica e curricular presente no Edital N° 009/2015, passa a ser o PIP, corroborando a análise empreendida nesse trabalho, de que há no contexto da REEPB, a formatação de um projeto de formação, e que o PIP reflete esse projeto, porque é o instrumento político que a SEE/PB cobra das escolas para que os professores trabalhem as dificuldades dos alunos, potencializando as ações em torno dos descritores das disciplinas avaliadas, para viabilizar o alcance do IDEPB.

O mesmo ocorre com a dimensão da gestão participativa. No Edital do ano de 2014, é avaliado se a escola utiliza canais de participação com a comunidade escolar para a construção do Plano de Ação da escola e, no Edital de 2015, o Plano de Ação da Escola é substituído pelo PIP. Nesse sentido, se recupera a análise gramsciana acerca do caráter formativo e educativo do Estado sobre a sociedade, para construir o tipo de ser humano e manter os interesses econômicos e corporativos do capitalismo (GRAMSCI, 2000).

O Edital N° 005/2016, (anexo L), traz uma questão radical para a tentativa política de consolidação do projeto de gestão. Com este Edital, o que já vinha sendo anunciado, a partir do ano de 2015, momento em que a política de gestão é estruturada para se adequar a política de avaliação nacional, o crescimento da meta do IDEPB critério classificatório e eliminatório, no Edital N° 009/2015, passa a ser critério eliminatório para o recebimento do prêmio Escola de Valor. Ou seja, o alcance da meta do IDEPB se torna o único critério válido para o recebimento do prêmio. Mesmo que a escola cumpra com os demais critérios de seleção, se não alcançar a meta estabelecida no Plano de Metas por escola não é premiada. O alcance da média estabelecida no IDEPB é a “nota de corte” para o recebimento do prêmio.

Analisa-se com este Edital que se inserem critérios mais incisivos com relação à construção do PIP para a consolidação da concepção de gestão defendida na REEPB e o seu projeto formativo. No Edital de 2015 é exigido que as escolas, obrigatoriamente, devem incluir estratégias que contemplem os domínios de português e matemática (PARAÍBA, 2015c), enquanto no Edital N° 005/2016, no item 4.2 dos critérios de seleção, destaca-se a obrigatoriedade de “[...] incluir ações que contemplem os **descritores avaliativos** de matemática e língua portuguesa” (PARAÍBA, 2016b, p. 3- grifo nosso). Ou seja, há um direcionamento específico para a materialização da política.

Outro critério deste Edital que corrobora para a “consolidação” do projeto de gestão está colocado no item 4.5 dos critérios de seleção, ao destacar que o relatório de execução do

PIP deve ser feito conforme “Plano de Metas do IDEPB projetado para a escola no ano de 2016” (PARAÍBA, 2016b, p. 4). Dessa forma, se percebem as reconfigurações das estratégias para a consolidação do plano de gestão da REEPB, pautado na afirmação da avaliação local como principal política de gestão. Essas estratégias vão se afunilando em torno de um projeto de formação que representa os interesses do bloco histórico dominante, cimentado por intelectuais tradicionais com vistas a consolidar esse bloco.

Ressalta-se a contradição presente no Edital N° 005/2016, ao estabelecer no item 4.11, dos critérios de seleção que o dossiê do PIP deverá conter o consolidado das opiniões dos profissionais da educação que atuam na escola com as devidas assinaturas. Ressalta-se, a partir deste Edital, o “ponto de corte” pautado no alcance da meta do IDEPB, dessa forma, se problematiza para que serve o consolidado de opiniões dos profissionais da escola? Outra questão relevante: se na construção dos Editais da premiação os atores que são ouvidos e contribuem na sua construção são os intelectuais tradicionais da SEE/PB, para que se coloca como critério de seleção o consolidado das opiniões dos profissionais das escolas se estes não são ouvidos na construção da política?

Analisa-se a contradição no interior do bloco, como, também, na concepção de gestão e avaliação da educação que defende a gestão democrática, porque tanto no contexto dos documentos como na prática, o que confirma a concepção de gestão e a escola como de “valor”, são os resultados apresentados na ponta do processo que referenciam um projeto formativo no qual, há um reducionismo no processo ensino aprendizagem. Diferentemente, dos valores que constituem a gestão democrática da escola pública que tem como pilar estruturante, a garantia do direito à educação, a partir do direito a uma formação humana para o desenvolvimento pleno e o exercício da cidadania, pautada na justiça social e referenciada nos sujeitos.

Continuam como critérios para a seleção do prêmio no Edital 005/2016 os quatro itens: PIP, relatório de execução do projeto, denominado também, de dossiê do prêmio, documentos comprobatórios e autoavaliação e justificativa e as dimensões da gestão em análise nos outros Editais, conforme destaca o quadro dos documentos comprobatórios, em destaque, no (anexo M).

Nessa perspectiva, se verifica que na avaliação da gestão pedagógica, a declaração de atualização e preenchimento dos dados no sistema SABER passa a ter um valor maior na pontuação em relação ao Edital de 2015, passando de 0,3 para 0,8. Nessa mesma ordem segue o relato das parcerias entre as escolas e outras instituições da sociedade na dimensão da gestão participativa. No Edital de 2015 o valor da pontuação foi 0,0 a 0,3 e no Edital de 2016 passa a

valer 0,0 a 0,4. Ainda no que se refere à avaliação da gestão participativa, no Edital Nº 005/2016, são eliminados o relatório da execução do OD (Orçamento Democrático) escolar, a declaração de participação da escola no Prêmio Solução Nota 10 e a declaração de comprovação da participação da escola no Prêmio Gestão Escolar.

Ressalta-se que o OD escolar é um instrumento de participação da comunidade na gestão da escola e que ao ser eliminado do Edital 005/2016, reduz a participação da comunidade escolar, diminuindo as possibilidades de construção dentro desse plano de gestão da concepção de gestão democrática da escola pública.

A autoavaliação e justificativa do Edital 005/2016, (anexo N), não traz os itens em avaliação, separados, a partir das dimensões da gestão como nos Editais anteriores. Forma-se um quadro único no qual as questões se voltam em sua maioria para a construção do PIP, como, por exemplo, o item 2 (dois), ao questionar se os resultados de aprendizagem dos alunos mensurados no IDEPB são utilizados na construção do PIP que substitui o PPP no mesmo item no Edital Nº 009/2015. Destaca-se ainda, que esse documento é critério eliminatório, caso a escola inscrita no prêmio Escola de Valor, não o apresente.

Para a consolidação da política de gestão da REEPB, se destaca também, como estratégia política radical no cenário, AVALIAÇÃO-FORMAÇÃO-ESCOLA-VALOR, revelando o acirramento em torno do projeto de formação, a criação no ano de 2017 do Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA, Decreto 37.234/2017, conforme analisa o representante da SEE/PB:

[...] há sim essa cultura de investir num outro momento de avaliação que é a avaliação formativa, porque a diagnóstica eles não realizavam no início do ano e realizam, mas não chegavam a fazer o diagnóstico da própria escola. Então a partir daí a gente estabeleceu a avaliação formativa também como mecanismo de melhorar o processo durante o percurso, não deixar para o final. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

São vários argumentos para a criação do SOMA, dentre eles esses dois chamam a atenção no cenário dessa política: a necessidade de alcançar e melhorar as metas do IDEB para o Ensino Fundamental e as políticas públicas do Estado voltadas ao sistema de avaliação em larga escala e gerenciamento dos dados (PARAÍBA, 2017b). Esse Programa está articulado ao Pacto Social pelo Desenvolvimento da Paraíba instituído pelo Decreto Nº 34.827, de 17 de março de 2014. O SOMA fundamenta-se nos seguintes eixos:

- I- alfabetização e letramento;
- II- superação do déficit de aprendizagem;

- III- formação continuada e desenvolvimento profissional;
- IV- eficiência da gestão e das práticas escolares;
- V- direitos de aprendizagem;
- VI- princípio de equidade;
- VII- regime de colaboração entre entes federados. (PARAÍBA, 2017b).

De acordo com entrevista publicada na Revista do Gestor do Avaliando IDEPB (PARAÍBA, 2016c) com o Secretário de Educação da REEPB, Aléssio Trindade de Barros, a implantação do SOMA visa à ampliação do sistema de acompanhamento para além da REEPB alcançando os municípios com a realização de avaliações formativas e somativas. A expectativa é construir um processo de formação e protocolos de gestão que apresentem um passo a passo de como a gestão e os professores devem se apropriar dos resultados das avaliações e elaborar o PIP na perspectiva de alcançar os resultados.

Nesse sentido, é instituído o pacto com os municípios que se dá por meio da adesão organizada, a partir dos seguintes documentos: Termo de Doação de Objetos, a Adesão das Redes municipais de Ensino ao SOMA e o Termo de Compromisso. O Termo de Doação de objetos estabelece os materiais a serem doados pelo Estado para os municípios que aderirem ao pacto conforme o item 2 (dois) do Edital de Retificação Nº 002/2017, a saber, 50 (cinquenta) ônibus escolares de 59 (cinquenta e nove) lugares, 100 (cem) ônibus escolares com 24 (vinte e quatro) lugares, 65.000 (sessenta e cinco mil) conjuntos de kits de mesas e cadeiras para os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental de 6 a 8 anos de idade e 100 (cem) laboratórios de informática para os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Como contrapartida para o recebimento destes objetos, os 219 (duzentos e dezenove) municípios paraibanos que fizeram a adesão no ano de 2017, devem comprovar o alcance das metas projetadas pelo INEP para o IDEB 2017 (PARAÍBA, 2017c).

Entretanto, analisa-se a construção de estratégias mais elaboradas para consolidar o projeto de gestão e avaliação da educação na Paraíba, com a municipalização da política de avaliação para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, além da existência dos sistemas próprios de avaliação que os municípios também têm. Além do mais, o SOMA alcança as escolas da REEPB conforme realça a voz desse professor: “[...] houve agora em junho o SOMA” (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

Forja-se, dessa forma, um quadro de ferramentas que circulam no cenário das escolas tanto da REEPB, como dos municípios, para que os alunos sejam preparados e obtenham os resultados tanto no sistema estadual de avaliação, como no IDEB, a nível nacional,

configurando a guerra de posição travada no interior da sociedade civil para a consecução de um projeto, conforme afirma o representante da SEE/PB.

[...] em 2017 nós instituímos uma avaliação formativa, essa avaliação nos trouxe para que a gente pudesse complementar a avaliação do IDEPB. Por quê? Porque nós estamos avaliando as séries iniciais do Ensino Fundamental 1º, 2º e 3º anos para consolidar o processo alfabético dos alunos, numérico, garantindo a alfabetização na idade certa porque o Avaliando IDEPB é o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para que no 5º ano a gente possa ter um resultado melhor, então, não adianta eu pensar apenas em resultados finais da etapa se eu não pensar na etapa anterior. Nós temos a avaliação interna da escola formativa, só que **a avaliação interna formativa dentro desse contexto avaliativo que é bem mais amplo ele não é percebido**, por exemplo, **como uma política de melhores resultados através de um processo contínuo avaliativo. Então nós criamos uma avaliação formativa em que os alunos, dentro dessa perspectiva possam, de fato**, nos dar um resultado processual, não resultado só final. **O processo ele começa a ter uma abrangência de resultado bem mais sistematizado, mais sistemático** para a escola. (REPRESENTANDE DA SEE/PB- grifos nosso).

Analisa-se, a partir da voz desse sujeito, o aprofundamento da cultura de resultados articulada a concepção de qualidade pautada na aprendizagem mínima, desde os anos iniciais e a consolidação de desenhos avaliativos como o SOMA e o Avaliando IDEPB.

Nesse sentido, o que está em jogo não é, apenas, a instituição de uma cultura de avaliação que subsidie a construção de políticas para a melhoria da escola pública, mas um projeto educacional, singular, de formação para a classe trabalhadora, em uma perspectiva de aprendizagem necessária a adequação dos sujeitos a nova ordem econômica, em contradição, a formação em sua dimensão humana.

Contrapõe-se a concepção de gestão democrática e ao acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade como instrumento de fortalecimento da hegemonia, a partir de uma reforma intelectual e moral como defende Gramsci, (2011). Dore (2014) analisa que a hegemonia é uma direção intelectual porque se refere a uma compreensão do mundo acerca dos interesses de um grupo social e é moral porque, por meio dessa compreensão se constroem comportamentos e valores.

Com o Edital Nº 015 de 09 de agosto de 2017 (PARAÍBA, 2017a), (anexo O) e o Edital de Retificação Nº 015 de 25 de agosto de 2017 (PARAÍBA, 2017d), (anexo P), apenas três instrumentos das dimensões da gestão passam a serem avaliados nos critérios de seleção, pois é a partir deles que a escola garantirá ou não, o alcance da meta, são eles: o Projeto de

Intervenção Pedagógica, o Relatório de Execução do Projeto e os Documentos Comprobatórios. Sai deste Edital o documento de autoavaliação e justificativa.

Neste Edital, ressaltam-se a ampliação das estratégias para a conformação do projeto de formação como destaca, o item 3.3 do tópico Inscrição e Participação, uma exigência que até o ano de 2016 não constava nos Editais do prêmio. O PIP passa a ser construído de acordo com as instruções presentes no documento, *Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual*³¹ referente ao ano de 2017, conforme destaca a voz do professor gestor:

[...] a Secretaria já nos libera isso a um bom tempo, já é falado isso na cartilha que a gente recebe antes, já em dezembro nas Diretrizes, lá já vem falando sobre a elaboração do PIP, tem tudo bem explicado, sobre a questão de atingir as metas, o Avaliando IDEPB. Veja que vem tudo detalhado, toda a estrutura, nós recebemos sim, o suporte da Secretaria. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

As instruções presentes nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da REEPB realçam que:

[...] a escola deve **analisar os resultados de aprendizagens diagnosticados pelo IDEPB 2017 identificar os problemas de aprendizagem relacionados às competências e habilidades** indicadas nos **descritores das Matrizes de Língua Portuguesa e Matemática e definir as ações pedagógicas, contemplando os descritores da Matriz de Matemática e Língua Portuguesa** a serem trabalhados em um ou dois semestres pelos professores dos diversos componentes curriculares, de forma que possibilite a melhoria de rendimento dos estudantes e o alcance das metas projetadas para a escola no ano de 2018. (PARAÍBA, 2017e, p. 38- grifos nosso).

Nesse sentido, se percebe a inclusão de outra estratégia para a consolidação da política ao se utilizar as Diretrizes Operacionais, um documento base para o funcionamento das escolas, conformando todo o processo de construção do PIP para alcançar a meta do IDEPB e o prêmio Escola de Valor. Como, também, serve a um modelo de planejamento, no qual, os professores organizam a prática da sala de aula, ou seja, elaboram o projeto de intervenção e ainda podem concorrer, como projeto individual, ao prêmio Mestres da Educação, o qual é considerado pelo governo do estado, como uma política de valorização dos profissionais

³¹As Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual é um documento, tipo um “manual de instruções”, elaborado, anualmente, pela SEE/PB, contendo orientações, informações e direcionamento para o funcionamento do ano letivo em todas as escolas da REEPB.

conforme analisa o representante da SEE/PB: “[...] o prêmio não é só para o gestor, não é só para o professor, é para toda a comunidade. Então, a partir daí eu estabeleço uma cultura de valorização profissional” (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

Todavia, se problematiza qual a concepção de valorização está sendo construída ao se considerar um processo de premiação como política de valorização dos profissionais da educação. Reflete-se que tanto o prêmio Escola de Valor, como o Mestres da Educação não se constituem como política de valorização dos profissionais, uma vez que, uma política de valorização profissional requer, outros elementos como, por exemplo, política de formação continuada, condições materiais para a realização do trabalho, política de aumento real dos salários e não, apenas, gratificações ou premiações como ocorre nesse caso.

O processo de premiação enceta uma concepção meritocrática de valorização, de competição e concorrência entre profissionais e escolas. Esse processo não representa ganho salarial real, mas, apenas, um incentivo para o alcance da meta e pode ser a qualquer momento, retirado, a depender da concepção de formação, valorização e sociedade do governo que assumir a gestão posteriormente. Dessa forma, destaca-se a posição do SINTEP/PB, acerca do processo de premiação, “[...] a posição do sindicato é de que não concorda com a premiação. O Sindicato trabalha em defesa dos direitos de toda uma categoria” (DIREÇÃO DO SINTEP/PB).

Nesse sentido, problematiza um dos professores sobre os recursos destinados às premiações, “[...] por que não aumentam o nosso salário? Por que a gente vive de gratificações? No dia em que a gente se aposentar mal dá pra comprar os remédios [...]” (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

O Edital N° 015/2017 (anexo O), mantém como critério eliminatório o alcance da meta do IDEPB e traz novos critérios, por exemplo, para as escolas que não possuem meta do IDEPB devido ao número de alunos no ano de 2016 ter sido pequeno. Dessa forma, se no ano de 2017 houver aumento do número de alunos, estas escolas participam do Avaliando IDEPB pela primeira vez e, nesse caso, o critério de comprovação do crescimento dos resultados do IDEPB 2016/2017 não será considerado, mas estas deverão anexar ao relatório de execução do PIP, uma declaração que comprove a participação mínima dos estudantes conforme destaca o item 4.5:

[...] 85% para o 5º ano do Ensino Fundamental, 80% para o 9º ano do Ensino Fundamental e 75% para o 3º ano do Ensino Médio, sendo indispensável anexar ao relatório declaração emitida pelo Programa de Avaliação (PROAVA)/ Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF). (PARAÍBA, 2017a, p. 3).

O Edital também se refere às escolas que não tem meta específica do IDEPB por serem recém-inauguradas como, as ECIs e ECITs, mas que farão o Avaliando IDEPB em 2017. Nos casos citados, serão eliminadas do prêmio Escola de Valor, as escolas que não alcançarem a pontuação média do IDEPB das escolas que pertencem a Gerência Regional de Educação (GRE), na qual a escola está vinculada. Exige-se dessas escolas, anexar uma declaração ao relatório de execução do PIP comprovando o alcance do índice.

O Edital também se refere às escolas que não fazem no ano de 2017 o Avaliando IDEPB, estas escolas se caracterizam por não ter número suficiente de alunos, serem multisseriadas ou escolas que possuem, apenas, estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesses casos, os critérios previstos nos itens 4.6 e 4.13 deste Edital são desconsiderados, mas estas terão que alcançar a pontuação mínima 8,0 (oito) no quadro que avalia o PIP, o relatório de execução do projeto e as dimensões da gestão em avaliação no Edital.

Por fim, o critério 4.15 dos critérios de seleção se refere, exclusivamente, as ECIs e as ECITs, exigindo-se dessas instituições, além dos outros critérios que constam no Edital Nº 015/2017, válidos para todas as escolas inscritas no prêmio Escola de Valor, um critério a mais, eliminatório, para o recebimento do prêmio: o *Quadro Consolidado Parcial de Metas Anuais do Plano de Ação da Escola*.

Este quadro é elaborado pela SEE/PB, no qual as ECIs e ECITs informam as metas individuais constantes no Plano de Ação da Escola como, também, os resultados individuais de cada meta que a escola conseguir atingir até o 3º Bimestre do ano letivo. As metas são em forma de *premissas*³² e estão postas no documento da seguinte forma: protagonismo³³, formação continuada³⁴, excelência em gestão³⁵, corresponsabilidade³⁶ e replicabilidade³⁷. Cada uma das premissas é avaliada, a partir de critérios, como: *prioridade, indicador de resultado, meta e resultado*. Por meio desses critérios é avaliado o trabalho realizado pela

³²As premissas “[...] são marcos que representam os princípios básicos, aos quais se conectam objetivos, prioridades e resultados esperados” (EDUCAÇÃO, 2016, p. 37)

³³ O protagonismo é uma premissa que está relacionada ao aluno, em especial, a construção do seu projeto de vida.

³⁴ Essa premissa está relacionada aos professores.

³⁵ A premissa da Excelência em gestão refere-se ao foco que os gestores escolares devem ter na realização das ações com vistas à consolidação dos objetivos e resultados, a partir da Pedagogia da Presença e Formação em Serviço (EDUCAÇÃO, 2016)

³⁶ Essa premissa refere-se à comunidade, ou seja, todas as pessoas, entidades e organizações que assumem responsabilidades com a melhoria da “qualidade” do ensino ofertado pela ECI.

³⁷ Refere-se ao exercício do poder público, as ações que envolvem o Estado para a efetivação do modelo de escola das ECIs.

escola para o alcance da meta proposta no IDEPB (PARAÍBA, 2017a). Ressalta-se a voz do representante da SEE/PB acerca da Escola Cidadã Integral:

[...] A Escola Cidadã é uma escola de tempo integral que tem uma metodologia diferenciada que tem **instrumentos de controle distintos** e que precisava de alguma forma ter condições de participar desse processo. Então eles trouxeram instrumentos próprios que entraram no Edital dos prêmios. (REPRESENTANTE DA SEE/PB- grifos nosso).

Analisa-se que no cenário do Edital Nº 015/2017, o Estado-avaliador alcança o estágio da terceira fase denominada por Afonso (2013) de pós-Estado-avaliador, no qual se percebe um interesse maior em questão, ao ponto de ultrapassar as agendas nacionais. O que predomina nessa fase do pós-Estado-Avaliador, são estratégias mais acentuadas para a consolidação da avaliação em larga escala, a exacerbação de políticas neoliberais que buscam transformar a educação em mercadoria e, dessa forma, abrir caminhos para uma possível privatização da escola pública, importante instrumento para a acumulação do capital.

Percebe-se no cenário local a inserção de ferramentas e instrumentos que consolidam a política de avaliação e o alcance dos índices projetados no IDEPB. Nesse sentido, problematiza-se no contexto de mercadorização, mercantilização, e processos de privatização da educação, nos quais predomina uma lógica pautada no lucro, na acumulação, articulada ao ranqueamento das escolas, o projeto de formação, no qual a mão de obra “[...] deve ficar disponível enquanto novo exército de reserva qualificado” (AFONSO, 2013, p. 279).

Esse processo, em curso na educação, se configura pela necessidade cada vez mais crescente, de se ampliar a lógica do lucro e da acumulação do capital e, para isso, se faz necessário, construir estratégias políticas de um projeto de formação para atender a necessidade de expansão do sistema. Investe-se no processo formativo para a qualificação necessária e desenvolvimento do sujeito consumidor, possibilitando o contínuo fortalecimento e crescimento do capital.

Esse cenário das políticas educacionais que se configura do global ao local nacional e estadual, corrobora a análise gramsciana de que o Estado se utiliza de instrumentos de convencimento para conformar um projeto de sociedade e construir a hegemonia do bloco histórico (Gramsci, 1966, 2000).

O quadro com os documentos comprobatórios do Edital 015/2017 (anexo Q), também sofre modificações em relação ao mesmo documento constante no Edital do ano de 2016. Percebe-se, que a pontuação correspondente ao PIP de 0,0 a 1,0, neste Edital, passa a valer 0,0

a 2,0. Ou seja, no cenário do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, o PIP e o relatório de execução do projeto se configuram como documentos, essenciais, pois eles contêm as estratégias e as ações de cada escola para o alcance da nota do IDEPB, objeto que move todas as ações e esforços da SEE/PB e, por conseguinte, das escolas que queiram ganhar o prêmio.

Passam a constar neste documento, como estratégias para a consolidação da política de gestão com foco na avaliação, a cópia das atas das reuniões do conselho de classe realizadas no ano de 2017, como, também, o relatório de ações relacionadas ao Projeto, *Tô Ligado na Leitura*³⁸.

Analisa-se, a partir desses elementos, que há por parte da SEE/PB, a ampliação de estratégias políticas de luta para a efetivação do projeto de formação da sociedade, corroborando a atualidade do pensamento de Gramsci (2000), acerca da guerra de posição para a conquista dos sujeitos, essenciais, a afirmação dos projetos no contexto do Estado ampliado.

Sai deste Edital o quadro com as informações sobre os profissionais da educação e se observa também, que o relatório de ações do ano de 2017 com a comprovação da manutenção dos bens, o uso adequado das instalações e dos equipamentos e a preservação do patrimônio da escola passa a valer mais. No Edital do ano anterior valia de 0,0 a 0,3 e neste, passa a valer 0,0 a 0,4.

Mais duas modificações se destacam no quadro dos documentos comprobatórios: a declaração de regularidade da prestação de contas do PDDE e a declaração de regularidade do processo licitatório e agricultura familiar que passam a valer menos. No Edital do ano de 2016, a declaração da prestação de contas do PDDE vale 1,0 e no Edital 015/2017, vale 0,8 e a declaração do processo licitatório e agricultura familiar vale no Edital anterior, a nota 0,5 e neste recebe a pontuação 0,4.

Com o Edital N° 004/2018 do prêmio Escola de Valor (PARAÍBA, 2018a), (anexo R), continuam a serem avaliadas as quatro dimensões da gestão escolar: gestão pedagógica, gestão participativa, gestão de pessoas e liderança e gestão de infraestrutura e serviços. Como instrumentos de avaliação dessas dimensões da gestão, permanecem o PIP o relatório de execução do PIP e os documentos comprobatórios. No entanto, os critérios de seleção do prêmio são afunilados no tocante ao alcance da meta projetada para cada escola.

³⁸ O Projeto Tô Ligado na Leitura é uma ação da SEE/PB que consiste na distribuição de um acervo literário com o objetivo de fortalecer os projetos em construção nas escolas da REEPB para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Destaca-se com este Edital, o estreitamento das ferramentas em torno do projeto de formação, especialmente, no item 4.2 dos critérios de seleção. Esse mesmo item no Edital N° 015/2017 ressalta que o PIP deverá obrigatoriamente incluir ações pedagógicas que trabalhem os descritores das disciplinas de português e matemática para que haja a melhoria do aprendizado dos estudantes e assim, a escola alcance a meta do IDEPB projetada para a escola no ano de 2017 (PARAÍBA, 2017a), (anexo O).

No Edital 004/2018, (anexo R), o tópico 4.2 destaca a obrigatoriedade dessas ações no PIP referentes às disciplinas de português e matemática, mas vai além, ao especificar não só o alcance da meta como critério para o recebimento da premiação, conforme os Editais dos anos 2016 e 2017, mas determina de forma literal, o alcance do percentual de 100% da meta projetada para a escola no ano de 2018 (PARAÍBA, 2018a).

Além da exigência do alcance dos 100% da meta, o Edital 004/2018, amplia o critério de seleção para o recebimento do prêmio Escola de Valor ao estabelecer que as escolas devem comprovar por meio do PIP um percentual mínimo de 50% de melhoria no rendimento dos alunos em ao menos uma das etapas avaliadas. Para esse critério calcula-se a diferença entre a nota obtida no ano de 2017 e a meta projetada para a escola em 2018, a partir de uma planilha construída pela Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria da Educação (GEEIEF/SEE) (PARAÍBA, 2018a).

Analisa-se que ao mesmo tempo em que o Estado determina o percentual de 100% para o alcance da meta, há uma espécie de “recuo” no processo da premiação, ao colocar como critério para o recebimento do prêmio, o alcance de pelo menos 50% de melhoria no rendimento dos alunos em uma das etapas avaliadas. Essa estratégia política do Estado reflete a forma deste atuar para construir o consenso em torno dos seus objetivos. Nem que para isso seja necessário dá um “passo para traz” como forma de convencimento da sociedade civil para alcançar os seus objetivos.

Conforme analisam Martins e Groppo (2010), o capitalismo para se tornar hegemônico se utiliza dos recursos e aparelhos de convencimento da sociedade civil e os instrumentos de coerção da sociedade política, como estratégias, para conformar um bloco histórico, para construir a hegemonia da classe dominante nas formas econômica e ético-política. Ou seja, como estratégia para fazer cumprir a concepção de gestão que atenda às exigências do sistema, se instituem mecanismos com este fim, e ao mesmo tempo, se apresenta uma alternativa que não, necessariamente, seja, apenas, os 100% do alcance da meta. Mas, se as escolas inscritas no prêmio Escola de Valor elaborarem o PIP, com ações envolvendo os

descritores das disciplinas de português e matemática e alcançarem no mínimo 50% de melhoria no rendimento dos alunos, poderão receber o prêmio.

Analisa-se, a partir desse critério, que se articula uma estratégia política de convencimento por parte do Estado em sua guerra de posição, pela adesão de aliados a sua concepção de gestão e ao seu projeto de formação.

Defende-se que a avaliação é necessária a qualquer projeto, em especial, a educação, mas a avaliação é da competência do professor como intelectual e, nesse processo, o Estado deve assumir juntamente com os sujeitos da escola, a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem, em todo o percurso. As avaliações devem ser pensadas e construídas, a partir da realidade escolar e com a participação coletiva dos professores, em um processo de negociação, em que os envolvidos assumam cada um, no seu campo de atuação, a responsabilização pela formação. Dessa forma, a avaliação é “[...] um ato de comunicação entre atores que faz circular intenções, ações e intervenções” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 95).

Nesse sentido, questiona-se a forma como a política de avaliação vem se conformando a um desenho com fins específicos, distante da realidade escolar, consolidando a agenda de grupos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros. Constitui-se a *accountability*, principalmente, sobre a gestão das escolas e professores, articulada de cima para baixo, sem a participação dos sujeitos que mediam o processo educativo. Promove-se o estreitamento curricular em função de avaliar disciplinas específicas, como o português e a matemática, repercutindo na formação-deformação dos sujeitos.

Ressalta-se, a atuação do Estado por meio da política de gestão com foco na avaliação e premiação, como estratégia para dar materialidade a “[...] novos tipos de humanidade” (GRAMSCI, 2000, p. 23), refletindo as lutas e embates que se dão no âmbito do Estado ampliado, em torno de um projeto de formação humana no contexto de hegemonia do capital.

Destaca-se no Edital 004/2018, (anexo R), um aumento na participação mínima dos estudantes no Avaliando IDEPB, conforme o item 4.5 que no Edital do ano de 2017 se configurava da seguinte forma: 85% de participação para os alunos do 5º ano, 80% para os alunos que frequentam o 9º ano do Ensino Fundamental e 75% para os alunos do 3º ano do Ensino Médio (PARAÍBA, 2017a). Neste Edital, a exigência mínima de participação dos alunos na avaliação é de 90% para todas as séries, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio (PARAÍBA, 2018a).

Essa estratégia reflete na avaliação do trabalho da gestão escolar e dos professores, enquanto intelectuais tradicionais a serviço da gestão da REEPB, de convencer a comunidade, especialmente, os alunos na participação do Avaliando IDEPB, porque o resultado que a escola obtiver revela o trabalho que estes realizam, conforme destaca a voz do representante da SEE/PB:

[...] a partir dessa avaliação que foi instituída em 2012, nós criamos metas, em 2013 foi feita a 2ª avaliação e a partir daí foi criado um plano de metas. Com esse plano de metas, fazemos com que cada gestor escolar, cada professor, perceba a sua realidade, possa se ver naquele resultado, porque na verdade nós não estamos avaliando os alunos, nós estamos avaliando toda uma rede, todo um processo educativo. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

O item 4,6 dos critérios de seleção que trata do relatório de execução do PIP, também sofre alteração para se adequar a especificidade de alcance de 100% da meta, como, também, com relação aos 50% de melhoria do rendimento dos alunos em ao menos uma das etapas avaliadas. Ressalta-se ainda, que essa exigência é desconsiderada para as escolas que não possuem a meta do IDEPB devido o número suficiente de alunos para participar da avaliação no ano de 2017. No entanto, é mantida a participação mínima dos alunos e a comprovação por meio de documento expedido pelo Programa de Avaliação (PROAVA) (PARAÍBA, 2018a).

Analisa-se que mesmo constando ainda no Edital do ano de 2018, a avaliação das quatro dimensões da gestão, estas dimensões têm caráter puramente burocrático, serve apenas para que as escolas inscritas na premiação mantenham em dia, a documentação exigida pelos órgãos de controle que cobram da SEE/PB, conforme realça a voz deste sujeito:

[...] os órgãos de controle cobram, não só cobram da Secretaria como cobram do próprio gestor que dirige a pasta, a escola naquele momento. Então sentiu-se uma necessidade, por exemplo, de trazer para uma ação preventiva, essa orientação e os prazos, como deveria ser feito esse instrumento de prestação de contas e, enfim, de que maneira? E o setor responsável fez capacitações sobre os processos de prestações de contas, alterou prazos direitinho, foi a campo, isso teve uma melhoria crescente, mas a gente nota assim claramente que ao colocar esse critério na premiação do Escola de Valor, a busca também dos profissionais dos gestores escolares para os setores responsáveis pela execução dessa ação melhorou muitíssimo. O cumprimento dos prazos para que eles pudessem obter a declaração para apresentar no Escola de Valor também. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

Porque na verdade, o que conta, o que vai “laurear” a escola como “Escola de Valor” é o alcance da meta do IDEPB que representa uma concepção de gestão, avaliação, qualidade e formação. Essa questão já está consolidada no plano jurídico-político-normativo. O

atingimento dessa meta reflete as práticas, concepções e valores dos intelectuais tradicionais para a conformação de um projeto de formação, para a afirmação da lógica de acumulação e crescimento do capital, apesar de constar nos Editais a entrega de documentos comprobatórios com a devida pontuação, conforme o quadro dos documentos comprobatórios do Edital Nº 004/2018, (anexo S).

Ressalta-se que alguns elementos sofreram modificações como vem acontecendo a cada lançamento de novo Edital. No Edital do ano de 2018, destaca-se no critério 1 (um) do PIP, uma modificação no item 4.9 dos critérios de seleção. Esse item avalia a consistência pedagógica do relatório do projeto, a clareza dos objetivos, como, também, se as práticas pedagógicas planejadas para a melhoria do aprendizado dos alunos estão adequadas didaticamente. No Edital do ano 2018 passa a receber a pontuação que varia de 0,0 a 0,2, enquanto no Edital do ano de 2017 valia 0,3.

Analisa-se, a partir desse item e da determinação do alcance de 100% da meta projetada para a escola que existe uma contradição presente no processo. Esse Edital coloca de forma clara e objetiva que a escola receberá o prêmio Escola de Valor se obtiver 100% da meta, mesmo colocando outra alternativa de premiação como é o caso dos 50% de melhoria do rendimento em uma das séries avaliadas.

Se o PIP é o instrumento que alcança projeção dentro da política de gestão, avaliação e premiação, pois é por meio dele que as escolas apresentam as estratégias a serem executadas para alcançar a meta estabelecida no Plano de Metas por escola, e tanto o PIP como o relatório de execução, são critérios eliminatórios e classificatórios para o recebimento da premiação, por que esse item deixa de receber a pontuação 0,3 e passa a receber uma pontuação que pode variar de 0,0 a 0,2?

Essa questão remete a análise empreendida por Gramsci (2011) a respeito da hegemonia. Nos termos do autor, a hegemonia se constitui a partir de uma direção intelectual e moral, fruto do acesso ao conhecimento que possibilita a sociedade compreender e analisar a realidade no contexto da sociabilidade capitalista. Ressalta-se que a hegemonia em torno de um projeto se dá em um campo de tensões, de embates, de conflitos, de consensos, de recuos, avanços, ou seja, em um campo de lutas entre as classes.

Observa-se que os intelectuais tradicionais da SEE/PB por meio do Edital Nº 004/2018, determinam o percentual de 100% da meta para as escolas receber a premiação, mas ao mesmo tempo, constroem outra estratégia para cooptar os sujeitos que é a possibilidade de receber a premiação a partir da melhoria do rendimento em um percentual de 50%. Essa questão demonstra às estratégias, as articulações, a guerra de posição que estes

realizam em torno da afirmação de um projeto vinculado aos seus interesses. E a diminuição no quantitativo da meta se dá, exatamente, para conformar os profissionais das escolas de que o processo de premiação que é visto como algo muito distante de se alcançar, a partir dessa outra possibilidade torna-se mais fácil de atingir, conforme ressalta o gestor escolar: “[...] a gente vai interagindo e vai vendo se a gente consegue, batalhar, a gente batalha, e eu sei que um dia a gente vai atingir porque muitas vezes a gente tem que fazer um trabalho de formiguinha” (GESTOR ESCOLA VIOLETA).

Portanto, se constitui em uma estratégia para motivar as escolas e os profissionais a executarem a política e a construir o projeto de formação societário de acordo com a concepção de gestão e formação do bloco histórico dominante, na tentativa de minar os processos de resistência e de enfrentamentos que se constituem no interior das escolas. Essa realidade é problematizada pela direção do SINTEP/PB ao analisar que a gestão com foco na avaliação em conexão com a premiação, corrobora para desarticular o processo de luta da categoria dos professores:

[...] é um projeto dentro de uma perspectiva que divide a classe trabalhadora em educação na Paraíba. [...] prioriza algumas escolas e conseqüentemente, alguns professores. [...] todas as escolas têm professores capacitados, e se não tem eles devem ir para uma capacitação. [...] a escola só vai receber se o número de aprovação, o IDEPB tiver uma elevação, se não tiver, então o professor, a escola não é vista com bons olhos. Porque é um projeto que visa à elevação do IDEPB e isso causa uma fragilização na luta dos professores. (DIREÇÃO DO SINTEP/PB).

O critério 2 (dois) do relatório de execução do PIP também teve a pontuação alterada. Nesse item são avaliados os critérios de seleção 4.5, 4.7, 4.9 e 4.10. O critério 4.5 diz que o PIP deve ser construído com ações pedagógicas que ao longo do ano de 2018 tratem de buscar o alcance da meta projetada para a escola. Esse item no Edital de 2017 recebia a pontuação 1,4, no Edital de 2018 essa pontuação varia de 0,0 a 1,4. O mesmo processo se dá com o item 4.7, que faz referência às escolas que não possuem a meta do IDEPB por conta da ausência de fluxo para a realização da avaliação no ano de 2017, mas que em 2018 vão participar do processo avaliativo. Nesse caso, não será considerado para efeito de classificação e eliminação da premiação, o alcance dos 100% da meta, como, também, a variação de no mínimo 50% de melhoria no rendimento, em algumas das etapas avaliadas, mas será mantida a exigência de participação no Avaliando IDEPB de no mínimo 90% dos alunos.

Esse critério no Edital N° 015/2017 recebia a pontuação 1,4 e nesse varia de 0,0 a 1,4. Ou seja, analisa-se que à medida que se constrói uma segunda estratégia para o recebimento

do prêmio, as pontuações de critérios determinantes para a premiação passam a receber uma pontuação que pode sofrer oscilação. Nesse sentido, ressalta-se que por avaliar critérios classificatórios e eliminatórios na premiação, essa variação da pontuação, funciona como pressão sobre os gestores e professores que deverão planejar e executar as ações para alcançar a nota máxima.

O critério de seleção de número 4.9 como já referido anteriormente, é avaliado tanto no critério 1 (um) do PIP como no critério 2 (dois) do relatório de execução do projeto. No critério que avalia o relatório de execução do projeto teve a sua pontuação alterada passando de 0,3 no ano de 2017 a 0,0 a 0,2 no Edital do ano de 2018. O item número 4.10 que trata das normas da ABNT 6023 de 11 de abril de 2011, exigidas para a construção do relatório, passa de 0,3 no Edital de 2017 a 0,0 a 0,3 no Edital de 2018.

Analisa-se que esse cenário da política de gestão e avaliação da educação, que utiliza a concessão de bônus para estimular os profissionais a alcançarem as metas, movido por uma concepção de qualidade em que há um reducionismo do currículo, pode contribuir para um conjunto de situações que leva ao empobrecimento do fenômeno educativo, como também, dificulta a garantia da educação como direito, como forma de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Reflete a não compreensão da educação como trabalho não material e do seu produto, o qual não se separa do ato da produção. A compreensão dessa relação possibilita a defesa da educação em sua especificidade, a qual de acordo com Saviani, (2011), refere-se aos,

[...] conhecimentos, ideias, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se reproduz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (p. 20).

Ressalta-se, ainda, o exercício do professor enquanto intelectual orgânico. Uma vez, que se trata de uma concepção de gestão e avaliação que retira do professor a capacidade de refletir o processo educativo. Nessa concepção de gestão, o papel do professor é direcionado para ser um mero executor em função de metas e do recebimento de bônus, e isso repercute no projeto de formação dos alunos.

De acordo com Freitas (2013), esse cenário favorece uma sequência de respostas que resultam desse sistema, como exemplos:

[...] a adequação da base curricular ao que os testes valorizam; a padronização das práticas pedagógicas; o apostilamento dos materiais didáticos; a desistência dos coletivos escolares de seu protagonismo na formulação plural dos destinos do projeto da escola; a desvalorização dos profissionais da educação e a criação de processo de privatização da educação. (p. 169).

Essa análise de Freitas (2013) reflete a agenda em consolidação, na gestão da educação, e o seu projeto de formação, trazendo à tona, a necessidade de se construir um projeto formativo, no qual a centralidade parta da compreensão da especificidade da educação (SAVIANI, 2011), o plano ético do conhecimento com a recuperação do papel do professor como intelectual que pensa e executa o fazer educativo. Conforme realça Gramsci (1982) a análise dos intelectuais deve partir do “[...] conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais” (p. 7).

No que diz respeito à avaliação das dimensões da gestão, destaca-se na gestão pedagógica, o PPP, que no Edital de 2017 era pontuado com 0,3 e neste recebe a pontuação que varia de 0,0 a 0,3. Como, também, a declaração do registro das informações do rendimento dos alunos constantes no diário de classe dos professores no Sistema Saber tem o tempo ampliado, passando de 3 (três) meses no Edital anterior para 4 (quatro) meses nesse Edital refletindo o aumento do processo de controle e auditoria por parte da SEE/PB sobre o trabalho das escolas e dos professores.

Um dado relevante encontrado no Edital 004/2018, na dimensão da gestão participativa e que não consta no Edital anterior é a apresentação de no mínimo duas cópias das atas de reuniões com os pais. Sabe-se da importância de reunir a comunidade escolar para discutir e propor as ações da escola. Esse fato reflete no nível documental a possibilidade de construção dessa participação que é essencial para o desenvolvimento e crescimento da escola.

No tocante ao relato de parcerias com os segmentos da sociedade para o desenvolvimento de projetos que busquem alcançar os objetivos do PIP, como, também, os anexos do relato, estes sofrem modificações na pontuação no mesmo sentido já observado nos itens anteriores. Passando de 0,2 a 0,0 a 0,2.

No que se refere à dimensão da gestão de pessoas e lideranças, no Edital anterior, exigia-se uma declaração emitida pela gestão da escola que comprovasse a participação de 50% dos profissionais da educação em cursos de capacitação ofertados ou pelo Estado ou por instituições de Ensino Superior no período compreendido entre outubro de 2016 a novembro

de 2017. No Edital do ano de 2018, essa declaração passa a responsabilidade das Gerências Regionais de Ensino (GREs) e se observa uma diminuição no período da formação que passa a ser de outubro de 2017 a setembro de 2018, diminuindo em 1 (um) mês o período destinado a formação dos profissionais. Também se verifica a exigência de apresentação de um documento a GRE que comprove a participação de 40h nos cursos de formação.

Por fim, ressalta-se na dimensão da gestão de infraestrutura: serviços e recursos, a pontuação referente à entrega da declaração que consta que a escola está em dia com as prestações de contas do PDDE que no Edital anterior valia 0,8 e neste caiu para 0,4. Mas percebe-se que essa modificação na pontuação se dá em virtude de que no Edital Nº 015/2017 a declaração de regularidade do processo licitatório da agricultura familiar e das prestações de contas do PNAE se constituíam em um único item.

No Edital Nº 004/2018 esses itens são desmembrados passando a compor dois critérios da seguinte forma: o critério 16 traz a declaração que constata a regularidade do processo de licitação do PNAE e o almoço do Mais Educação, esse almoço não contava como documento comprobatório no Edital anterior. Esse item recebe a pontuação 0,2.

O critério 17 exige a comprovação por meio de 5 (cinco) declarações das últimas prestações de contas do PNAE 2017 e 4 (quatro) últimas prestações de contas do almoço do Mais Educação 2017. Como, também, são exigidas as 5 (cinco) primeiras prestações do ano de 2018 referente ao PNAE e as 4 (quatro) primeiras prestações do almoço do Mais Educação referente ao ano de 2018. Esse critério é pontuado com 0,4. Ressalta-se o acréscimo do critério 18 que exige que as escolas inscritas no prêmio Escola de Valor devem apresentar uma certidão expedida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) reconhecendo os cursos que são ofertados pela escola ou cópia do protocolo do pedido nos termos da Resolução Nº 340/2001 do CEE.

Nesse sentido, se problematiza no âmbito do prêmio Escola de Valor os objetivos que estão postos nos Editais e que deveriam, de fato, ser respeitados segundo a justificativa da premiação, que se dá, basicamente, para avaliar, valorizar, reconhecer e dar visibilidade as escolas, a partir da avaliação das quatro dimensões da gestão: pedagógica, participativa, de pessoas e lideranças e de infraestrutura: serviços e recursos.

No entanto, o que predomina como critério classificatório e eliminatório conforme consta nos Editais, são o PIP e o relatório de execução do PIP, instrumentos de planejamento, direcionamento, organização, e controle do que é ensinado aos alunos da REEPB referente às disciplinas de português e matemática para o alcance da meta do Avaliando IDEPB. Percebe-se que estes se tornam critérios eliminatórios, porque se a escola não alcançar a meta

projetada para o IDEPB não recebe a premiação mesmo apresentando o PIP e o relatório conforme as exigências dos Editais.

Nesse sentido, analisa-se que o prêmio Escola de Valor, contém em sua essência, os elementos que conformam um projeto de formação, pautado no acesso ao conhecimento mínimo como uma necessidade orgânica para a manutenção do *status quo*. Implica, necessariamente, submeter à classe trabalhadora ao processo de alienação, compreendida como expropriação, subtração e roubo (FRIGOTTO, 1988). Essa realidade incorpora o acesso do conhecimento como força produtiva, portanto, pertencente aos donos dos meios de produção. De acordo com Arroyo (2017), a ênfase dada ao processo avaliativo expressa o papel moralizante e hierarquizante dessa política para uma parcela da sociedade compreendida como não humana. Nos termos do autor:

[...] a política internacional e nacional de Estado nas constantes avaliações que hierarquizam não só os educandos como seus coletivos sociais, raciais, étnicos, regionais, como sem valores, sem capacidades mentais, sem culturas. Ainda não humanos. Nessa longa história de redução da educação à instrução e à moralização não há lugar nem para reconhecer os filhos/as do povo sujeitos de direito à educação e menos direito à formação humana. Qual a resistência de raiz? O não reconhecimento como humanos. Humanizáveis. Educáveis. (ARROYO 2017, p. 22).

Ressalta-se que se trata no âmbito local estadual de uma política construída no contexto de um governo pertencente ao Partido Socialista Brasileiro (PSB) em consonância com as políticas de gestão e avaliação da educação, aprofundadas, no contexto de governos trabalhistas, como, os governos Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016). Contraditoriamente ao que se esperava desses governos, dão continuidade a políticas sociais de cunho neoliberal, ampliando políticas de gestão e avaliação da educação articuladas aos interesses do mercado e, por conseguinte, fortalecendo o processo de acumulação do capital, corroborando para um projeto de formação representativo de um bloco histórico.

Ressaltam-se as lutas e disputas por projetos de formação, como forma de controlar o que é ensinado, de limitar o acesso ao conhecimento que pode contribuir para a crítica ao senso comum, às manifestações folclóricas de conhecimento, para a formação da consciência de classe, instrumento de luta revolucionária.

No entanto, sem conhecimento, os trabalhadores não produzem, não geram lucro, não acrescentam valor ao capital, logo, não podem ser desprovidos completamente deste. Como

forma de se manter hegemônica e controlar o acesso ao conhecimento, a sociedade capitalista burguesa constrói instrumentos e/ou políticas que limitam a classe trabalhadora o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, organiza-os e os devolve de forma parcelada (SAVIANI, 2003).

Nessa perspectiva, problematiza-se no campo da política de gestão e avaliação da educação, a consolidação da avaliação em larga escala, como um instrumento de controle e concessão parcelada dos conhecimentos que serve a promoção do lucro e a exacerbação do capital em sua fase de financeirização. Como, também, o favorecimento a práticas educativas, nas quais sejam ensinados os conteúdos necessários à preparação para um quadro reserva de trabalhadores disponíveis às necessidades do capital, aprofundando na gestão e avaliação da educação um novo tecnicismo pautado na gestão eficaz. De acordo com Bauer (2017), “[...] mais do que medir se um processo é ou não eficiente, eficaz ou efetivo, deve-se procurar obter informações sobre os fatores que interferem na realidade tornando os processos menos eficientes” (p. 77).

Este é o cenário da política de avaliação articulada à premiação, a qual fragmenta e limita o conhecimento à classe trabalhadora como forma de manter o controle ideológico sobre esta classe e descaracteriza o papel do professor como intelectual. Favorece, sobretudo, a dicotomia entre os que controlam o processo e os que o executam, há uma inversão da função da escola e do papel do professor em que o direito ao conhecimento e a aprendizagem deixa de ser o objetivo principal da ação pedagógica, em função de aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012).

Os dados encontrados nos documentos, Medidas Provisórias, Leis, Portarias e nas vozes dos sujeitos da pesquisa, sinalizam que se constrói na política de gestão da educação da REEPB, com foco na avaliação e premiação, concatenados a política e as reformas educacionais em contexto global e local nacional, elementos que podem consolidar o bloco histórico.

No entanto, a materialização da política efetivada no âmbito jurídico-político-normativo, pode se constituir em um desenho diferente na realidade das escolas, a partir das leituras que os sujeitos sociais realizam. Dessa forma, buscam-se no próximo capítulo, analisar a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, no cenário das escolas Lírio, Jasmim e Violeta, como, também, os intelectuais tradicionais da SEE/PB e a direção do SINTEP/PB, os embates, tensões, resistências e contradições que configuram a política de gestão e avaliação da educação.

5 GESTÃO, AVALIAÇÃO E PREMIAÇÃO: AS VOZES DOS SUJEITOS E O PROJETO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE HEGEMONIA NEOLIBERAL

Neste capítulo, busca-se analisar as vozes dos sujeitos acerca da gestão da educação, avaliação e premiação em três escolas da REEPB. Inicialmente, caracterizam-se as escolas *lôcus* da pesquisa, explicitando os procedimentos utilizados na coleta dos dados e os sujeitos envolvidos. A segunda parte, analisa as concepções dos sujeitos acerca da gestão e avaliação da educação e o processo de premiação, como, também, o projeto de formação humana.

5.1 A constituição do *lôcus* da pesquisa: caracterização das escolas

Para fins de analisar as tensões, embates, contradições e as resistências acerca da política de gestão com foco na avaliação, a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, foi realizada uma investigação de campo em três escolas da REEPB, localizadas nas cidades de Campina Grande e João Pessoa-PB. No intuito de resguardar as identidades das escolas, elas são denominadas da seguinte forma: ECI Lírio, escola Jasmim e ECI Violeta³⁹.

A ECI Lírio sempre foi exitosa no prêmio Escola de Valor desde a primeira edição do Edital Nº 013/2012. Localiza-se na área urbana da cidade de Campina Grande-PB e atende a um público, em sua maioria, formado por famílias carentes. Muitos alunos residem em comunidades rurais, em vilas próximas a escola e em casas alugadas. A renda mensal familiar varia entre meio e um salário mínimo com um percentual considerável de famílias desempregadas. A maior parte dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) trabalha durante o dia e a noite frequenta a escola tentando concluir o Ensino Fundamental e Médio.

Ressalta-se que a influência que a escola recebe do espaço rural, pode ser explicativa e ter significado nas representações dos sujeitos sobre a escola, como por exemplo, a superação dos graus de pobreza. Muitos dos alunos são do espaço rural e essa dimensão do entorno da escola, se constitui relevante, do ponto de vista de como os sujeitos veem a escola, como um instrumento político e de superação social, como, também, do cuidado e zelo com a instituição.

³⁹ As escolas Lírio e Violeta são denominadas de ECI porque a partir do ano de 2018 elas passaram a ser Escolas Cidadãs Integrais, enquanto a escola Jasmim permanece funcionando no modelo regular.

Sobre o potencial político da escolar, ressalta-se a voz do professor presidente do conselho escolar, ao enfatizar que: “[...] vários alunos meus: professora passei. Entraram em arquitetura, alguns entraram na UEPB, e isso é muito, você saber que aqueles meninos, professora eu parei de estudar faz 20 anos! Mal sabiam escrever o nome [...]”. Nesse entendimento, analisa-se que existe no cenário interno da escola, uma compreensão da função da escola como fortalecedora da emancipação social, a qual reverbera na sua dinâmica de funcionamento.

Destaca-se que no ano de 2017 a ECI Lório obteve o seguinte resultado:

Tabela 7 – Resultados ECI Lório Ensinos Fundamental e Médio Regular e EJA Fundamental e Médio - Ano: 2017

Alunos/Resultados	Ens. Fund. Regular	Ens. Médio Regular	Ens. Fund. EJA	Ens. Médio EJA
Número de Alunos	510	311	191	191
Aprovados	81,7%	77,8%	36,1%	53,4%
Reprovados	12,9%	15,1%	2,61%	2,61%
Abandono	0,19%	1,28%	52,8%	40,3%
Transferidos	5,09%	5,78%	8,37%	3,66%

Fonte: Gestão escolar.

A ECI Lório funciona em regime integral das 7h30 às 17h. As aulas estão distribuídas da seguinte maneira: 05 (cinco) aulas no turno manhã e 04 (quatro) aulas no turno da tarde com duração de 50m cada. Como os alunos, professores e demais funcionários passam o dia na escola, para esse modelo de escola existe uma dinâmica de funcionamento diferente. São servidas 03 (três) refeições: lanche, almoço e lanche à tarde.

A gestão, coordenadores, professores e servidores cumprem uma carga horária de 40h semanais e foram selecionados por meio de processo seletivo. Os servidores que realizam limpeza, merenda, portaria, secretaria e inspetoria são funcionários terceirizados, vinculados a Organização Social (OS), instituída na gestão da educação da REEPB, a partir do ano de 2017 por meio do Edital N° 001/2017/SEAD/SEE (PARAÍBA, 2017f), em conformidade com a Lei N° 9.454, de 06 de outubro de 2011 que “Institui o Programa Gestão Pactuada, dispõe sobre a qualificação de Organizações Sociais e dá outras providências” (PARAÍBA, 2011d, p. 1).

Ressalta-se que continuam na escola alguns professores efetivos, por exemplo, os que só têm um vínculo na REEPB. Os demais professores, com outros vínculos empregatícios, saíram para outras escolas ou mudaram para o turno noturno em função de questões salariais.

A ECI Lório no ano de 2018 funciona com os seguintes profissionais, conforme destaca a tabela a seguir:

Tabela 8 - Equipe de Profissionais ECI Lório - Ano 2018

Profissionais	Quantidade
Gestora	01
Coordenador administrativo e financeiro	01
Coordenador Pedagógico integral	01
Coordenador Pedagógico EJA	01
Professores efetivos no Integral	07
Professores contratados no Integral	17
Professores AEE contratados	02
Professor da banda marcial contratado	01
Professores EJA efetivos	16
Professores EJA contratados	03
Funcionários OS	17
Total Profissionais	67

Fonte: Gestão escolar

No ano de 2018 com as modificações no modelo da escola, a ECI Lório possui o número de alunos distribuídos no turno integral (manhã e tarde) e no turno da noite como mostra a tabela a seguir:

Tabela 9 - Alunos ECI Lório – Ano: 2018

Turnos	Etapas/Modalidade	Anos	Nº Turmas	Nº Alunos
Manhã/Tarde (Integral)	Ensino Fundamental	7º	03	103
		8º	02	79
		9º	02	81
	Ensino Médio	1º	02	64
		2º	02	64
		3º	01	14
	Ensino Fundamental	Ciclo Iii (6º E 7º)	01	24

Noite EJA	Ciclo Iv (8º E 9º)	02	53
	Ciclo V	04	85
	Ciclo Vi	03	69
	Total	22	636

Fonte: Gestão escolar.

Conforme informações disponíveis no PPP (PARAÍBA, 2017g), a escola está estruturada fisicamente, em quatro blocos distribuídos da seguinte forma:

Tabela 10 - Estrutura Física ECI Lírio - Ano: 2018

Blocos	Quantidade	Dependências
01	01	Banheiro Masculino
	01	Banheiro Feminino
	01	Sala de professores com banheiro feminino
	01	Pátio
	01	Cantina com banheiro
02	01	Secretaria
	01	Direção
	01	Laboratório de informática
	01	Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)
	01	Biblioteca
03	02	Salas de aulas.
	05	Salas de aulas
04	05	Salas de aulas

Fonte: (PARAÍBA, 2017g).

Possui ainda, na área externa, uma quadra de areia e uma quadra descoberta. É conservada, não há pichações nos muros, nas partes internas e não se percebem objetos danificados. A pintura e manutenção são realizadas periodicamente pelos funcionários,

cabendo à gestão escolar, providenciar o material por meio da Gerência Regional de Ensino (GRE) ou com recursos do Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A escola dispõe de boa ventilação com dependências muito limpas o que contribui para um ambiente acolhedor e agradável.

Os equipamentos disponíveis para o uso dos profissionais em sala de aula, como, também, em outras áreas da escola são:

Tabela 11 - Equipamentos ECI Lório - Ano: 2018

Equipamentos	Quantidade
Computadores no laboratório de informática	18
Computadores de uso administrativo	03
Datas Show	05
Notebooks para uso dos professores e da gestão	07
Caixas de Som	03
Microfones sem fio	04
Telão	01
DVDs	02
TVs	04
Aparelhos de som	03

Fonte: Gestão escolar.

Na tabela abaixo, apresentam-se as metas do IDEPB projetadas para a escola, como, também, as metas observadas nos anos 2015 a 2017. As metas são referentes ao Ensino Fundamental, uma vez que o Ensino Médio começou a realizar a avaliação há pouco tempo, por isso ainda não tem uma meta projetada.

Tabela 12 – Metas IDEPB Projetadas e Observadas ECI Lório – Anos: 2015, 2016 e 2017

Etapa	2015		2016		2017	
	Projetada	Observada	Projetada	Observada	Projetada	Observada
9º Ano do EF	3,6	3,8	3,8	3,9	4,1	4,26

Fonte: Gestão escolar.

O alcance das metas do IDEPB pela ECI Lório se dá, a partir de uma sequência de trabalho sistematizada pela gestão que envolve a operacionalização das condições materiais e técnicas, tem início a partir do primeiro planejamento do ano letivo e repercute no

funcionamento da escola. Requer uma série de estratégias, dentre as quais, centrar os professores na meta. Segundo o professor gestor, é feito o levantamento dos resultados detectando quais os descritores que os alunos estão com mais dificuldades. A partir daí acontece uma série de atividades como, monitoramento das ações, aulas, simulados, planejamento sistematizado, acompanhamento e avaliação do trabalho. Ou seja, o trabalho que a ECI Lírio faz para ser uma “Escola de Valor” se pauta, principalmente, a partir das deficiências que os alunos apresentam com base nos descritores. Ressalta que:

[...] uma das partes do planejamento é o que? É centrar a equipe em uma meta. Esse foco de atingir a meta, de estar no *ranking* interfere na minha função como gestora. Após o planejamento a gente fica como? Acompanhando. Acompanho planejando com eles e cobrando o que é planejado, a execução das ações. Nós temos um calendário de atividades até no PPP. Primeiro, reuniões, descobrir quais os problemas por meio do site do Avaliando IDEPB. Como nós recebemos o resultado de cada aluno, vem dizendo quantas questões ele acertou, qual o nível que ele está no descritor 1, o nível abaixo do básico, o básico, o adequado ou o avançado. A gente faz a contagem, detecta quais os descritores que os alunos estão com mais deficiência. [...] A escola organiza desde o primeiro planejamento no seu calendário de eventos os simulados propostos, aulas, o professor prepara o aula, prepara os slides, nós traçamos as datas dos simulados, investimos bastante na questão do papel ofício, o trabalho é bem intenso [...]. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

Destaca-se que apesar da ECI Lírio ser “Escola de Valor” no cenário da política local, não conseguiu alcançar as metas projetadas pelo IDEB a nível nacional nos anos 2015 e 2017 no Ensino Fundamental, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 13 – Metas IDEB Projetadas e Observadas ECI Lírio – Anos: 2015 e 2017

Etapas	2015		2017	
	Projetada	Observada	Projetada	Observada
9º Ano do EF	4,4	4,2	4,7	4,6
3º Ano do EM	–	–	–	4,1

Fonte: (BRASIL, 2018f).

As metas do IDEB são maiores que as metas do Avaliando IDEPB. Nesse sentido, analisa-se que a centralização do trabalho com foco na meta, apresenta limitações no aprendizado, a escola alcança a meta do IDEPB, mas não consegue alcançar a meta do IDEB porque ela é maior, configurando-se uma contradição dentro da política porque se o IDEPB

avalia os conhecimentos das disciplinas de português e matemática, o mesmo ocorre com a Prova Brasil que fornece os dados para o IDEB. Dessa forma, problematizam-se as limitações da aprendizagem e do projeto formativo humano pautado por essa concepção de gestão e qualidade.

Ressalta-se que a ECI Lírio, embora não tenha alcançado as metas projetadas no IDEB, mas conseguiu resultados superiores ao IDEPB como, também, melhorou o resultado do 9º ano do Ensino Fundamental em 2017, em relação à meta alcançada no ano de 2015. Esses resultados demonstram que dentro desse desenho avaliativo, a escola para atingir as metas propostas por essa concepção de gestão, tem que realizar um trabalho totalmente focado, direcionado e articulado a concepção de gestão e qualidade pautado nos descritores das disciplinas avaliadas o que corrobora para um processo de aprendizagem que não é amplo, mas limitado e reducionista. Nos termos de Freitas (2012, 2013) se constrói uma política avaliativa cujo foco é controlar o processo ideológico das escolas, a partir de estratégias, como: estreitamento curricular, controle, auditoria, responsabilização e meritocracia com repercussões, também, nos atores que estão na ponta do processo.

O 3º ano do Ensino Médio não tem meta projetada para os anos 2015 e 2017, porque começou a realizar as avaliações há pouco tempo, constando, apenas a meta observada no ano de 2017 quando houve a avaliação da turma.

A segunda escola campo da pesquisa é a Jasmim. Essa escola se localiza na área urbana da cidade de João Pessoa-PB, em um bairro residencial, servido por pequenos comércios, como: padaria, mercadinho e lanchonetes. A rua em frente à escola é estreita e muito movimentada, oferecendo perigo aos alunos e familiares, principalmente, nos horários de entrada e saída, devido à grande circulação de veículos, dentre eles, os ônibus que fazem a linha ligando o bairro a outras áreas da cidade. A escola conta com sistema de água tratada, fossa, coleta de lixo, energia elétrica e rede telefônica (PARAÍBA, 2018/2019b).

A escola Jasmim é a escola que começou ganhando o prêmio Escola de Valor e depois deixou de ganhar. Foi vencedora nas edições 2012, 2013, 2014 e 2015. A partir do ano de 2016, com a vinculação do critério eliminatório do alcance da meta do Avaliando IDEPB no Edital do prêmio Escola de Valor, a escola deixou de ganhar porque não alcançou a meta projetada no IDEPB, mesmo tendo melhorado os índices no ano de 2017, tanto no 9º ano do Ensino Fundamental, em relação ao ano anterior, como no 3º ano do Ensino Médio em relação ao ano de 2015, uma vez que no ano de 2016 a escola não pontuou.

De acordo com o professor, no ano de 2016 a turma do 3º ano do Ensino Médio, zerou a prova e por esse motivo não tem o registro da meta observada. “[...] o ano passado a gente

teve uma situação inusitada, eu acredito que foi por isso que a gente perdeu. O 3º ano zerou a prova, não fez nada [...]” (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

A tabela a seguir apresenta as metas do IDEPB projetadas e alcançadas pela escola Jasmim no triênio 2015/2017.

Tabela 14 – Metas IDEPB Projetadas e Observadas Escola Jasmim – Anos: 2015, 2016 e 2017

Etapa	2015		2016		2017	
	Projetada	Observada	Projetada	Observada	Projetada	Observada
9º Ano do EF	3,67	2,17	3,89	2,16	4,12	3,07
3º Ano do EM	3,35	2,44	3,54	—	3,72	3,37

Fonte: (PARAÍBA, 2017h). Disponível em: <https://somapb.caeddigital.net/#!/login>. Acesso em: 02/10/2018.

Com relação à nota do IDEB, observa-se que no ano de 2015, o 9º ano do Ensino Fundamental melhorou o resultado em relação ao resultado do IDEPB. O ano de 2017 a escola não tem meta observada porque não possuía número de alunos suficientes para participar do SAEB, conforme explicação verificada no site do INEP/IDEB. A mesma explicação é dada com relação ao 3º ano do Ensino Médio para o ano de 2017.

Com relação ao ano de 2015 não tem nenhuma justificativa. Dessa forma, apresenta-se a seguir, as metas projetadas e observadas no IDEB.

Tabela 15 – Metas IDEB Projetadas e Observadas Escola Jasmim – Anos: 2015 e 2017

Etapas	2015		2017	
	Projetada	Observada	Projetada	Observada
9º Ano do EF	42	2,3	4,5	—
3º Ano Ensino Médio	—	—	—	—

Fonte: (BRASIL, 2018f).

No ano de 2017 a escola Jasmim obteve os seguintes resultados:

Tabela 16 - Resultados Escola Jasmim Ensinos Fundamental e Médio Regular e EJA Fundamental e Médio - Ano: 2017

Alunos/Resultados	Ens. Fund. Regular	Ens. Médio Regular	Ens. Fund. EJA	Ens. Médio EJA
Número de Alunos	265	165	75	238
Aprovados	73,20%	65,45%	26,66%	44,95%
Reprovados	15,09%	13,33%	4%	5,04%
Abandono	11,69%	21,21%	69,33%	50%

Fonte: Secretaria da escola.

A escola Jasmim funciona em regime regular e no ano de 2018 atende a 821 (oitocentos e vinte e um) alunos nos Ensinos Fundamental, Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos conforme a tabela a seguir:

Tabela 17 - Alunos Escola Jasmim – Ano: 2018

Turnos	Etapas/Modalidade	Anos	Nº Turmas	Nº Alunos
Manhã	Ensino Fundamental	6º	01	32
		7º	02	50
		8º	01	38
		9º	01	41
	Ensino Médio	1º	01	79
		2º	02	66
		3º	01	40
Tarde	Ensino Fundamental	6º	02	43
		7º	02	35
		8º	01	31
		9º	01	23
	Ensino Médio	1º	01	48
		2º	01	16
		3º	01	10
	Ensino Fundamental	Ciclo III (6º E 7º)	01	29

Noite EJA Ensino Médio Total de Alunos	Ciclo IV (8º E 9º)	01	33
	Ciclo V (1º E 2º)	04	123
	Ciclo VI (3º)	03	84
			821

Fonte: Secretaria da escola

Os alunos da escola são de bairros circunvizinhos pertencentes a famílias que recebem em média, 1 (um) salário mínimo e parte dos familiares se encontram desempregados. Muitos dos alunos dessa escola residem com os avós.

A escola Jasmim está estruturada fisicamente em uma área de 7.170 m², distribuída da seguinte forma:

Tabela 18 - Estrutura Física Escola Jasmim - Ano: 2018

Dependências	Quantidades
Salas de aulas	10
Quadra de esporte descoberta	01
Pátio coberto com palco	01
Diretoria com banheiro	01
Almoxarifado com antessala	01
Secretaria com banheiro	01
Sala de arquivo	01
Sala de estudo	01
Biblioteca,	01
Laboratório de Informática e Robótica	01
Laboratório para aulas de ciências, química, física e recursos audiovisuais	01
Sala para a coordenação	01
Banheiro adaptado	01
Banheiros para os alunos (01 masculino e 01 feminino)	02
Cozinha com despensa	01
Estacionamento	01

Fonte: Gestão escolar.

Nos fundos da escola existe 1 (uma) casa que, segundo a gestão escolar, é ocupada por antigos caseiros que tomavam conta da escola no início da sua história. A escola Jasmim é bem ventilada, possui boa iluminação e não há pichações nas áreas exterior e interior. No ano de 2018 a escola conta com o seguinte quadro de profissionais:

Tabela 19 - Equipe de Profissionais Escola Jasmim – Ano: 2018

Profissionais	Quantidade
Gestora geral	01
Gestores adjuntos	02
Professores efetivos	28
Professores prestadores de serviço	09
Funcionários efetivos	07
Funcionários terceirizados	08
Total de profissionais	54

Fonte: Gestão escolar.

Todos os professores possuem a formação inicial exigida para atuar nas diversas áreas do conhecimento e desse total, 4 (quatro) profissionais possuem mestrado em educação. Parte dos funcionários da escola que realizam os serviços de limpeza, merenda, secretaria e portaria são vinculados a OS.

A escola não conta com orientador pedagógico ficando essa função a cargo da gestão escolar. Possui Conselho Escolar e participa dos seguintes Programas federais: Programa do Ensino Médio Inovador (PROEMI), Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Os Programas estaduais são os prêmios Mestres da Educação, o Escola de Valor, o SOMA e o Avaliando IDEPB.

No ano de 2018 a escola Jasmim dispõe dos seguintes equipamentos em uso:

Tabela 20 - Equipamentos Escola Jasmim – Ano: 2018

Equipamentos	Quantidade
Data Shows	04
Caixas de som	05
DVD Blue-Ray	01
Computadores	20
Microfones	02
Impressoras	02
TVs	02
Aparelhos de ar-condicionado localizados nas salas de aulas	10
Notebooks	02

Fonte: Secretaria da escola.

A terceira escola campo da pesquisa é a ECI Violeta. A ECI Violeta localiza-se na zona leste da cidade de Campina Grande - PB, bem próximo ao centro da cidade. Os alunos da escola compõem um público variado, advindos de bairros próximos, cidades circunvizinhas e sítios. Alguns alunos são de famílias mais estruturadas financeiramente e nesse quadro, encontram-se os pais com alguma formação. Os demais alunos vivem em precárias condições de vida, vulneráveis, em risco social e pessoal. Os familiares sobrevivem de bicos ou recebem em média 1 (um) salário mínimo, como, também, existem os que sobrevivem, apenas, do recebimento do Bolsa Família e com pouca formação.

A ECI Violeta possui uma grande estrutura física, com amplo estacionamento na entrada, áreas de sol e ventilação e um terreno ainda por construir. Está dividida em 3 (três) blocos de salas de aulas interligados por vários corredores distribuídos conforme a tabela abaixo:

Tabela 21 - Estrutura Física ECI Violeta - Ano: 2018

	Quantidades	Dependências
1º Bloco	12	Salas de aulas
	08	Banheiros masculinos e femininos
	02	Banheiros para portadores necessidades especiais
	01	Secretaria
	01	Antessala
	01	Sala de direção
	01	Sala de professor
	01	Laboratório de informática
	01	Almoxarifado
	01	Biblioteca
	01	Sala de robótica
	01	Sala de estudo
	01	Sala de AEE
	04	Salas de aulas
	01	Sala de informática
2º Bloco	08	Banheiros masculinos e femininos
	04	Áreas descobertas
	01	Quadra em situação precária
	01	Laboratório de artes

	01	Sala de cinema
	01	Auditório
	01	Cozinha com refeitório
	01	Sala de artes
	01	Sala de educação física
	01	Sala de material de artes
3º Bloco	05	Salas de aulas

Fonte: Gestão escolar.

A ECI Violeta nunca recebeu o prêmio Escola de Valor, embora, segundo a gestão a escola realize no planejamento do início do ano, o Projeto de intervenção Pedagógica (PIP). Elabora-se um roteiro que é apresentado aos professores no planejamento inicial e são pedidas as sugestões para a definição do tema e as formas de operacionalização, conforme destaca a voz da gestão escolar:

A princípio a gente faz um projeto chamado PIP exatamente para a gente dizer o que é que a gente vai trabalhar naquele ano que a gente está para concorrer ao prêmio. A gente faz logo no início do ano esse roteiro porque no planejamento inicial a gente já fala no nosso prêmio Escola de Valor. A gente divide por área, pede sugestões a eles, qual o título que a gente vai botar, faz uma seleção com os professores para ver o que é que a gente deve botar naquele ano. A gente faz tudo isso em conjunto. (GESTOR ESCOLA VIOLETA)

A gestão da escola Violeta realça que segue as orientações da SEE/PB para que seja feito um trabalho centrado com o objetivo de alcançar as metas projetadas, condição para o recebimento da premiação, como, também, convida para as reuniões que acontecem sob a coordenação da Gerência Regional de Ensino (GRE), professores das disciplinas avaliadas para que, em conjunto, possam ser multiplicadores na escola.

[...] Muitas vezes levo até os professores, quando eu sei que a reunião é voltada para o IDEPB eu levo um professor de matemática e um de português para eles terem uma visão também, do que foi dito para mim, para a gente ser multiplicador. (GESTOR ESCOLA VIOLETA)

No entanto, a ECI Violeta ainda não conseguiu os resultados que a concepção de gestão e avaliação da REEPB defende como exitosa para ser considerada uma “Escola de

Valor”. Conforme informações constantes no site do SOMA Paraíba, a escola apresenta as seguintes metas projetadas e observadas no IDEPB referente aos anos 2015, 2016 e 2017.

Tabela 22 – Metas IDEPB Projetadas e Observadas ECI Violeta – Anos: 2015, 2016 e 2017

Etapa	2015		2016		2017	
	Projetada	Observada	Projetada	Observada	Projetada	Observada
9º Ano do Ens. Fundamental	3,67	2,39	3,89	2,50	4,12	2,58
3º Ano do Ensino Médio	3,35	3,44	3,54	2,89	3,72	2,72

Fonte: (PARAÍBA, 2017h). Disponível em: <https://somapb.caeddigital.net/#!/login>. Acesso em: 02/10/2018.

Percebe-se que a IEC Violeta no 9º ano do Ensino Fundamental, mesmo não alcançando a meta projetada para os anos 2015, 2016 e 2017, mas apresentou avanços nessa etapa. Já o 3º ano do Ensino Médio alcançou a meta no ano de 2015, inclusive, com um índice maior do que o projetado, mas nos anos de 2016 e 2017 apresenta um declínio.

Quando ao IDEB a escola apresenta o seguinte resultado:

Tabela 23 – Metas IDEB Projetadas e Observadas ECI Violeta – Anos: 2015 e 2017

Etapas	2015		2017	
	Projetada	Observada	Projetada	Observada
9º Ano do EF	3,8	–	4,1	–
3º Ano Ensino Médio	–	–	–	–

Fonte: (BRASIL 2018f).

Nos anos de 2015 e 2017 a ECI Violeta tem as metas projetadas no 9º ano do Ensino Fundamental, mas não tem as metas observadas e no 3º ano do Ensino Médio não constam as metas projetadas e observadas. Segundo justificativa apresentada no site do INEP/IDEB, por meio da *Nota Informativa IDEB 2017*, o motivo da escola não ter as metas é porque na etapa avaliada, o número de alunos participantes do SAEB não é o suficiente para que sejam publicados os resultados. Conforme a Nota, o número de alunos deve atingir o percentual de 80%. (BRASIL, 2018g).

No ano de 2017 quando ainda funcionava em regime regular a ECI Violeta obteve os seguintes resultados:

Tabela 24 - Resultados ECI Violeta Ensinos Fundamental e Médio Regular - Ano: 2017

Alunos/Resultados	Ens. Fund. Regular	Ens. Médio Regular
Total aprovados	79,5%	80,4%
Total reprovados	12,6%	10,8%
Total abandono	7,9%	8,8%

Fonte: Secretaria da escola.

No ano de 2018, a ECI Violeta atende a aproximadamente 1.200 (um mil e duzentos) alunos distribuídos nos turnos, manhã e tarde e noite. Durante o dia a escola funciona em regime integral com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a noite, funciona a modalidade EJA para os Ensinos Fundamental e Médio e o Ensino Médio Regular, conforme a tabela a seguir:

Tabela 25 - Alunos ECI Violeta – Ano: 2018

Turnos	Etapas/Modalidade	Anos	Nº Turmas	Nº Alunos
Manhã/Tarde (Integral)	Ensino Fundamental	6º	04	112
		7º	03	103
		8º	03	93
		9º	02	67
	Ensino Médio	1º	03	59
		2º	02	39
		3º	01	24
Noite EJA	Ensino Fundamental	Ciclo IV (8º e 9º)	04	118
	Ensino Médio	Ciclo V (1º e 2º)	03	108
		Ciclo VI (3º)	02	58
Noite	Ensino Médio Regular	1º	01	46
		2º	02	76

	3°	04	101
Total		34	1004

Fonte: Secretaria da escola

Com a mudança no modelo da escola, a partir do ano de 2018, a ECI Violeta funciona no turno integral iniciando os trabalhos às 7h20m com a acolhida dos alunos. As aulas iniciam às 7h30m e encerram-se às 12h. Das 9h às 9h30 os alunos lancham e vão para o recreio. Às 12h é servido o almoço e as aulas iniciam às 13h20m até às 17h. Com 20m de lanche e recreio das 15h às 15h20m.

O quadro de pessoal da escola no turno integral (manhã e tarde) é contratado por meio de processo seletivo. Existem poucos funcionários efetivos que trabalham na secretaria e na disciplina⁴⁰. Os demais funcionários que prestam serviços de limpeza, merenda, portaria, vigilância e cuidador, são contratados por meio da empresa que presta serviços à escola, a OS.

Os professores que trabalhavam durante o dia nos anos anteriores não permaneceram no ensino integral porque têm outros vínculos empregatícios e foram transferidos para o turno da noite, como, também, para outras escolas que ainda não são ECIs. Permanece no turno integral o professor efetivo que tinha, apenas, o vínculo com o Estado, uma vez que, não compensa financeiramente. Os salários dos professores que atuam no modelo de Escola Cidadã são mais inferiores do que os salários dos professores efetivos. Esses profissionais passaram por um processo seletivo, possuem número de matrícula, mas são prestadores de serviço, pois a estabilidade só é possível por meio de concurso público, o qual não aconteceu.

No ano de 2018 a ECI Violeta funciona com os seguintes profissionais:

Tabela 26 - Equipe de Profissionais ECI Violeta – Ano: 2018

Profissionais	Quantidade
Gestora	01
Coordenador administrativo e financeiro	01
Coordenador Pedagógico integral	01
Coordenador noite	01
Professores processo seletivo	30
Professores efetivos	24
Professores prestadores de serviço	05

⁴⁰ Nesse modelo de escola existe a disciplina que é realizada por funcionários que acompanham os corredores e salas para que os alunos não fiquem fora das salas de aula.

Secretários efetivos	04
Secretários (OS)	02
Funcionário de disciplina efetivo	01
Funcionários de disciplina (OS)	02
Funcionários (merenda, portaria, vigilância, limpeza e cuidador (OS)	12
Total Profissionais	84

Fonte: Gestão escolar

A escola conta com os seguintes equipamentos:

Tabela 27 - Equipamentos ECI Violeta – Ano: 2018

Equipamentos	Quantidade
Data Shows	03
Caixas de som	03
Telões (01 fixo e 01 móvel)	02
Computadores (01 na direção, 02 na secretaria, 02 na sala de AEE e 01 na sala de multimídia)	06
Microfone sem fio	01
Máquinas de xérox	03
TVs	03
Aparelhos de ar-condicionado localizados na sala de informática	02
Notebook	01
Violões	14

Fonte: Gestão escolar

No tópico a seguir, são apresentados os procedimentos de coleta dos dados como, também, os sujeitos da pesquisa.

5.1.1 Procedimentos de coleta dos dados e sujeitos da pesquisa

O procedimento de coleta dos dados utilizado nessa fase da investigação é a entrevista semiestruturada. A partir das categorias, gestão da educação, avaliação e premiação se construiu o roteiro de entrevistas com o objetivo de conhecer as concepções dos sujeitos envolvidos na implementação da política.

As entrevistas foram realizadas com os seguintes sujeitos: 1 (um) gerente do Avaliando IDEPB; 1 (um) gerente do prêmio Escola de Valor da SEE/PB; 3 (três) gestores escolares; 6 (seis) professores das disciplinas avaliadas na prova do Avaliando IDEPB, sendo 3 (três) da disciplina de matemática e 3 (três) professores da disciplina de português; 3 (três) professores de outras áreas; 3 (três) presidentes de Conselhos Escolares (CE) e 1 (um) diretor do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP/PB), totalizando 18 (dezoito) sujeitos.

Para fins metodológicos e de preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa se utiliza a seguinte nomenclatura para referenciá-los: Gerente do Avaliando IDEPB e Gerente do Prêmio Escola de Valor, representante da SEE/PB, o SINTEP/PB, direção do SINTEP/PB. Para os sujeitos das Escolas Lírio, Jasmim e Violeta utilizam-se: professor gestor quando se referir a um professor que está na função de gestor escolar, gestor escolar para o sujeito que não é professor, mas exerce a função de gestor e professor para as vozes de todos os sujeitos professores tanto das disciplinas avaliadas, português e matemática, como o professor de outras disciplinas. As vozes dos representantes dos Conselhos Escolares são destacadas como, professor presidente do CE.

Inicialmente, realizou-se entrevistas com os gerentes da SEE/PB e a direção do SINTEP/PB. Em seguida, com os sujeitos das ECIs Lírio e Violeta localizadas na cidade de Campina Grande-PB. Após a conclusão do trabalho de investigação nessas escolas, foram entrevistados os sujeitos da escola Jasmim, na cidade de João Pessoa-PB.

Esse procedimento de coleta dos dados articulado ao referencial teórico utilizado nesse trabalho de tese busca analisar, a partir das concepções dos sujeitos da SEE/PB, do SINTEP/PB, dos CEs e das três escolas da REEPB, a atuação dos intelectuais tradicionais e orgânicos na construção e interpretação da política de gestão. Como, também, as contradições, os elementos que sinalizam a resistência ressaltando o projeto de formação, em construção, e as leituras e práticas que indicam resistência, se configurando em possibilidades de construção da luta hegemônica e contra-hegemônica por projetos de formação para a sociedade.

No tópico a seguir, busca-se analisar a concepção de gestão e formação por meio do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor nos limites da flexibilização para o mundo do trabalho e o trabalho como princípio educativo.

5.2 Gestão da educação: entre a flexibilização para o mundo do trabalho e o trabalho como princípio educativo

A análise da concepção de gestão e avaliação e do projeto de formação que a representa necessita contextualizar o surgimento da divisão da sociedade em classe no modo de produção sob a égide do capitalismo e, por conseguinte, o projeto de educação, de ser humano e sociedade, necessário, à manutenção desse sistema.

Com o desenvolvimento da produção, a divisão do trabalho e a apropriação da propriedade privada, configurando a sociabilidade capitalista, se constituem duas classes distintas: a dos proprietários dos meios de produção, os donos da propriedade privada, da terra e a classe dos não proprietários, aqueles que não detêm os meios de produção, só possuem a sua força de trabalho. É a partir desse cenário que Saviani (2007) analisa que essa divisão da sociedade em classes, marca, também, a educação destinada às classes. Conforme o autor ocorre uma ruptura na educação, anteriormente, compreendida em sua relação com o processo de trabalho. São construídos projetos de formação distintos, um para a classe dos proprietários, a educação dos homens livres, tendo como princípio formar para o desenvolvimento intelectual, o uso da palavra e o exercício da direção, e outro, para a classe dos escravos e serviçais, relativo ao processo de trabalho.

Assim, se institui a escola, a partir da educação destinada aos proprietários da terra, como o lugar do ócio, do tempo livre, para uma minoria detentora dos meios de produção e que dispõem de tempo, configurando uma forma singular de formação para a elite dominante, completamente diferente daquela projetada para os trabalhadores. Trata-se de um modelo de educação elitista, que se contrapõe a educação para a formação do homem enquanto natureza, indivíduo e, acima de tudo, relação social. Institui-se a separação entre educação e trabalho. Tal realidade marca o surgimento da escola e a educação no contexto da sociedade moderna, de ampliação da divisão do trabalho e da sociedade em classes. Ressalta-se a dupla identidade entre trabalho e educação, pautada, de um lado, pela educação realizada em consonância com o processo de desenvolvimento do trabalho, e de outro, a educação escolar destinada à formação intelectual.

Esse contexto acirra a disputa por projetos de formação, constituídos pela necessidade de liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento necessário à produção da mais valia, agregando valor ao capital e, ao mesmo tempo, mantendo o controle político e ideológico da escola (FREITAS, 2014).

Nos termos de Libâneo (2012) se configura a dualidade da escola, ou seja, se constrói um tipo de educação para os pobres, a escola do acolhimento social, desprovida de conteúdos para a formação humana integral e a escola do conhecimento para os ricos, pautada na aprendizagem e nas tecnologias. A partir desse cenário, cresce o interesse da classe dominante pelo projeto de formação que a escola realiza para a classe trabalhadora, o qual deve ser pautado por conteúdos que desenvolvam habilidades e competências mínimas, necessárias, à sobrevivência e ao trabalho, mas que, acima de tudo, indique o lugar social desses sujeitos. Nesse sentido, a avaliação ganha destaque, porque estabelece áreas e disciplinas a serem avaliadas e, com isso, direciona o foco do ensino aprendizagem e o desenvolvimento de valores e atitudes expressos pela nova cidadania de princípios solidários e participativos.

O que está em jogo na gestão e avaliação da educação é o projeto de formação humana dos sujeitos. Há uma correlação de forças mediada por intelectuais para dar suporte ao projeto de formação, no qual o foco maior é o aprendizado de conteúdos referentes aos descritores de português e matemática, conteúdos considerados básicos e essenciais para os trabalhadores. No entanto, esse projeto de formação humana é tensionado no contexto das escolas, por meio dos intelectuais orgânicos, indicando que há resistência ao projeto no contexto de hegemonia neoliberal, a partir de uma concepção humana que busca preparar o ser humano para a vida.

A primeira concepção de formação tem como objetivo fortalecer o sistema capitalista, pautado no mérito individual, na ideologia da liberdade comum a todos os sujeitos para comprar, vender, trabalhar, empreender, estudar. A educação é compreendida como responsável pela ascensão social e, por conseguinte, pelo aumento da renda e da qualidade de vida das pessoas. As desigualdades e injustiça social que constituem elementos centrais no contexto da sociabilidade capitalista e que precisam ser analisadas para a construção do pensamento crítico da realidade e da busca de superação da mesma, são interpretadas como fracassos individuais porque os sujeitos têm as oportunidades, mas não sabem aproveitá-las.

Defende-se a ideia de que o fator econômico é o principal responsável pelo acesso à educação, à permanência e aos resultados. As condições econômicas dos sujeitos justificam o seu aprendizado e desenvolvimento. Trata-se da equidade escolar por meio da qual o Estado coloca sobre os profissionais e a escola a responsabilidade sobre os problemas e se estes não alcançam o resultado esperado, mais uma vez o Estado se exclui da responsabilidade e privatiza a gestão da escola entregando-as as operadoras de gestão ou a organizações sociais (FREITAS, 2013).

Na análise de Paro (2012), a gestão da educação é um projeto com interesses divergentes, uma política articulada às práticas sociais, e não se constitui no vazio, mas se

conecta as condições históricas determinadas e busca atender aos interesses e necessidades das pessoas ou de algum grupo. Nesse entendimento, são práticas ligadas organicamente à totalidade social em que se realizam e exercem suas ações e encontram as fontes de seus condicionantes.

Diferentemente, da concepção de gestão do projeto de formação desarticulado das esferas da vida social, que não concebe os sujeitos como uma totalidade concreta, constituídos por meio das relações sociais de trabalho que conforma o modo de produção capitalista. Pauta-se na flexibilização, na preparação para o mundo do trabalho e na dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual. Esse projeto se fundamenta na teoria do capital humano, a qual, não problematiza a realidade social para que esta não seja compreendida no contexto da divisão da sociedade de classes e suas consequências.

Nesse cenário, há que se forjar o projeto de formação humana, pautado no trabalho como princípio educativo expresso por meio da educação de qualidade social referenciada nos sujeitos da classe trabalhadora. O referido projeto tem como base a análise da realidade, a partir da verdadeira natureza dos fenômenos que constituem o modo de produção capitalista e sua exploração. A pauta principal são as formas de existência humana, a sua história e as condições concretas de produção da sua existência.

Partir do trabalho como princípio educativo revela o real, as formas como o capital é gestado e as estratégias de ocultação da realidade utilizadas nesse sistema para que a classe trabalhadora não alcance uma concepção de mundo crítica, consciente, capaz de transformar a realidade.

Esse projeto de formação humana exige uma pedagogia revolucionária, a qual, segundo Saviani (2008):

[...] identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 46).

A formação humana numa perspectiva emancipação social da sociedade exige clareza e definição dos objetivos a serem alcançados, análise da realidade e dos mecanismos que a classe dominante utiliza para se manter hegemônica. A competência teórica que instrui para a luta política se dá por meio da escola pública, gratuita, com qualidade referenciada nos sujeitos, na qual, estes tenham a garantia do acesso ao conhecimento produzido

historicamente, com disciplina, método, clareza política e técnica como propõe a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008, 2011b).

Tal projeto deve se fundamentar a partir da própria existência humana, porque esta não é dada naturalmente, mas é produzida pelo homem no processo de trabalho. O homem se constitui à medida que necessita produzir a sua existência, portanto, o trabalho é um processo educativo. Nesse processo, o homem ajusta a natureza as suas necessidades e finalidades e essa ação não se dá de qualquer forma, mas é intencional, movida por objetivos (SAVIANI, 2003, 2007). É nesse sentido que Gramsci (1982) destaca:

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda a magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (p. 130-131).

Nessa perspectiva, busca-se no próximo tópico, analisar o papel dos intelectuais orgânicos e tradicionais na consolidação da política de gestão com foco na avaliação e as tensões e práticas que sinalizam a resistência dos sujeitos sociais das escolas ao projeto formativo no contexto de hegemonia neoliberal.

5.2.1 O papel dos intelectuais, a configuração do bloco histórico e as tensões e resistências ao projeto de formação humana

Apesar do plano de gestão com foco na avaliação expresso por meio do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, ser formulado e estruturado com o objetivo de consolidar uma concepção de gestão gerencial, pautada, sobretudo, no alcance dos resultados conectados a um projeto de formação, de ser humano e de sociedade que preza por aprendizagens mínimas e necessárias para uma classe, é preciso analisar que a realidade social se constitui, a partir da prática sócio histórica dos sujeitos e é por meio deles transformada.

Ressalta-se o movimento dialético dos fatos, a partir da dinamicidade, da práxis e da subjetividade ativa dos sujeitos, a construção da vontade coletiva, instrumento de criação de um novo equilíbrio de forças. Nos termos de Gramsci (2000), esse equilíbrio encontra no

terreno da realidade concreta, na relação orgânica entre estrutura e superestrutura, as condições favoráveis à superação e a construção de um novo bloco histórico, por meio da mediação e intervenção dos intelectuais.

Dessa forma, se faz necessário, refletir e analisar as contradições e fragilidades da política de gestão, em consolidação, para, a partir delas, perceber os limites desse projeto, as tensões, resistências e possibilidades de fortalecimento da luta contra-hegemônica.

A forma como a gestão e avaliação da educação são construídas está atrelada a cultura organizacional de cada instituição, a subjetividade dos sujeitos da escola, aos seus costumes, crenças, formas de pensar e agir, valores que constituem os profissionais desde a família, a formação inicial e continuada e o meio social em que estão inseridos. Como, também, o projeto de formação defendido pelo sistema educacional por meio das leis, normativas, hierarquias e regulamentos organizados pelo poder central.

A organização e a gestão da escola se constituem a partir de uma cultura organizacional que “[...] diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular” (LIBÂNEO, 2001, p. 92).

O trabalho que a escola desenvolve está perpassado por uma cultura que revela a natureza da instituição e a posição política dos profissionais, como, também, da comunidade. Todavia, deve-se considerar o contexto sociocultural mais amplo que impacta a escola, os profissionais e a comunidade. Essa cultura organiza o funcionamento, as relações em sala de aula, a partir do sentido e significado que os sujeitos têm sobre o trabalho, os objetivos e tomada de decisões, isso significa que tanto as organizações educam os sujeitos como estes educam as organizações. Há nesse contexto, uma relação pedagógica, uma leitura da realidade, que pode, a depender das condições materiais de existência, do nível de compreensão e crítica dos profissionais, ser construída e vivenciada a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva que sinalize as propostas, as respostas desses sujeitos à política que se coloca para a escola.

A escola não é só o lugar de executar a política, mas é também o lugar de se fazer política, a partir das lutas, tensões e resistências construídas pelos sujeitos. Nesse sentido, no próximo tópico, problematizam-se as práticas dos sujeitos da ECI Lírio, no cenário do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor.

5.2.2 ECI Lírio: “consolidação” de uma cultura avaliativa?

As vozes dos sujeitos indicam que a cultura organizacional da escola Lírio traduz uma práxis, na qual, a gestão escolar constrói a sua ação, articulando as condições materiais, a partir dos editais da premiação, das orientações do Avaliando IDEPB, das metas projetadas para a escola e do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Conforme realça o professor gestor, “[...] existe o portal do Avaliando IDEPB. [...] essa cartilha aqui nós temos acesso desde o ano anterior. [...] vem tudo montadinho [...]” (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

Além de buscar as informações, a gestão da escola Lírio publica-as nas redes sociais da escola, expõem as metas, os descritores das disciplinas de matemática e português em espaços estratégicos para que todos os profissionais tenham acesso e tomem conhecimento, conforme destaca: “[...] nós entregamos os descritores a todos os professores” (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

Dessa forma, organiza-se um trabalho para que a prática dos profissionais seja voltada ao alcance da meta do Avaliando IDEPB e, por conseguinte, ao recebimento do prêmio Escola de Valor. Essa análise revela a incorporação, especialmente, pela gestão escolar, da cultura avaliativa da REEPB e a guerra de posição, estrategicamente, realizada: “[...] entendendo que no mês de fevereiro eu estou com o resultado dos meus alunos do ano anterior, eu vou fazer um trabalho mais intenso” (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO). O trabalho intenso destacado pela gestão ocorre, sistematicamente, constitui a prática da escola no sentido de alcançar a meta estabelecida no IDEPB, “[...] como eu te disse no início, tem uma listinha ali, olha os passos do IDEPB como foi falado no início do ano, nós planejamos ações, a elaboração do PIP [...]” (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

A prática da gestão escolar se amplia, também, como estratégia política de convencimento, para os alunos ao afirmar que: “[...] os alunos são as pessoas mais importantes para atingirmos essa meta, nós valorizamos da maior forma possível, conversamos para que eles absorvam que quando o aprendizado avança, a escola avança” (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

Na gestão da ECI Lírio o Conselho Escolar realiza um trabalho de acompanhamento, controle e execução de todas as atividades propostas no planejamento, com o objetivo de que a escola alcance a meta estabelecida no IDEPB e, dessa forma, continue sendo premiada como “Escola de Valor” como vem acontecendo desde o ano de 2012, conforme posicionamento do professor representante do CE:

A gente faz essa questão do controle financeiro, do controle pedagógico, exatamente controlando, fazendo reuniões, planejando com os professores e fazendo exatamente essa ligação entre o professor, o aluno e a gestão. Sem os três andarem juntos não vai! Porque a gestão ela tem como função organizar todo esse processo e é ela quem organiza o processo todo pedagógico, de reunião, de como acontece, de como vão acontecer às aulas, de como o professor tem que planejar as aulas e o professor tem que planejar. (PROFESSOR PRESIDENTE DO CE).

Analisa-se que o órgão colegiado, apesar de ser um instrumento de gestão democrática da escola pública, nesse cenário, desempenha uma função completamente contrária, no sentido do exercício do seu papel político, da criticidade frente às demandas da escola. Observa-se que o CE reconhece que a gestão é quem organiza o processo, as reuniões, o planejamento, a forma como as aulas devem ser realizadas e se conforma a essa situação sem questionar, sem demonstrar qualquer reação de enfrentamento e resistência a esta situação. Distancia-se do seu papel de órgão colegiado mobilizador da participação da comunidade escolar nos projetos e decisões da escola, da discussão coletiva das demandas, da problematização das ações viabilizando a construção de um projeto de gestão participativo, crítico, representativo da comunidade escolar.

Apesar do representante do CE ser um professor, ele incorpora a concepção de gestão ao ponto de reconhecer que os professores têm que planejar as suas aulas conforme determina a gestão escolar, sem problematizar a dimensão política da função do professor enquanto intelectual, mediador do processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, corrobora a análise de Nosella (2005), ao afirmar que o professor para se comprometer politicamente com uma causa ele não precisa de carteirinha partidária, nem necessariamente precisa exercer uma militância, pois o ato pedagógico que o constitui por si é perpassado por uma dimensão ético-política. Dessa forma, se analisa que a prática da gestão, juntamente com o CE, não se constitui desvinculada de interesses políticos, está articulada ao projeto de formação que foca na gestão e avaliação seguindo os parâmetros da flexibilização para o trabalho, a serviço da formação do trabalhador para atender aos interesses dos grupos dominantes.

O órgão colegiado está a serviço do plano de gestão, embora, seja ratificado pela gestão escolar que “[...] tudo isso é conversado no início do ano” (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO), dando a entender que as ações são planejadas e executadas, a partir da escuta, do diálogo, da participação dos sujeitos, por meio de acordos construídos coletivamente com os profissionais da escola, de uma gestão democrática, conforme esclarece o professor gestor:

É na linha da democracia, do trabalho para que a escola avance, o trabalho é feito em discussão com toda a equipe. Nós lançamos as ideias e os professores entendem e vislumbram a ideia e vamos discutir. Contudo, um gestor tem que ter determinação. Tem a democracia, mas tem que ter os cumprimentos do que se é combinado. Se nós planejamos nesse dia fazer as ações, aí vem agora o que? A minha cobrança. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

Ressalta-se que a concepção de gestão gerencial com foco nos resultados, pautada na qualidade total, defende a participação e a democracia. No entanto, há que se questionar de que forma se dá esse processo. Como se dá a participação e os acordos em torno da execução dessa política pelos profissionais da escola?

De acordo com Freitas (2013), esse cenário da política de gestão e avaliação da educação institui uma “ameaça à própria noção liberal de democracia” (p. 160), que se configura, a partir do não exercício na escola pública de práticas políticas nas quais os alunos, os profissionais, vivenciem a participação, respeitem a pluralidade de opiniões dos sujeitos da comunidade escolar.

Em conformidade com essa concepção de gestão corrobora a postura da gestão no âmbito maior, a partir da SEE/PB, a qual, apesar de afirmar que o projeto é construído, a partir da escuta, da participação dos profissionais, ao ser questionada sobre a participação dos sujeitos da escola argumenta:

Quando o prêmio ele passou pela primeira mudança inclusive de nome já se deu em função desse primeiro programa de escuta nas Regionais de Ensino onde a gente tem a participação dos gestores escolares que foi o Caminhos da Gestão Participativa. Nesse coletivo, e como a gente é subordinado ao Secretário a gente apresentou as propostas e com a Secretaria de Educação foi feito a definição final. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

Analisa-se que as discussões, as conversas, as escutas, as reuniões em que se afirma haver a participação, representa nos termos de Luck et al. (2011), um teatro da participação e uma falsa democracia, que serve apenas para referendar as decisões que já são tomadas e decididas em outros espaços que não o da escola. Como se afirma que há a participação dos sujeitos da escola na construção do projeto, se esta é condicionada a uma determinação final? Para que serve o coletivo? Em contradição a essa afirmativa ressalta-se a voz do professor gestor acerca da participação dos gestores: “[...] os gestores não são convidados para elaborar, mas sim, para serem informados” (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

Reflete-se que o teatro da participação também se amplia para o interior da escola, conforme se observa na voz do professor presidente do conselho escolar: “[...] o projeto vai ter que ser feito e eu acho que ela, **a gestão**, está planejando e fazendo logo o cronograma de como é que a gente vai desenvolvê-lo” (PROFESSOR PRESIDENTE DO CE-grifo nosso). Ou seja, percebe-se que é algo que não é construído coletivamente, a partir dos sujeitos da escola, mas, pensado de cima para baixo e as conversas, as reuniões e a participação dos profissionais acontecem para que estes sejam informados de como devem proceder à operacionalização das ações para a consolidação do projeto, conforme ratifica a voz do professor:

Ela **a gestão** exige dos professores, impõe tarefas sem dar liberdade para o professor fazer o que quiser. Cada um faz o que é determinado. É a direção determinando papéis e cobrando a responsabilidade de cada um e no final a gente sempre consegue ter bons relatórios, é tanto que foi aprovado de 2012 para cá todos os anos a escola conseguiu o prêmio Escola de Valor. (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO- grifo nosso).

Nesse sentido, analisa-se que a gestão escolar é fundamental para que a escola alcance a meta e receba a premiação, alcance os resultados pré-estabelecidos no plano de metas para a escola, mas esses resultados que o professor chama de bons relatórios, se dão, a partir da concepção de gestão que perpassa o projeto de formação humana da REEPB. Ou seja, uma concepção gerencialista, meritocrática, instrumental, simplista, cujo foco é atingir metas articuladas a determinada formação e a uma concepção de qualidade para a classe dos trabalhadores.

A prática da gestão escolar juntamente com o Conselho Escolar, revela a importância do intelectual tradicional no sentido de cimentar os projetos, os interesses da classe a qual pertencem e representam. O desenvolvimento de estratégias políticas para fortalecer e/ou consolidar o bloco histórico a serviço dos interesses de determinados grupos. Representa um projeto de sociedade em confronto aos interesses da classe trabalhadora e busca consolidar ações representativas dos seus interesses e do grupo ao qual está ligado (GRAMSCI, 1966, 2011). Nesse sentido, a hegemonia da política de gestão e o seu projeto formativo para a escola pública.

Gramsci (1966) rompe com a ideia do intelectual elitizado, fechado em seu mundo, autônomo e independente, desvinculado e distante do processo histórico em construção. Para ele os intelectuais estão intimamente relacionados ao processo social de manutenção das

classes, aos grupos sociais que representam um determinado modo de produção (SEMERARO, 2006).

Assim, se configura a política de gestão e avaliação no cenário da ECI Lírio, a partir da gestão escolar e do CE. Os professores para continuarem na escola têm que se adequar a cultura implementada pela gestão. Há um controle e auditoria sobre as práticas dos professores que são “direcionados” para apresentar um resultado, em que o professor ou entra no ritmo da política ou sai, porque não aguenta, conforme destaca a voz do professor representante do CE:

O professor ele tem de certa forma que se adequar a metodologia. Ou ele se adéqua ou sai, ou não entra na equipe de trabalho, porque aqui a equipe toda tem que trabalhar. Toda, ou se adéqua ou não participa porque não aguenta. (PROFESSOR PRESIDENTE DO CE).

Nesse sentido, analisa-se que na ECI Lírio o plano de gestão e avaliação pautado no alcance da meta do IDEPB e no recebimento do prêmio Escola de Valor, tem como principal elemento, a gestão escolar. A gestão escolar mobiliza os sujeitos da escola para o alcance das metas, conforme destaca: “[...] trata-se de um trabalho, uma cultura que nós já implantamos aqui há 6 (seis) anos quando nós chegamos” (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

De acordo com Portelli (1977) o bloco histórico permite analisar como os grupos sociais se organizam em torno de uma ideologia e a representam, como, também, lutam para manter essa posição, se constituindo em movimentos superestruturais representativos de uma ideologia, de uma política, de uma estrutura. Nesse entendimento, argumenta o professor gestor:

Como é que a gestão se organiza? São alguns fatores que uns seguem o outro, planejando, executando as ações, avaliando as ações, onde errou, onde avançou. Executando novas ações onde errou. Observe que é uma sequência. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

Assim, configura-se uma gestão, cuja práxis política, se pauta por valores conforme o plano de gestão da REEPB ao articular e monitorar o trabalho desenvolvido na escola de forma que as ações, as estratégias, o clima, os critérios do projeto, sejam postos em prática, conforme as orientações da Secretaria de Educação da Paraíba (SEE/PB), em consonância com a política de gestão e avaliação a nível nacional fazendo com que a escola alcance a meta do IDEPB e receba o prêmio Escola de Valor.

A mobilização de forças para a hegemonia do plano de gestão da REEPB pode ser observada na voz do professor representante do CE quando interrogado sobre a receptividade dos profissionais da escola com relação à política de gestão e avaliação da educação:

[...] eles, os **professores** tiveram que se adequar, muitos não quiseram, alguns saíram, teve um professor que saiu ano passado, outra professora foi para João Pessoa. Porque de certa forma ou aceita o sistema não é? Porque não é simplesmente vir e dar aula, não é. Você tem todo um trabalho em casa, você tem que dar um resultado. (PROFESSOR PRESIDENTE DO CE-grifo nosso).

Essa voz também revela que a consolidação do plano de gestão no cenário da escola, encontra resistência por parte de alguns professores. O não querer se adequar ao sistema da escola e a escolha em sair, indicam formas de enfrentamentos a essa política, vislumbra um cenário de confronto, de embates, de tensões e contradições.

Souza (2008) enfatiza duas questões que configuram a dimensão social e política do conhecimento: a prática e a ética. A dimensão prática está relacionada à vida, mas no sentido acrítico, desarticulada, fragmentada. Nessa dimensão atuam os intelectuais tradicionais comprometidos com os seus próprios interesses, em serem reconhecidos na mídia, vinculados ao produtivismo e a uma perspectiva mecânica da realidade, protagonizam a lógica do processo de acumulação e, nesse cenário, o que menos conta é a preservação da vida e do futuro. Essa análise encontra respaldo na voz do professor que mesmo argumentando que a escola oferece qualidade, enfatiza como foco, o status, ou seja, é relevante para a escola se manter dentro dos critérios de uma “escola de valor” porque isso repercute para a comunidade e na demanda de alunos como ressalta a voz do professor:

Aqui o foco é chegar no status ao mesmo tempo oferecendo qualidade para a comunidade. A gente oferece muita qualidade, é tanto que essa escola saiu de 300, 400 alunos para 1000 e poucos alunos em cinco anos praticamente. Nas outras escolas a gente só vê os professores preocupados, meu Deus do céu, eu vou ter que procurar turma, e a gente aqui, preocupado porque não cabe aluno. O gestor está fazendo o que? Direcionando, eu tenho que chegar naquela meta, vamos focar naquela meta, vamos, mas vamos oferecer qualidade também. (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO).

Percebe-se a contradição entre a busca do status e a qualidade que ele afirma oferecer. A escola quer manter o status que se dá justamente por meio da continuidade do recebimento do prêmio, ou seja, do alcance da meta do IDEPB e realça-se a qualidade e esta é justificada

pelo aumento do número de alunos. Se a análise se pautar nas questões quantitativas: alcance da meta, recebimento do prêmio, aumento do número de alunos, a leitura que o professor faz é coerente. No entanto, por traz desses números existe uma concepção de formação fomentada no estreitamento curricular que não é percebida pelos sujeitos da comunidade escolar porque o alcance da meta é institucionalizado e creditado como garantia de qualidade. Na verdade, expressa uma qualidade sim, mas se faz necessário problematizar que tipo de qualidade. Existe uma guerra de posição que afeta o emocional do professor e a historicidade do termo qualidade que não pode estar desconectada do processo, um trabalho direcionado, e que muitas vezes, deixa de lado, conteúdos importantes para a formação humana dos sujeitos.

De acordo com Freitas (2013), a qualidade que se defende por meio do alcance das metas na educação é um fenômeno complexo. Segundo o autor, a análise da qualidade exige considerar outros elementos que se configuram por meio de determinações intra e extraescolares. Não se trata, apenas, de aferir um elemento desse processo, mas de perceber que a educação está articulada ao contexto sócio econômico e político da sociedade. Portanto, existem outros elementos que marcam a educação e o seu projeto de formação como, por exemplo:

[...] o currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas. [...] condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros. (FREITAS, 2013, p. 167-168).

A gestão da escola Lírio reconhece que por não ter um acompanhamento por parte da SEE/PB, o único critério válido para a premiação ser o alcance da meta, pode ter escolas que realizam um trabalho significativo, mas, ficam de fora da premiação, não são “escolas de valor”. Ou seja, sinaliza-se por meio da sua fala a contradição, porque se levanta a hipótese de ter escolas que fazem um bom trabalho, mas de acordo com o plano de gestão e avaliação só é “escola de valor” se atingir as metas. Dessa forma,

Não há o acompanhamento dentro da escola, existem as visitas após a entrega, ou antes da entrega do dossiê. Às vezes algumas escolas recebem, o ano passado nós recebemos, o ano de 2015 também, veio um dia uma pessoa para observar se o trabalho estava sendo realizado. Mas eu acredito que deveria ter essa avaliação mais criteriosa, porque aí sim, tendo essa avaliação durante o percurso teria o que? Subsídios para entender se essa escola não atingiu a meta, mas realizou um bom trabalho ela mereceria. É essa questão que eu estou falando, porque a escola que não atingiu a meta não se sabe como foi o trabalho. O feedback que nós recebemos da Secretaria foi o que?

O PIP foi enviado em fevereiro e nos deram o feedback. Eles pegaram o projeto, elaboraram 14 questões e a resposta seria sim, não ou talvez. Nós recebemos todos com sim, não precisamos refazer o PIP para enviar, teve esse feedback em relação ao PIP mas eu acredito que deveria ter durante o ano uma equipe para acompanhar presencial. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO).

No entanto, mesmo com uma cultura organizacional conectada ao plano de gestão e avaliação da REEPB por meio de intelectuais tradicionais como a gestão e o Conselho Escolar, os quais segundo Portelli (1977), são os sujeitos que articulam as relações sociais entre a estrutura e a superestrutura para manter a hegemonia dominante e cimentar o bloco histórico, a educação, assim, como, a realidade social se constitui, a partir do movimento dialético dos fenômenos.

Nessa perspectiva, a análise da realidade e da educação deve considerar a historicidade e as relações que os sujeitos estabelecem no seio da produção e da vida humana. Ressalta-se de um lado, a luta para manter a ordem social vigente, por meio da ocultação e o escamoteamento do real favorecendo a reprodução e manutenção das formas de dominação e, de outro, por ser o real contraditório e constituído, dentre as múltiplas determinações, pela educação, esta se realiza, na mesma dimensão da realidade social, de forma dialética e contraditória.

Faz-se necessário, analisar a educação, no contexto dessas relações considerando os conflitos da luta de classes que se reverberam por meio do processo dialético de oposição e subordinação (CURY, 1987). Assim, a política de gestão e avaliação articulada à premiação, para alcançar os resultados conforme as metas projetadas para as escolas se dá, a partir, de um cenário perpassado por contradições. Constitui-se a partir da divisão da sociedade em classes distintas e das tensões e enfrentamentos entre os projetos representativos dessas classes. Nos termos de Cury (1987), a contradição:

[...] é à base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é elemento-chave das sociedades. (p. 27).

Analisa-se que há uma consolidação da política no âmbito jurídico-político-normativo, no entanto, ao ampliar o Estado, Gramsci (2000), enriquece a análise conceitual sobre este, ao

perceber em sua composição um elemento essencial, cenário de lutas e disputas por projetos societários que é a sociedade civil. A sociedade civil é o espaço em que ocorrem as tensões e os enfrentamentos pela adesão aos projetos. Se de um lado, há no quadro da ECI Lírio a presença de elementos que realizam a guerra de posição a favor de um projeto de sociedade e de formação, pautado, na formação do sujeito necessário ao contexto de crescimento e manutenção da sociabilidade capitalista, nesse mesmo espaço, também protagonizam sujeitos que tencionam a política reconstruindo-a.

Realizam-se práticas que favorecem a leitura da realidade e a construção de um pensamento que questione o que está posto, se configurando posicionamentos favoráveis à luta contra-hegemônica, conforme destaca a voz do professor:

[...] se a gente tem consciência da importância da formação do aluno para ler e interpretar, isso tem que ser a nossa aula do dia a dia, a nossa atividade cotidiana, tem que preparar eles para isso mesmo, independente deles serem avaliados ou não. [...] desenvolver a competência leitora e escritora e a interpretação do aluno, tem que ser independente. Eu mesma o ano passado eu não tive turmas avaliadas do 9º ano e eles tiveram um bom resultado, um ótimo resultado. [...] o que a gente já faz, o que eu faço no dia a dia eu venho preocupada com que eles evoluam na sua competência leitora e escritora porque eu acho que é uma consequência natural, entendeu? Acho que se isso for uma preocupação do professor de desenvolver essas competências, eles vão estar prontos para essa avaliação independente desse trabalho mais intenso ou não. [...] **a minha preocupação ela é constante**, independente se eles vão ser avaliados ou não e se são turmas que são avaliadas ou não. Eu fui de escola pública e trabalhei muito tempo em escola privada e meu desejo era muito grande de vir para a escola pública para que eu desse o que foi feito por mim um dia. (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO- grifos nosso).

Analisa-se que mesmo em um contexto em que há o predomínio de uma cultura organizacional, a partir de uma concepção de gestão gerencial, comprometida com a consolidação de um projeto específico de formação e de sociedade, ressalta-se o compromisso político desse profissional com a sua classe, ao problematizar a política de gestão e avaliação para além do alcance da meta. Percebe-se, por meio da sua voz o relato de uma prática pedagógica que ultrapassa a preparação para os testes, articulada ao compromisso ético e político construído no ato pedagógico (NOSELLA, 2005).

Essa fala também sinaliza um achado importante: na sala de aula o professor é o gestor mesmo que tentem lhe tirar a autonomia por meio da construção de modelos prontos que devem ser seguidos. Mas o professor ele é especialista, é um intelectual orgânico, pode utilizar-se de estratégias e práticas educativas de confronto, de resistência, de luta, para a emancipação social da classe trabalhadora por meio de uma formação focada no humano. Esta

formação encontra respaldo na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), ao defender a escola e o projeto formativo, articulado ao trabalho e as condições materiais de existência construídos pelos sujeitos sociais. Dessa forma, possibilita a leitura da realidade e fortalece a luta política para a sua superação.

Ressalta-se que, de um lado há a consolidação da política de gestão no contexto jurídico-político-normativo, como, também, por meio da ação de alguns sujeitos, mas de outro, acontecem tensões e resistências que se reverberam nas práticas dos professores. Percebe-se que existe um olhar para além do projeto, demonstrando, que a luta contra-hegemônica é necessária e não está estagnada, mas continua viva e latente no olhar democrático dos profissionais da escola. Essas práticas fortalecem a concepção de gestão comprometida com o princípio da formação humana, com qualidade social e valores para a vida. Valores estes que pautam o projeto de formação numa concepção progressista conectada aos interesses da classe trabalhadora, articulada a concepção de gestão democrática da escola pública movida pela “[...] solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania” (DOURADO, et al. 2016, p. 108).

Nos termos de Gadotti e Romão (2012), a gestão democrática do ensino público se constitui, na prática, como parte integrante do processo pedagógico, fundamentada, a partir de uma concepção democrática de educação que se expressa por meio de vários instrumentos, ações, valores, concepções de mundo e de educação referenciada nos sujeitos sociais que dela participam. Nesse sentido, se configura uma prática que referencia as tensões e resistências no cenário de uma concepção de gestão contra-hegemônica a gestão gerencial.

O posicionamento do professor reflete a análise de Gramsci, (1982, 2011) acerca do intelectual orgânico. De acordo com o autor, o intelectual orgânico se constitui por meio da relação direta que mantém com a sua classe. É integrante ativo da trama social e defende o projeto de sociedade da classe à qual pertence. Assim,

[...] os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu a luz. (GRAMSCI, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva, analisa-se um protagonismo diferente, um novo comportamento que realça a condição de classe do intelectual, como, também, os efeitos que o seu pensar e o seu conhecimento podem ter nas relações sociais.

Conforme analisa Souza (2008), o intelectual orgânico que atua em favor da classe trabalhadora exerce um papel político de grande relevância, o de revelar contradições. As contradições são perceptíveis por meio da dimensão ética do conhecimento. Nessa dimensão se encontra o elemento da crítica, necessária, para que os sujeitos possam romper com a dimensão prática e elaborar no campo cognitivo os elementos de enfrentamentos do cotidiano, das relações sociais e políticas que os marginalizam e os excluem, assumindo o protagonismo na luta por direitos.

Nesse sentido, revela-se uma prática educativa, a partir da dimensão ética do conhecimento que vai de encontro à concepção de gestão do próprio projeto, configurando-se uma prática de enfrentamento, de tensionamento da política de gestão projetada para as escolas da REEPB e que tenta se consolidar como hegemônica no cenário da escola. Constitui-se uma batalha de ordem cultural e ideológica que possibilita os sujeitos a construir uma contra-hegemonia (SIMIONATTO, 2009). Nessa perspectiva, destaca-se a voz desse professor:

A gente faz de tudo para eles perceberem que é necessário para a vida deles e não só para o Avaliando IDEPB, a gente está sempre chamando a atenção o que na verdade é uma realidade. Onde vocês forem vocês são avaliados pelo seu discurso, pelo seu conhecimento linguístico. Gosto de citar situações de entrevistas de trabalho, de várias outras situações da vida que eles precisam melhorar, em qualquer atividade, em qualquer disciplina, em qualquer turma, que eles precisam se preparar para esse **mundo do trabalho e para a vida**, para as relações deles, como, também, para o mundo do trabalho. E é por isso que a gente vai fazer isso, é por isso que a gente vai ler uma obra literária, é por isso que a gente vai ler esse texto, vai fazer essa atividade. Minha consciência de que eu tenho que prepara-los é cotidiana independente da série em que eles estão. (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO-grifos nosso).

Dessa forma, mesmo tratando-se de uma gestão voltada para a obtenção de resultados no quadro de um projeto de formação específico, de concepção gerencialista, existem práticas contraditórias que potencializam a luta contra-hegemonia e a disputa pela formação dos sujeitos.

A contra-hegemonia é o movimento político dos sujeitos com consciência de classe que envolve os elementos pedagógicos da hegemonia presentes, sobretudo, na formação emancipatória, humana, por meio da mediação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora para a construção de uma consciência crítica que supere o senso comum e de práticas políticas de lutas e enfrentamentos da realidade. Esse movimento pautado na

dimensão ética do conhecimento corrobora para a compreensão e análise das relações sociais, da elaboração de estratégias de superação dos processos sociais de marginalização, exclusão, discriminação e violação dos direitos fundamentais do ser humano, presentes como valores culturais, credíveis, para a manutenção da sociedade de classes.

Gramsci (1966) ressalta como orientação teórico-metodológica e que se pode interpretar no campo da gestão da educação como uma estratégia de luta para a construção de outra hegemonia o acesso à cultura. De acordo com o autor:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (p. 13).

Nos termos de Jesus (1989), a educação ocupa uma posição estratégica na construção teórica de Gramsci, porque é por meio da educação que se realiza entre as classes a luta pelo poder ou pela hegemonia na relação orgânica entre o indivíduo, os outros homens e a natureza.

A educação é utilizada como instrumento tanto para manter a dominação, para reproduzir a ideologia dominante, como para desestruturar essas relações por meio de uma nova forma de enxergar a realidade, tornando-se instrumento principal para que a classe dominada busque a transformação da estrutura dominante (CURY, 1987; JESUS, 1989).

Dessa forma, a educação, mesmo se configurando por meio de práticas que buscam manter o poder da classe dominante, é contraditória, pois ao tentar ocultar e dissimular as contradições do real não consegue ocultar a divisão da sociedade de classes, a sociabilidade capitalista e suas consequências. Assim, a educação corrobora para que a classe subalterna tome consciência da realidade, rompendo com o saber dissimulador por um saber revolucionário, constrói o pensamento crítico, se constituindo em um instrumento potencializador da contra-hegemonia. Nessa perspectiva,

A difusão de uma concepção mais avançada começa a tirar as massas da passividade e pode ser então assumida por outra hegemonia que organiza, dê coerência e critique os elementos implícitos no senso comum e seja capaz de elaborar uma outra homogeneidade filosófica explícita. (CURY, 1987, p. 77).

Nesse entendimento, ressalta-se a voz do professor ao argumentar que:

[...] apesar da gente ter foco nessas metas eu percebo que há outros projetos na escola que envolvem os alunos, inclusive, com os próprios professores da área de português e matemática. Eles trabalham outros projetos, uma mostra pedagógica com a professora de português ensinando os alunos sobre poesia, a **escrever poesias sobre a própria realidade deles**, enfim, música, alguns alunos que tem habilidades com músicas eles fazem apresentações. Então, há um direcionamento do aluno em relação à prova, mas não acontece só isso, acontecem outras coisas também, que traz o **desenvolvimento humano dos alunos**, outras habilidades, não só habilidades em cima do que está posto para a prova [...] (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO- grifos nosso).

Analisa-se que no cenário da ECI Lírio se desenvolve uma prática pedagógica específica, em direção à consolidação da política de gestão por meio do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor. O resultado do trabalho focado, especialmente, a partir da gestão escolar se revela no alcance das metas e no recebimento do prêmio Escola de Valor que a escola vem ganhando desde o ano de 2012. No entanto, há relatos de práticas que buscam trazer para os alunos uma formação, a partir da qual os alunos têm acesso a outros conhecimentos, discutem a própria realidade como ressalta a voz do professor acerca da construção das poesias em que eles têm a oportunidade de ampliar os conhecimentos, de ter uma formação humana contextualizada e que os capacite a analisar e a se posicionar frente à realidade.

Como direito social, se defende o resgate do projeto constitucional de educação com qualidade social, pautada por elementos essenciais, como a vida, a história, a política, as práticas sociais que constituem o ser humano e que não podem ficar de fora se o que move a educação e a escola é formar para a cidadania. A qualidade socialmente referenciada da educação requer:

A garantia do direito à educação para todos [...] assegurar a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas e a participação da comunidade escolar e local na construção, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico da instituição educativa. [...] garantir o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana. (DOURADO et al. 2016, p. 111).

Dessa forma, analisa-se que a concepção de gestão democrática, que defende a garantia ao conhecimento historicamente construído pela humanidade não está morta, mas disputa espaço com a concepção de gestão gerencial e o seu projeto formativo.

Ressalta-se a necessidade de um projeto formativo que busque a construção da consciência crítica e alternativas que expressem a resistência da sociedade civil à agenda neoliberal para a educação nos marcos da sociabilidade capitalista, de diminuição, restrição e controle do acesso ao conhecimento às camadas mais vulneráveis da sociedade. Esse projeto formativo constitui-se como possibilidade de configuração de um novo bloco histórico, a partir de uma política de gestão e avaliação da educação construída pelos sujeitos da escola, que possibilite a compreensão das relações sociais do sistema capitalista e a superação das contradições existentes.

Nessa direção, destaca-se o papel da escola, do professor como intelectual orgânico e o projeto de formação na construção da luta contra-hegemônica, na elaboração de uma ordem intelectual e moral que possibilite a classe trabalhadora analisar e questionar as relações instituídas.

Um projeto de formação dessa natureza pode contribuir para problematizar os interesses no plano econômico e atingir a dimensão ético-política, a “catarsis” (GRAMSCI, 1966). Sinaliza para a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência das massas, pode refletir na passagem do objetivo ao subjetivo, da necessidade a liberdade (GRAMSCI, 1966). Nesse contexto, a realidade social que subjuga o homem ao domínio da estrutura se transforma em um instrumento de criação de uma nova forma ético-política, constituindo novas fontes de iniciativas, instrumentalizando os sujeitos para a luta.

Destacam-se na ECI Lírio relatos de práticas que sinalizam ações de resistência e que fortalecem a luta contra-hegemônica de formação humana dos sujeitos. São relatos indicativos de que a política de gestão da educação mesmo construída por outros sujeitos que não fazem parte da escola, mas é interpretada e reconstruída por seus profissionais. Resgata a escola como o lugar de se fazer política e a importância da luta contra-hegemônica para a conquista de direitos, em especial, o direito a uma educação com qualidade social que prepare para a vida, conforme analisa a voz do professor:

A formação termina sendo também uma consequência. Por exemplo, hoje quando a gente estava vendo o poema “homem não chora”, tem vários critérios da avaliação lá em cada questão, várias questões apresentadas lá tem relação com os descritores, com as exigências do sistema, mas ao mesmo tempo termina influenciando na leitura de mundo, na leitura da realidade, as discussões terminam, o material termina contribuindo também para a leitura dessa realidade. (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO).

Nesse sentido, não se deve prescindir da eminência da política nas práticas que se desenvolvem na escola e da relação destas com as outras práticas sociais (FRIGOTTO, 2010). A educação que busca a construção da contra-hegemonia se constitui a partir da luta por uma nova concepção de mundo que se contraponha e faça a crítica ao poder dominante, como, também, a negação da dicotomia saber/trabalho que constitui a sociedade no sistema de produção capitalista. Defende a apropriação coletiva do conhecimento porque é comprometida com os interesses da classe dominada. É através do conhecimento que se revela a realidade, que as contradições são percebidas, que se faz a crítica ao senso comum (JESUS, 1989; SOUZA, 2008).

A formação em sentido pleno contribui para a construção do pensamento crítico, do sujeito que sabe ler o mundo, que percebe as relações sociais de dominação, de exclusão a que é submetida à sociedade. E pode se constituir em um instrumento poderoso na luta contra-hegemônica da classe trabalhadora por uma educação emancipatória, parte de um cenário maior de enfrentamentos para conquistar e afirmar outros direitos sociais no contexto da sociabilidade capitalista e das consequências para a vida dos trabalhadores.

Nessa perspectiva, a escola é o espaço privilegiado e pode corroborar para a compreensão e percepção dos mecanismos que instrumentalizam a classe dominante e a construção da luta política da sociedade. Nos termos de Frigotto (2010), a escola é um elemento indispensável à formação do intelectual organizador, educador, formador da consciência de classe, instrumento por excelência da hegemonia.

Ressaltam-se assim, os desafios que se colocam no âmbito da escola, para os profissionais da educação, que em meio a políticas educacionais articuladas aos interesses de manutenção da sociabilidade capitalista, necessitam encontrar o caminho para desenvolver práticas educativas que qualifiquem os sujeitos para o exercício da cidadania. Esse projeto de formação implica trabalhar a conscientização dos trabalhadores levando-os a compreender que eles não só pertencem a uma classe, mas construir a consciência de classe, que possibilite, a partir do acesso ao conhecimento, lutar pela superação da sociedade de classes. De acordo com Gruppi (1978), se faz necessário:

[...] determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista de reivindicações que são de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo. (p. 59).

O projeto contra-hegemônico que dá sustentabilidade a vida necessita de processos educativos que envolvam toda a práxis humana, por meio de conhecimentos, saberes e valores articulados à utopia, que se contraponham ao inatismo, a inoperância, questionem os processos educacionais representativos do pensamento dominante e do capitalismo, elaborando estratégias de superação dessa ordem que privatiza o que é de toda a humanidade.

Nesse sentido, o fortalecimento da luta contra-hegemônica exige uma educação cujos conceitos possibilitem a compreensão do diverso. Que reúna no plano do pensamento e do conhecimento a análise dos processos que constituem a vida humana em todas as suas dimensões (FRIGOTTO, 2010).

Analisa-se que a relação teoria-práxis, corrobora para a análise do projeto de formação, de ser humano e de sociedade que constitui a política de gestão e avaliação da educação. Possibilita refletir os mecanismos de discriminação, do não acesso a uma educação de qualidade social, que fortalece o paradigma de exclusão por meio de políticas educacionais que direcionam um tipo de educação para a classe dominante, e outro, para a classe subordinada. Contribui para a análise dos instrumentos que explicitam o projeto de expropriação do conhecimento para a classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, os elementos que podem por em questão essa ordem, suscitando nos sujeitos sociais, a consciência da realidade e os embates necessários para a construção de um movimento contra-hegemônico.

Trata-se de uma realidade contraditória e, ao mesmo tempo, fértil à construção dos espaços para que os grupos marginalizados alcancem centralidade e possam analisar os conflitos e contradições do projeto de formação a que tem acesso, proposto pela classe dominante. Nessa perspectiva, analisa a voz do professor:

Para mim esses projetos implicam na seriedade que eu tenho que fazer meu trabalho bem feito. Não só focado nisso, não só focado no prêmio, mas sim em oferecer a qualidade, oferecer coisas novas para os alunos. Eu faço por onde chegue a isso, que o aluno atinja, mas não saindo do meu foco de como eu trabalhar. Ou seja, eu não trabalho só direcionado naquilo, realizo projetos que envolvam os alunos não só direcionados para isso. Apesar que indiretamente tudo que os professores vão fazendo, ah, é um projeto então fotografa já para mostrar, para aquilo ali que também serve. Mas quando a gente começa a fazer essas ações, jogos internos, mostra cultural, mostra de artes, isso desenvolve várias coisas na escola e isso vai mostrando o **valor** que a escola realmente tem para a comunidade. (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO- grifo nosso).

Dessa forma, ressalta-se que existem resistências no cenário da ECI Lírio, realçadas por meio das falas dos professores, indicativas de que a luta contra-hegemônica é um processo vivo e em construção. Que se fortalece a partir da reflexão, ação, dos fundamentos políticos

do projeto de formação humana, mesmo, em um cenário que tem como principal objetivo alcançar índices e metas, articuladas a uma concepção de gestão gerencial pautada na qualidade total.

No tópico a seguir analisa-se a prática política da escola Jasmim.

5.2.3 Escola Jasmim: entre o “insucesso” e o “sucesso”

As vozes em destaque na escola Jasmim apresentam um cenário distinto da ECI Lírio. Nesta escola há a presença dos instrumentos da política, a gestão escolar e os professores a conhecem, inclusive, a escola ganhou durante os 4 (quatro) primeiros anos o prêmio Escola de Valor e só deixou de ser premiada, a partir do ano de 2016, quando da vinculação nos critérios do Edital do alcance da meta do Avaliando IDEPB.

A fala da gestão escolar, diferentemente da ECI Lírio, não demonstra ter um trabalho intensivo com relação ao acompanhamento cotidiano das atividades, como, também, a cobrança permanente para que os professores trabalhem, exaustivamente, em cima dos descritores das disciplinas de português e matemática. Embora, no início do ano, na primeira reunião, sejam apresentados os resultados da escola e a meta que esta precisa alcançar. Há uma orientação, nesse momento inicial, para os professores realizarem um trabalho direcionado ao alcance do índice projetado para a escola, mas não é só a política que impulsiona o trabalho da gestão escolar.

Analisa-se por meio da sua fala que existe a preocupação em atingir a meta para ganhar a premiação, mas existem, também, outros projetos que movem a sua prática e que não se pautam, apenas, em alcançar a meta, para ser uma “Escola de Valor” de acordo com a concepção de gestão do bloco histórico.

Percebe-se que há a vontade de construir outras práticas que indiquem que a escola está melhorando, que os alunos estão vivenciando um trabalho diversificado e esse trabalho diversificado sinaliza outro olhar para além da concepção de gestão e qualidade pautada no aprendizado mínimo. Indicam outras práticas exitosas mesmo que a escola Jasmim não seja campeã, não tenha “o valor” que o bloco histórico considera para uma educação de qualidade. Dessa forma, destaca-se a voz da gestão escolar:

[...] nós fazemos os nossos planejamentos, mostramos os resultados sempre na nossa primeira reunião do ano letivo, também lá está o IDEPB. Gente, avançamos, não avançamos, onde podemos mudar? [...] quando nós sentamos para conversar, fazer as nossas reuniões a gente almeja melhoria

não só para a premiação, mas também para a escola, que a comunidade veja que a escola faz um trabalho diversificado. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA JASMIM).

No entanto, segundo o professor representante do CE, não há um planejamento conjunto entre escola e a Secretaria de Educação da Paraíba (SEE/PB). De acordo com o presidente do CE, falta um trabalho sistematizado, de acompanhamento. A SEE/PB joga para as escolas, mas não acompanha, não participa, não sabe como é o trabalho que a escola faz, não vê os resultados que acontecem no dia a dia. Nesse sentido, questiona os critérios da premiação, como, também, o sistema de avaliação:

[...] É um trabalho solto e o trabalho solto começa desde a SEE se a SEE manda de bolo para a escola aí o gestor se sente pressionado pela SEE para fazer então manda que a gente faça. O professor se sente pressionado também para fazer e joga para o aluno, faça! A SEE joga para a escola o sistema de avaliação, o sistema de premiação, mas não participa do processo. O que eu vejo é isso, a falta de acompanhamento no processo. Porque “Escola de Valor” precisa a SEE participar não é só jogar para as escolas, olha a premiação, “Escola de Valor”, façam! Não! Cadê o acompanhamento deles? Como é que eu posso dizer se a escola é de valor se eu não acompanhei. Então a análise que eu faço é isso, a falta de acompanhamento do sistema tanto da avaliação como o do prêmio Escola de Valor. (PROFESSOR PRESIDENTE DO CE).

Percebe-se, a partir da voz do professor representante do CE um dado importante, o papel das Gerências Regionais de Educação (GREs), que são os órgãos mais próximos, responsáveis pelas escolas que estão sob a sua coordenação. A relação GRE/escolas para a consolidação do bloco histórico é fundamental. No entanto, se analisa que há fragilidades no processo que repercute na concepção de gestão que preza pelo alcance da nota do IDEPB e, por conseguinte, a premiação. Esse indicador também foi problematizado pela gestão da ECI Lírio que pertence à outra GRE que não é a da escola Jasmim,

Esse trabalho que nós fizemos aqui deveria ser feito na Regional porque os gestores, embora eles tenham conhecimento do edital ficam com muitas dúvidas. Na GRE não existiu um momento que a equipe da gerência sentasse com os gestores para estudar o edital. Isso é de suma importância! Há escolas que não tem essa necessidade, eu não sinto falta disso porque nós enquanto equipe, lemos, preparamos material e já distribuimos as tarefas. Mas infelizmente, o trabalho não é bem direcionado assim em todas as escolas. Então, a GRE deveria organizar um momento pedagógico com todos os gestores para ler o edital, montar os slides e tirar todas as dúvidas. Isso não acontece. Os gestores ficam sozinhos para realizar. Se houvesse um encontro para ouvir os gestores, opinar sobre os anos anteriores, o que deu errado, o que deu correto, sugestões do que se cobrar, como seria a dinâmica do edital, os critérios, como realizar, talvez isso fosse mais um estímulo para

que o trabalho fosse realizado com mais **seriedade**. Se os gestores participassem, tivessem uma comissão ao menos para participar de sugestões seria bem interessante. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA LÍRIO- grifo nosso).

As vozes dos sujeitos da escola Jasmim e ECI Lírio revelam dados importantíssimos: há um bloco histórico que no âmbito legal, tanto a nível nacional, como local, é hegemônico porque o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o IDEB são políticas consolidadas e induzem os Estados a construírem os seus sistemas de avaliação no mesmo padrão, como é o Avaliando IDEPB, para que os alunos sejam preparados para produzirem resultados em escala nacional.

No entanto, a política não acontece na prática sem a mediação dos sujeitos, e nesse cenário, se destaca o papel da gestão, seja no nível da escola, como, também, em níveis mais amplos, como a SEE/PB e as GREs. A gestão tem papel de destaque na configuração da política, embora, existam os demais sujeitos (os professores) que são de fato os sujeitos que vão materializá-la por meio da prática pedagógica.

A forma como os professores constroem e reconstróem suas práticas revelam outra política. Mesmo que eles não participem da sua construção no nível macro que tornaria a política avaliativa mais justa, porque os professores são as pessoas que conhecem a realidade dos alunos e da comunidade, eles fazem política porque a prática pedagógica é, eminentemente, política.

No tocante a participação dos professores ressalta-se a voz desse professor:

Quanto à participação dos professores no Avaliando IDEPB e no prêmio Escola de Valor, nunca! Não existe, a gente vive dentro da escola trabalhando, mas essa questão aí a gente só sabe de nome. Vem de cima para baixo para português e matemática, cobrando uma meta a ser alcançada. Esse é a Escola de Valor, o IDEPB, professor Mestres da Educação, é isso! (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

Configura-se nesse momento, a contradição desse processo que se localiza no movimento, na dialética, na negação, no agir dos sujeitos que constituem a realidade.

Para esse professor da escola Jasmim, a política de gestão da forma como é realizada não considera a realidade escolar, o contexto social político e econômico, no qual a escola está inserida, o qual reflete as condições materiais de existência da comunidade e da escola. Embora, segundo um dos representantes da SEE/PB a participação dos professores no Avaliando IDEPB se dá por meio do questionário que o professor responde no momento da avaliação:

O questionário do professor ele traz perguntas sobre a prática pedagógica, sobre o uso de instrumentos, de material didático e pedagógico que a escola disponibiliza no dia a dia. Inclusive a gente foi mais básico, perguntando: o senhor passa tarefa de casa para os seus estudantes? O senhor faz o para casa? O senhor corrige o para casa? O questionário do professor tem essa dimensão. Eu entendo que nesse momento ele participa da construção do Avaliando IDEPB. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

Analisa-se, a partir dessa fala, uma concepção de participação que é contraditória aquela que preza pelo exercício da cidadania, como direito, construção do sujeito, como instrumento de uma concepção de gestão democrática.

De acordo com Benevides (1991), a democracia republicana se pauta a partir do exercício da liberdade e a afirmação da igualdade. A fala acima compreende a participação dos professores por meio das respostas a um questionário que é elaborado pela SEE/PB e pelo CAED/UFJF. Como há a participação dos sujeitos por meio de um instrumento que já vem pronto? Como se configura, a partir dessa prática, o princípio da liberdade e da igualdade?

Ressalta-se, que esse tipo de participação legitima a cultura da desigualdade, da segregação, do mando, da divisão da sociedade de classes. Pauta-se na permanência do exercício do poder por parte de alguns, da hierarquização, dos privilégios, da exclusão, elementos que constituem as práticas da sociedade brasileira e que continuam vivos e marcando a vida das pessoas, da gestão da educação e das escolas.

O aprendizado da democracia requer uma educação política, a garantia de espaços públicos de participação que possibilitem o exercício da cidadania ativa, uma formação que possibilite aos seres humanos perceber as demandas da sociedade e construir uma postura crítica buscando a transformação da realidade. Nesse sentido, confirma-se a contradição tanto no entendimento sobre participação, como democracia.

Outro dado importante, que deve ser realçado na escola Jasmim, é em relação ao Conselho Escolar. Ele existe, mas não atua como instrumento de gestão democrática da escola pública. Também não trabalha, assim como na ECI Lírio, a favor da consolidação do bloco histórico, mas como um órgão burocrático, apenas, para administrar as verbas destinadas à escola, conforme realça o professor representante do CE:

A gente não atua nessa área não. A gente faz essa reunião no início do ano fala sobre o que vai fazer, mas durante o ano não existe reunião do Conselho que diga assim foi feito, não foi feito, se não foi feito como feito? Não existe. Esse ano a parte do Conselho está mais com relação à movimentação de dinheiro mesmo, funcionando como prestação de contas. (PROFESSOR PRESIDENTE DO CE).

A posição do CE reflete a fragilidade de práticas, de vivências e experiências de aprendizado da democracia. Como instrumento de gestão democrática da escola pública, o CE deve articular na escola, um trabalho que fortaleça a construção de vivências democráticas com a participação da comunidade escolar construindo o Projeto Político Pedagógico, a partir dos valores, interesses, concepções de gestão, de sociedade e de formação, que retratem a comunidade.

O Conselho Escolar tem esse papel político, mas a prática do CE da escola Jasmim reflete a cultura antidemocrática e as relações de poder que marcam a sociedade e a escola, como, também, a necessidade de se lutar para modificar essa realidade.

Percebe-se um embate que tenciona a concepção de gestão do bloco histórico e sinaliza a necessidade de se construir a contra-hegemonia, conforme se pode perceber na voz do professor gestor:

É a gente sabe que tudo está ligado não só ao IDEPB com ao IDEB federal, todas as reuniões, quando nós chegamos, a primeira coisa falada, tudo gira em torno desses índices. Eles são marcantes! Eles marcam, eles estão presentes na vida da escola. Então tudo o que a escola faz tem que arranjar maneiras para aumentar esse IDEPB, pronto. Isso é muito claro. E a gestão para alcançar esses números tem que cobrar dos professores, planejar, a gente sabe que é de pingo em pingo, vamos lá desenvolvendo os projetos e as aulas mais atrativas para que os alunos eles tenham prazer em está na escola, em aprender. Então a escola cobra dos professores. **Nossa tarefa é essa, fazer acontecer o ensino aprendizagem na escola e buscar esse índice**, elevar o índice. Não é fácil, mas é esse o nosso trabalho, **de cobrar também**. Somos cobrados pela SEE, então vamos cobrar dos nossos professores. (PROFESSOR GESTOR ESCOLA JASMIM- grifos nosso).

Essa fala do professor gestor realça o entendimento acerca do papel da gestão escolar para que a política alcance êxito, dentro dos parâmetros estabelecidos por essa concepção de gestão que compreende a qualidade da educação, a partir do alcance da meta do IDEPB conforme destaca o representante da SEE/PB:

A escola precisa ainda de uma ação muito focada na gestão. A gestão escolar ainda é a grande, ela provoca muito a comunidade. Eu acho que o foco ainda precisa ser no gestor escolar, esse gestor que está nessa escola. A política de gestão tem que ser intensificada no Estado, não só do professor. Enquanto não perceber que o gestor escolar ele tem que ser um sujeito ali, talvez que passe até por um concurso mesmo, sem indicação política, que ele consiga passar por uma formação de conhecimento do processo. (REPRESENTANTE DA SEE/PB).

A leitura que a Secretaria de Educação faz do papel desse sujeito é elucidativa: há objetivos, há interesses, há um projeto de formação que necessita se materializar no *lôcus* da escola e a gestão, por ocupar um cargo com maior na hierarquia, interfere nas relações que são construídas, no trabalho da escola, é fundamental para o sucesso da política, mas precisa ser mais trabalhada para que se tenha o resultado esperado e não, apenas, “investir” no professor. Quando o sujeito analisa o papel da gestão escolar, ele revela contradições no interior do bloco, como por exemplo, a indicação política desses sujeitos, a necessidade de que eles façam concurso, mas não sinaliza o processo de eleição direta para a gestão das escolas que é um dos instrumentos de democratização da gestão.

Destarte, mesmo estando presentes na dinâmica da escola Jasmim os instrumentos que constituem o bloco histórico, como, o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor, esses elementos não se configuram na práxis, como os principais instrumentos mobilizadores das ações dos profissionais da escola. Essa realidade se configura, segundo um dos professores, porque não há uma ação contínua, um trabalho sistematizado, um planejamento e direcionamento das ações:

A questão do planejamento fica a desejar. A gente faz uma reunião sem ter ninguém que possa direcionar. Por quê? Porque são fragmentos, não existe um calendário com datas. O momento de reuniões, de planejamento é justamente para a gente **estancar essas situações, essas sangrias** que nos estão consumindo todo dia. (PROFESSOR ESCOLA JASMIM- grifos nosso).

Observa-se que se destaca a necessidade do planejamento como o momento em que é possível se refletir as estratégias para tentar “estancar as situações e sangrias” que consomem o professor, que lhe trazem desgaste e preocupação por causa da pressão que há no sistema educacional, em geral, para se alcançar a meta e que o culpabiliza pelo “insucesso”. Ou seja, mesmo que na escola Jasmim não haja uma mobilização acirrada no sentido de planejar e executar as ações direcionadas a esse fim, o professor sabe do quadro político no qual está inserido, das exigências que recaem sobre ele e esse processo repercute no eu do professor. Este profissional não vê o planejamento como um momento em que juntamente com os seus pares analisa a sua prática, reorganiza os conteúdos para que os alunos possam melhorar o aprendizado de forma ampla, mas como um momento em que, possivelmente, se discuta o fazer e práticas direcionadas ao alcance da meta estabelecida no IDEPB, como estratégia para a “diminuição” das suas angústias.

De acordo com Libâneo (2018), esse sistema reduz o professor a um mero executor de tarefas, desconsidera a sua formação teórica, crenças, pensamentos, a cultura e as experiências. O professor perde a sua autonomia, autoria, criatividade e autoridade profissional corroborando para a desconstrução da sua identidade como profissional.

A fala em destaque anteriormente, além de trazer à tona a importância do planejamento para que o trabalho dê o resultado, conforme a concepção de gestão gerencial sinaliza uma questão importante na história da educação, a incipiente democracia no País. A falta de experiência democrática é tamanha que há a necessidade de ter um guia, de ter alguém que oriente, que articule, mobilize. Percebe-se que o professor se sente fragilizado diante da situação e mesmo tendo as competências necessárias para realizar o trabalho, perde a autonomia, o poder de decisão e isso o fragiliza, tornando-o um profissional “vulnerável”, como se estivesse “desorientado” diante desse cenário e, para conduzir as suas ações, precisa de alguém que diga como fazer.

Outra questão importante a se refletir, a partir dessa fala e que tem se tornado um fato relevante na vida dos profissionais da educação diante da supervalorização dos *rankings*, é o reflexo sobre o emocional do professor, levando-o a situações de constrangimento e causando o adoecimento desses profissionais. Porque estes têm o seu trabalho, o seu nome profissional avaliado por meio das avaliações. Se a escola alcança a meta recebe a premiação, o trabalho é considerado de qualidade, mas se a escola não alcança, além de não receber a premiação, o nome da escola e dos seus profissionais, ficam marcados por não fazerem um trabalho de excelência na perspectiva desta concepção de gestão, conforme reflete o professor:

Eu acho que a implicação maior aí não é nem para avaliar o conhecimento do aluno, eu acho que é mais para avaliar o professor, avaliar o trabalho nosso. Por exemplo, essa nova empresa que foi introduzida no estado as OS, terceirizada, eu acho que para o ano a gente vai ter muito mais cobrança para o professor, a questão avaliativa. Por exemplo, o Mais Educação semana passada teve prova com o professor. Eu acho que é mais isso, a implicação maior é para testar o trabalho do professor. (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

Essa fala entra em consonância com a posição do intelectual tradicional da SEE/PB ao se referir ao processo de premiação:

A ideia é que esse processo finalizado nos dê, fundamente, um processo contínuo de avaliação de desempenho que para os profissionais do magistério precisa está intimamente relacionado com o Plano Estadual de Educação e com o plano de gestão da SEE, onde vão aparecer os documentos norteadores como as diretrizes operacionais, como o plano de

metas, como o sistema de avaliação. Eu sempre digo aqui ao pessoal que trabalha comigo na operacionalização, que eu acho fundamental o processo de premiação, mas eu acredito que ele precisa abrir portas para o processo de avaliação contínua que não necessariamente precise envolver uma premiação, mas que precise envolver uma **progressão dos profissionais pelo desempenho, pelo mérito** e que está relacionado também com o processo de auto avaliação. (REPRESENTANTE DA SEE/PB- grifos nosso).

Analisa-se, para além de um projeto direcionado a uma formação necessária, marcado pela meritocracia, está implícito, nos interesses do bloco, um futuro processo de avaliação dos profissionais da educação em que o mérito individual é utilizado como estratégia para a sua progressão. Nesse sentido, de acordo com Cróssio & Magalhães (2016), ocorre à fragilização dos direitos trabalhistas e do processo da gestão democrática para a escola pública. Indica a crescente ação do mercado na educação pública fomentando a institucionalização da educação como negócio, tornando-a verdadeira indústria na busca maciça de extrair lucros. Nos termos de Freitas (2013) esse desenho da política avaliativa sinaliza para a “[...] destruição do sistema público de ensino” (p. 160).

Ressalta-se que na concepção de gestão gerencial, o profissional da escola precisa dar resultados, isso não quer dizer que na concepção de gestão democrática os profissionais não precisem fazer o mesmo. Porém, os resultados prezados pela gestão gerencial não se referem aos resultados de uma avaliação com funções diagnóstica e formativa, as quais, segundo Freitas (2013), são “[...] avaliações dá e para a aprendizagem” (p. 167).

Nessa perspectiva, também se exclui uma formação pautada na construção do sujeito crítico, ético, capaz de exercer a cidadania, de princípios políticos que fundamente a consciência crítica do homem, que o instrua para intervir ativa e conscientemente no processo da sua história. De acordo com um dos professores: “[...] a gente ainda vê isso como uma avaliação momentânea, é nota, é ponto, é subir no percentual, mas tudo que está ao redor do IDEPB a gente não percebe, só vê cobrança” (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

Neste contexto, se torna cada vez mais urgente uma concepção de formação que, a partir das contradições e limites do modo de produção capitalista, busque superá-lo. Essa superação,

[...] implica enfrentar, no plano da práxis, o pântano contraditório da dialética do velho e do novo. Como nos ensina Gramsci, velho que não quer morrer e novo que necessita nascer. Ou se começa a utopia (o outro lugar) aqui e agora no plano da contradição ou a teoria vira escolástica e no lugar da luta contra-hegemônica, nos limites impostos pela realidade e pelas forças

que querem mudá-la, ficaremos à espera escatológica da revolução como um juízo final. (FRIGOTTO, 2009, p. 80).

Analisa-se que embora, a escola Jasmim não desenvolva um trabalho focado e sistematizado, na perspectiva de gestão, formação e qualidade que a REEPB defende, não quer dizer que ela não seja uma “escola de Valor” para a sua comunidade.

A importância da prática dessa escola se revela na compreensão do professor acerca da formação, por meio da sua argumentação, do seu poder de crítica da realidade:

Eu vejo que alcançar metas, não quer dizer alcançar a meta, a única meta, aquela determinada. Eu vejo alcançar metas é avançar, é crescer, é melhorar. A gente não retrocedeu os passos, a gente avançou. Esse IDEPB ele é uma ficção para a gente, as escolas que começaram com o IDEPB já alcançado, claro que elas ganham chão, mas para a gente é como se ele fosse algo que está além das nossas forças, porque não adianta melhorar, adianta dar um pulo até chegar lá. É como eu disse a você eu não sou obrigada a tirar 10. Eu posso tirar um 9, um 8, um 7, quem disse que eu não sou uma boa aluna? Nem sempre um aluno nota 10 é o melhor da sala. Então nem sempre a escola com a nota 10 é a melhor escola da Rede. Isso entristece a gente né? (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

Analisa-se, a partir da fala desse sujeito uma leitura sobre o alcance das metas que sinaliza que a escola deve ter metas sim, mas que estas não devem significar, apenas, alcançar aquele quantitativo exigido no *ranking*, estas são as metas do sistema no quadro de uma concepção de gestão gerencial que busca a preparação imediata, as habilidades necessárias e aplicabilidade para o trabalho (LIBÂNEO, 2018).

A meta que o sujeito defende se pauta por outros valores que consideram a melhoria do aprendizado, o avanço dos alunos, o desenvolvimento de outras habilidades para além do domínio e das habilidades mínimas dos descritores de português e matemática. Pode se dar de outras formas que só são percebidas no convívio diário, nas relações de sala de aula, no processo de ensino aprendizagem. Alcançou-se uma meta que não, necessariamente, é válida para o Sistema.

Percebe-se que na escola Jasmim há uma preocupação com a política, mas esta não é o objetivo maior da escola. Há outros valores fundamentais em questão, que estão acima dos que constituem a concepção de gestão e avaliação atrelada a premiação, conforme se pode constatar, a partir da voz deste professor:

Acabamos de fazer um belíssimo projeto sobre inclusão, questão racial, preconceito. Foi um trabalho de um bimestre inteiro, porque a gente além das metas que a SEE exige, temos outras metas que a gente não quer perder

o foco, que é esse resgate do nosso aluno. O sistema de avaliação busca um resultado expresse através de uma nota, de uma meta, mas existem outros valores dentro da escola que estão sendo trabalhados, que fazem dessa escola uma **escola que tem valor**, mas que esta avaliação, não permite, não contempla. Eu questiono, 30 anos de educação, por que se perdeu isso? Se é isso que a gente precisa, venham para a realidade da escola! A realidade de colocar esses alunos no pátio, a realidade desses alunos dentro da escola, tudo o que eles trazem das ruas e da família, todas as suas angústias e conflitos, isso é importante! [...] (PROFESSOR ESCOLA JASMIM- grifos nosso).

A fala do professor sinaliza que na escola Jasmim se constroem práticas humanas de formação mesmo que essa escola não seja uma “Escola de Valor” nos parâmetros da política de gestão da REEPB. Destaca-se a relevância da prática descrita para a construção do sujeito sensível, que respeita as diferenças, sabe se colocar no lugar do outro e compreende que o outro deve ser respeitado e ter os direitos de cidadania assegurados, na escola e na sociedade. Experiências como essas fazem a diferença no projeto de formação, pois são problematizadas ações que contemplam a vida humana em sentido pleno.

Nesse sentido, recupera-se Libâneo (2018), ao ressaltar que a escola enquanto espaço de promoção da educação para o desenvolvimento humano, contribui para a construção de processos psíquicos superiores e essa elaboração conceitual se dá a partir das mediações culturais. Dessa forma, defende que o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos sujeitos requer o processo de apropriação da experiência histórico e cultural por meio da interação entre os sujeitos e práticas que favoreçam a aprendizagem. Assim, “[...] implica uma reelaboração subjetiva pelos alunos dos produtos e dos modos de atuar da ciência, da arte e da cultura em geral” (LIBÂNEO, 2018, p. 58).

Identificam-se por meio das vozes da escola Jasmim práticas de formação com qualidade social, a partir da complexidade e multidimensionalidade humana. Estão articuladas às dimensões e espaços que organizam a vida em sociedade. São constituídas pelos limites e possibilidades das relações pedagógica, econômica, social, cultural e política da sociedade (DOURADO et al. 2016), independente da escola não ser premiada.

Educação e avaliação não são fenômenos isolados, desvinculados da realidade social, dos valores que constituem a sociedade. Reflete o movimento dialético dos fatos, a ação humana perpassada por intenções, posições, opiniões, crenças, ideias, ações e reações, fatos que constituem o ser humano em sua totalidade. Nessa perspectiva, o projeto de formação pautado em uma educação de qualidade se constitui por meio de:

[...] uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. (DOURADO, et al. 2016, p. 100).

Nesse entendimento, a avaliação vai além da realização dos testes, da comparação, da medição dos resultados preestabelecidos, observáveis e quantificáveis. Exige a compreensão da dimensão humana, do respeito às diferenças, aos fatos que acontecem de imprevisto, as situações que compõem o fenômeno educativo e social. Necessita de uma visão ampla da prática educativa enquanto construção humana e dos valores que perpassam a realidade social buscando construir uma base sólida de qualificação que contemple a formação humana em sua essência.

Essa situação potencializada na voz do sujeito da escola Jasmim, também reflete uma questão que tem sido alvo de questionamentos e debates acerca da política de gestão e avaliação como referência para a qualidade da educação. O que se pode constatar é que a escola Jasmim mesmo não ganhando a premiação, realiza um trabalho, cujo conteúdo esse desenho avaliativo não contempla. Não contempla porque se pauta por um projeto de formação, cujos conteúdos têm como objetivo, a preparação da mão de obra necessária para o crescimento e desenvolvimento do capital. Então, se o foco é preparar o sujeito para operar e garantir a sustentabilidade do sistema, para que investir na formação humana? Se essa formação pode construir o pensamento que desestrutura e/ou põe em questionamento as forças dominantes? Nesse sentido, analisa-se que a política de avaliação que tem nos prêmios Escola de Valor e no Mestres da Educação as estratégias para alcançar as metas, distancia-se de uma formação plena que possibilite compreender, problematizar e buscar a superação da realidade porque é movida por uma meta pautada na aprendizagem mínima.

No entanto, a escola Jasmim, constrói a partir da mediação do professor intelectual, um projeto de formação que resgata o compromisso ético da dimensão do conhecimento e da prática política assumida por seus profissionais.

O Avaliando IDEPB não contempla o trabalho que a escola realiza em outras áreas do conhecimento, o desenvolvimento de conhecimentos importantes para a construção do pensamento crítico, da formação humana do sujeito. Segundo a voz do professor, são trabalhados outros valores, outros conhecimentos que a avaliação não percebe. Dessa forma, se problematiza, até que ponto os resultados desse desenho de avaliação pode ser referência de uma escola de qualidade, de uma “Escola de Valor”, como analisa a voz do professor:

[...] faz 2 anos que não atingimos a meta, essa que eles querem que seja atingida, a questão da nota do IDEPB, **mas conseguimos muitas outras metas** que se fossem olhadas com outros olhos teríamos também, não sei se um prêmio, mas nos sentiríamos bem realizados [...] (PROFESSOR ESCOLA JASMIM- grifos nosso).

Ressalta-se, que na escola jasmim o trabalho com foco, especialmente, no alcance das metas, não é o objetivo principal da equipe. Existem outros projetos, objetivos, outra ideologia que entra em contradição com a que está posta.

Ainda não se construiu nessa escola uma cultura organizacional, na qual os valores do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor sejam determinantes da prática pedagógica dos profissionais da escola. O foco no alcance das metas, o trabalho centrado, direcionado com objetivo para esse fim, ainda não é o suficiente para a escola receber o prêmio Escola de Valor. No entanto, realizam-se práticas de valor, práticas exitosas do ponto de vista de uma formação em que o humano é o centro, é o aspecto essencial do trabalho conforme analisa a voz deste professor:

Existem trabalhos importantíssimos na escola que merecia uma avaliação realmente mais junto, mais perto. A escola faz coisas maravilhosas, têm projetos maravilhosos de resgate a adolescente em relação à questão de violência, a droga, a família, estruturar eles, fazer um trabalho de autoestima para eles, muitos que estão com a autoestima lá embaixo a escola faz isso com eles. Eu tenho depoimentos de alunos, experiências, não são coisas fantasiosas não, fora da realidade, são reais. E isso não é importante? Não é importante resgatar um ser humano, um adolescente de uma série de perigos onde a escola faz um trabalho de meses. Os projetos da escola são traçados no início do ano, a gente vai geralmente até setembro em um constante trabalho, dentro da escola, fora da escola com a comunidade, fazendo a família na escola. Tem projetos com a família na escola, tem projetos de resgate ao aluno, é muito bom! A escola consegue fazer muita coisa boa! (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

Essa fala configura a contradição do projeto de formação, a partir da mediação dos intelectuais orgânicos da escola que mesmo no cenário da política de gestão da educação, realizam práticas de formação que potencializam a contra-hegemonia.

Nessa perspectiva, ressalta-se uma questão fundamental formulada por Gramsci (1966): “[...] de que conformismo somos conformistas?” (p. 12). A análise dessa questão implica uma tomada de posição, uma postura crítica frente aos desafios que constituem a educação e a escola, a partir do entendimento de que a educação numa sociedade dividida em classe, com predomínio de relações de poder capitalistas, se constitui por um processo marcado por disputas, lutas, desafios e contradições. Essa realidade precisa ser enfrentada no

plano da práxis, por meio do debate, do convencimento, da maturidade teórica, como, também, da organização e trabalho coletivo.

Essa análise se conecta com o posicionamento de um dos professores que percebe a formação humana em sentido amplo, para além dos conteúdos de língua portuguesa e matemática, porque o ser humano é um todo, complexo, constituído por elementos que refletem a sua história, os valores, as crenças, as práticas sociais perpassam essas áreas do conhecimento, mas não se limitam a elas. Dessa forma, argumenta que,

Quando a gente faz a avaliação ao longo do ano, a gente avalia todas as disciplinas, avalia todo o potencial do aluno. Então, se você não é bom em português e matemática, você não é ninguém? Você não é nada? Você não vai ter espaço? Então eu não vou ter um lugar? Eu não vou atingir, não vou chegar a lugar algum, se eu não sei, não domino tão bem, entre aspas, português e matemática? (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

Nessa perspectiva, deve-se manter viva a luta por uma escola em que o aluno tenha acesso aos princípios científicos que o faz compreender a natureza e a sociedade, como, também, a aplicação desse conhecimento na vida prática, que no processo de construção da luta contra-hegemônica, na relação teoria práxis, corrobora para alterar as relações sociais capitalistas.

No ano de 2017, a escola Jasmim se inscreveu no prêmio Escola de Valor, mas o projeto não chegou a ser enviado, porque a perda da premiação no ano anterior desestimulou os profissionais. Segundo a voz do professor foi um dos anos que a escola mais trabalhou, no entanto,

[...] o ano passado a escola não ganhou, mas nós fizemos um projeto belíssimo que era sobre a leitura e assim foi o ano que mais a escola trabalhou, a escola se empenhou demais. E a questão do IDEPB foi exatamente o ponto eliminatório para que a escola não ganhasse o prêmio. (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

Nesse entendimento, também se destaca a voz de outro professor: “[...] no ano de 2016 a gente trabalhou tanto a gente tinha certeza que a coisa ia acontecer” (PROFESSOR ESCOLA JASMIM). Mas como a escola não atingiu a meta não recebeu a premiação, “[...] a diretora ainda inscreveu a escola, mas não colocou o projeto, a gente começou a fazer e começou a se entristecer, no final das contas a gente ficou de fora” (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

Ressalta-se o caráter de punição que constitui o processo de premiação para as escolas que não alcançam a meta, como, também, os reflexos na vida dos profissionais que se sentem injustiçados, excluídos, marginalizados, desacreditados e desgastados diante deles próprios e diante da comunidade escolar. Há um processo de fragilização do profissional, como, também, a configuração de um desânimo que pode trazer consequências desastrosas para vida desses sujeitos e a formação dos alunos. O professor afirma um entristecimento, ou seja, uma baixa na sua autoestima.

No entanto, analisa-se que há tensões e disputas em torno da formação, sinalizando a presença de resistências ao projeto, no cenário de uma escola que não é referência, que não se encaixa dentro do critério determinante da “Escola de Valor”, revelando a natureza contraditória da educação e a importância do referencial gramsciano ao realçar que:

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. (GRAMSCI, 1966, p. 12).

Dessa forma, analisa-se que o trabalho que a escola Jasmim realiza não garante a qualidade da educação, pautada, a partir da concepção de gestão da REEPB, fazendo com que essa escola obtenha o “insucesso”, mas são relatadas práticas de valor e de sucesso na perspectiva de uma formação humana.

No próximo tópico, analisa-se a política de gestão e avaliação da REEPB a partir das vozes dos sujeitos da ECI Violeta.

5.2.4 ECI Violeta: gestão gerencial x gestão democrática - tensões, contradições e possibilidades contra-hegemônicas

A ECI Violeta é a escola que nunca recebeu o prêmio Escola de Valor desde que foi lançado o primeiro Edital no ano de 2012. Segundo a gestão escolar, a escola desenvolve o trabalho com foco no Avaliando IDEPB e na premiação, mas mesmo apresentando aumento no índice do IDEPB não tem conseguido alcançar o resultado exigido no Plano de Metas:

A gente geralmente sobe, mas a gente não atinge. A gente nunca cai abaixo do que a gente tem, geralmente subimos, mas não alcançamos. Os professores fazem aulões, os de português são muito criativos, matemática também. A área de matemática tem vários projetos: Mente inovadora, a robótica. Ai dentro desses projetos eles trabalham alguma coisa voltada para

o IDEPB e também com a orientação da Prova Brasil que a gente tem como base. (GESTOR ESCOLA VIOLETA).

De acordo com a gestão escolar, o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor estão na pauta do planejamento da escola desde o início do ano letivo. A gestão orienta os professores para que desenvolvam um trabalho voltado ao alcance da meta do IDEPB, mas a escola ainda não conseguiu atingi-la o que a tem deixado de fora do recebimento da premiação, embora, a escola Violeta realize projetos interessantes conforme destaca a gestão escolar:

A gente já fala no planejamento inicial, o primeiro planejamento antes das aulas sobre o IDEPB. A gente já começa dizendo aos professores para ir voltando o conteúdo para ver se a gente atinge a meta. Mas, a gente não consegue atingir. Infelizmente nós participamos desde a primeira edição, mas nunca fomos contemplados, apesar de que já teve projetos interessantíssimos. (GESTOR ESCOLA VIOLETA).

Segundo o representante do Conselho Escolar há um trabalho integrado entre o CE e a gestão da escola para que se alcancem esses resultados a partir de reuniões e planejamentos,

O CE se reúne mensalmente, às vezes bimestral. Geralmente, sentamos com professores de cada área do conhecimento e avaliamos não só os conteúdos que são programáticos da escola, mas também tratamos de outros assuntos para que os nossos alunos venham ser conhecedores do que eles estão recebendo na escola e possivelmente participando ativamente dessa prova que vem medir o IDEPB da escola. Com certeza, a escola, a gestão e o CE estão sempre presentes em todas as atribuições. Nós avaliamos criteriosamente todas as condições do Avaliando. Geralmente são feitos bastantes simulados com eles em sala de aula e, posteriormente, as avaliações, são feitas reflexões do que eles fizeram, do que não fizeram, o que participaram ativamente. (PROFESSOR PRESIDENTE DO CE).

Na análise da gestão escolar o que tem contribuído para que a escola não alcance a meta do IDEPB e não receba o prêmio Escola de Valor é a evasão dos alunos no dia da realização da prova:

[...] eu já descobri um dos pontos que a gente nunca atinge a meta é porque no dia da prova se o aluno tomar conhecimento que vai ter a prova ele não vem, falta muita gente. E isso é crucial porque a evasão no dia da prova reflete no resultado, porque eles visam à quantidade de alunos que participaram da prova. É tanto que quando os alunos escutam que vai ter a prova do IDEPB a gente diz a eles que não, que é para ver se conseguimos

mais gente, mas sempre vaza, eles vão fazendo o boca a boca e os alunos faltam. (GESTOR ESCOLA VIOLETA).

Conforme ressalta a voz do professor, há na escola Violeta uma “desarticulação” entre os membros da gestão escolar. A escola possui o gestor geral que trabalha no turno da manhã, embora esteja também presente nos turnos tarde e noite e dois gestores adjuntos responsáveis pelos turnos da tarde e da noite. No entanto, de acordo com a fala deste professor há uma falta de planejamento, de “entrosamento” entre os gestores e essa questão corrobora para a construção de uma cultura organizacional na qual, se configura uma divisão no interior da própria escola “[...] a escola é dividida em três. Tem o turno da manhã, o turno da tarde e o turno da noite” (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA). Entretanto, essa “desarticulação”, embora, seja realçada como negativa, não impede que sejam construídas práticas relevantes para o processo de formação humana.

De acordo com o professor são três escolas diferentes. O que é planejado e executado no turno da manhã é diferente do que se planeja para o turno da tarde e o turno da noite. Segundo o professor, “[...] as informações pouco chegam até nós, fazem reuniões nos turnos manhã e tarde e o turno da noite fica meio esquecido, a gente sabe pela boca dos outros colegas” (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Essa situação, além de refletir no funcionamento da escola, é apresentada como um dos motivos para a escola não ganhar a premiação: “[...] a nossa escola não vem conquistando justamente porque a escola é dividida e, nessa questão, o que eu escuto é que os professores se sentem meio que excluídos sim” (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

A partir dessas falas, analisa-se que a ECI Violeta vive as tensões de uma gestão que não tem unidade, não dialoga e planeja entre si no sentido de construir um trabalho articulado que envolva toda a escola. Essa realidade repercute na prática de alguns professores que por não terem acesso às informações e orientações que acontecem, em sua maioria, no turno da manhã, o qual a gestão geral da escola está mais presente, se sentem desestimulados, desanimados e, muitas vezes, discriminados, conforme ressalta o professor:

São funções fragilizadas, por não ter unidade, por não conversarem sobre o mesmo ponto. A questão é isso, é de unidade que não temos, e aí acaba, desprivilegiando um turno do outro. Isso traz insatisfação, isso traz desânimo. Falta o conjunto, unidade e aí infelizmente, o fato da escola ser dividida isso por se só alguns se sentem discriminados e por se sentirem assim não tem a mesma participação que deveria ter e tudo isso faz parte de um conjunto que é negativo. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Essa fragilidade na gestão escolar sinaliza para outra questão relevante que é a qualificação desses profissionais, conforme analisa o professor:

[...] a gente vê que os outros diretores, **os adjuntos**, não são preparados para exercer cargos de gestão. [...] não atendem o professor, o aluno e seus responsáveis como deveriam atender, como gestão, e sim, exercem funções que estão a cargos de outros funcionários, como, abrir e fechar a escola. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA- grifo nosso).

Nessa perspectiva, analisa-se que a cultura organizacional da ECI Violeta sinaliza uma pauta relevante na política de gestão da educação, que é a gestão escolar e a necessidade de se afirmar, na prática, o princípio da gestão democrática da escola pública. Ressalta-se que a gestão democrática não garante em si mesma a solução destes problemas, mas ela se inscreve no plano da necessidade da sociedade, de uma educação pública e com qualidade social para os sujeitos, da luta pela democratização dos espaços e do poder na escola e nas instituições. Dessa forma, se faz necessário fortalecer a luta para garantir a eleição dos gestores escolares como prática democrática nas escolas, por meio da participação efetiva da comunidade escolar na constituição do projeto de educação, elemento indispensável à democratização das relações de poder.

Como, também, como mudança de pensamento e quebra do paradigma excludente que permanece vivo nas relações sociais constitutivas da escola, reflexo de uma concepção centralizadora e autoritária que marca a formação da sociedade brasileira. Ultrapassar a visão da escola pública como um aparelho burocrático do Estado e enfrentar os desafios que se contrapõem a essa conquista social garantida na CF/88, Art. 206 (BRASIL, 1988), mas que na prática, depende de lutas, embates, guerra de posição por parte dos que defendem esse princípio.

Nesse entendimento, a gestão democrática da escola pública, tem como eixo articulador, a qualidade socialmente referenciada nos sujeitos sociais e o compromisso com a transformação das relações sociais e a construção de uma educação mais justa, inclusiva, humanizada para todos (as). Conforme analisa o professor:

O papel da gestão é fundamental, ele precisa ser democrático. É preciso que haja democracia na gestão, é preciso que se una a comunidade escolar como um todo. E a gestão é o ponto principal dessa união. Sem gestão não tem como a gente interagir com os funcionários, não tem como a escola acontecer. A gestão precisa está ali para gerir, para dar as diretrizes, reconhecer o momento em que é preciso se reunir para rever resultados.

Tentar resolver os problemas, propor planejamentos, propor soluções também, sempre nesse processo de idas e vindas, de feedback. Vamos fazer isso, e vamos ver o que foi feito, vamos ver quais foram os resultados do nosso trabalho. A gestão faz esse trabalho de feedback, a gente está propondo isso e queremos ouvir. (PPROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

O gestor escolar como professor ele tem um compromisso social e político com a escola, com a sua comunidade e com ele próprio. Esse compromisso requer do gestor que ele seja um articulador entre os vários segmentos da comunidade escolar, na realização do projeto político pedagógico referenciado nos sujeitos sociais com competência técnica, política e pedagógica (ROMÃO; PADILHA, 2012).

A partir desse entendimento do papel da gestão escolar e da concepção de gestão democrática, lhe cabe o exercício da liderança, mas de uma liderança democrática, por meio da qual as decisões são tomadas junto à coletividade, com o Conselho Escolar e outros órgãos de participação política, como, o conselho de classe, o grêmio escolar, os profissionais da escola, ouvindo-os, garantindo-lhes a fala e considerando as suas contribuições na construção do projeto da escola.

Ao assumir a função social e pedagógica, o gestor está contribuindo para o fortalecimento da democracia na escola, uma vez que, ao socializar o poder de decisão ele traz para o centro da gestão, a comunidade escolar, favorece os espaços de participação, de decisão coletiva de construção de saberes e de práticas democráticas.

Nesse sentido, questiona-se a função social e pedagógica dos sujeitos que estão à frente da gestão das escolas da REEPB, como, também, o processo de escolha dos dirigentes escolares.

A desconstrução do processo legítimo de eleição dos gestores pela comunidade escolar e a criação de um processo de seleção conforme Edital N° 012/2016-GS, de 05 de dezembro de 2016, (PARAÍBA, 2016f) que abre o processo seletivo simplificado para a escolha de diretores e vice-diretores para atuarem nas escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas da REEPB subtrai da comunidade escolar o direito de escolher o gestor, de exercer a sua cidadania. Opta-se na gestão da educação da REEPB por um procedimento técnico em detrimento da avaliação e escolha do gestor da escola por parte da comunidade escolar, esvaziando o processo de aprendizado da democracia na escola.

Nesse sentido, problematiza-se o cenário de “desarticulação” da gestão da ECI Violeta como um indício de que a gestão escolar, a partir de uma concepção democrática de gestão desempenha um papel importantíssimo na condução, organização, planejamento e

funcionamento da escola. E que deve ser exercida por um professor da escola escolhido por meio do processo de eleição direta. É a comunidade escolar que conhece a sua realidade. Nos termos de Romão e Padilha (2012), o concurso é um processo democrático para o candidato, mas não é para a comunidade que recebe um gestor que não foi escolha sua.

Dessa forma, analisa-se, a partir da voz deste professor que a falta de planejamento e entrosamento dos membros da gestão escolar dificulta a realização do trabalho referente ao Avaliando IDEPB e ao prêmio Escola de Valor:

Por exemplo, esse ano fiquei sabendo agora de manhã que nós estamos com um projeto pronto, (do prêmio Escola de Valor), algo que já era para ter sido passado com mais antecedência. Então, elabora-se um projeto, aí temos cerca de dois ou três meses para executar e nem toda a equipe está ciente desse fato. O turno da noite eu tenho certeza que 90% não está ciente do projeto. Por que isso acontece? Porque falta por parte da gestão, a mesma consideração e aí a gente fala muito sobre isso, como se o turno da noite fosse meio que abandonado. É o que me parece pelos acontecimentos, principalmente, nesses últimos anos da gestão levar a informação para o turno da noite para que haja uma unidade na escola. Para que a escola não se torne dividida. Então é um papel direto, a gestão escolar ela tem um papel direto tanto na questão do Avaliando IDEPB, tanto na questão do Escola de Valor e aí a nossa escola não vem conquistando justamente por causa disso, porque a escola ela é dividida e muitas vezes nessa questão de divisão o que eu escuto como eu sou do turno da noite é que os professores se sentem meio que excluídos sim. A porque a gente só fica sabendo disso por outros colegas e por que não a gestão? Então, acaba complicando um processo que não é amarrado, eu não digo nem que seja intencional eu não acredito que seja intencional eu acredito que é mais a questão de planejamento. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Ressalta-se a partir desta voz que a falta de unidade, de planejamento, de organização e diálogo desestrutura a concepção de gestão, avaliação e qualidade que conforma o bloco histórico. No entanto, esse cenário revela a contradição da realidade social, da educação, do movimento, das práticas, do pensamento e da própria constituição do humano. Instiga a construção de outras ações que ultrapassem os objetivos da hegemonia do projeto de gestão e avaliação e se inscreve, como tensões, embates e resistências no plano da luta contra-hegemônica. É o que realça a voz do professor ao contextualizar o seu turno de trabalho: “[...] não tinha um evento no turno da noite. Não faziam porque era um grupo marginalizado, tinha a questão da criminalidade, que eles eram **bandoleiros ou vândalos** ou não se permitiam absorver as informações que fossem passadas” (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA- grifos nosso).

Ainda de acordo com o professor, diante dessa realidade, os professores se reuniram e organizaram a semana cultural de talentos com o objetivo de resgatar esses alunos,

especialmente, no que se refere à autoestima. O resultado desse trabalho é a apresentação de “[...] meninas que trabalham com artesanato, com músicas, meninos que trabalham com teatro tornando o turno da noite outra realidade, diferentemente, daquela existente há 6 (seis) anos” (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Diante desse cenário, busca-se por meio da categoria contradição analisar o movimento, o dinamismo e a transformação da realidade (CURY, 1987). A visão dialética dos sujeitos e do contexto social e histórico que não é estático, mas está em constante movimento e esse movimento se constitui por meio da luta entre as classes, da relação indivíduo e sociedade.

O contexto cultural e organizacional da ECI Violeta não é favorável às metas que são estabelecidas por meio da política de gestão. A escola não é uma “Escola de Valor”, mas constrói outras práticas educacionais de valor para a comunidade escolar que se constituem no campo das tensões e dos enfrentamentos da realidade social se configurando práticas de formação humana, potencializadoras, da contra-hegemonia, conforme analisa a voz do professor:

Se a gente trabalhasse apenas com a tecnologia a gente estaria formando pessoas muito frias que estariam olhando tudo através de números e de resultados. Pelo menos na escola que a gente tem hoje aqui esse não é o objetivo, porque nosso objetivo não é formar um ensino tecnicista, é mais humanista, que você passe a se preocupar com o outro, o que é que a gente pode fazer na minha aula para impactar melhor resultado na vida do outro? Eu acho que uma Escola de Valor tem que trabalhar esses conceitos, além do conceito técnico do ensino, tem que trabalhar o conceito coletivo, o conceito de que os alunos passem a ver o ser humano como uma pessoa que precisa de ajuda constantemente. É essa a ideia que eu tenho. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Nesse entendimento, analisa-se, a partir desse posicionamento que há na ECI Violeta intelectuais orgânicos que pensam o projeto de gestão da educação, a partir de um olhar voltado a formação humana articulado com o projeto de escola unitária defendido por Gramsci (1982). O autor em comento defende a escola única, de cultura geral, humanista e formativa, que reúna os elementos para capacitar a classe trabalhadora a se desenvolver manualmente e intelectualmente. Essa escola compreende a ação educativa como indispensável no processo de reforma intelectual e moral, na luta para construção da hegemonia e de um novo bloco histórico.

Ressalta o acesso à cultura como elemento fundamental na organização das classes subalternas e na superação do senso comum e do modo de pensar corporativo, resultados

das relações sociais constitutivas da sociabilidade capitalista burguesa. Nesse sentido, deve-se reorientar a práxis política pedagógica que as libertem das formas de pensar que se tornaram hegemônicas no pensamento liberal para fortalecer os seus projetos e ações e construir uma contra-hegemonia. Ampliar o campo de lutas que não se restringe, apenas, ao econômico, embora, em nenhum momento, Gramsci tenha se afastado dos antagonismos existentes no modo de produção capitalista, como a dominação e exploração, elementos essenciais deste sistema.

Não existe na construção teórica deste autor, distanciamento do plano econômico ou estrutural, mas uma percepção por meio da sociedade do seu tempo, das novas determinações do capitalismo, dos problemas que este constrói na sociedade e as suas formas de enfrentamentos. Ressalta a cultura, em sua concepção crítica, salutar, na organização das classes proletárias, elemento que pode viabilizar o rompimento da sua desagregação e abrir caminhos à construção de uma vontade coletiva que se contraponha as visões de mundo existentes.

A cultura assume, na perspectiva teórica de Gramsci (1982), instrumento de emancipação política. Propicia a compreensão e a transformação do senso comum em uma concepção de mundo independente e autônoma, construindo uma nova cultura que seja capaz de fazer a crítica da realidade, valores, ideias e práticas impostas à classe subalterna.

Ressalta a reforma intelectual e moral, uma frente cultural e, não apenas, econômica, referenciando a batalha cultural como elemento central para a construção da hegemonia, do consenso e da direção político-ideológica. Nesse sentido, destaca-se a voz do professor ao defender um processo avaliativo que contemple outras áreas do conhecimento que são importantes para o acesso a cultura:

É de fundamental importância o ensino das outras disciplinas. Deveria, sim, existir a valorização das outras disciplinas com relação a esses sistemas avaliativos dando o seu devido valor. O valor que as outras disciplinas também têm na formação do aluno que são necessárias para que qualquer aluno se torne um cidadão crítico e reflexivo e um bom profissional. Existem problemas pontuais no Brasil de séculos passados, então é preciso que o aluno tenha acesso ao conteúdo de história, de filosofia, sociologia, e outras disciplinas, muito embasado para poder desenvolver uma redação, uma produção textual muito boa, com criticidade. Então quando a gente vê esse reducionismo, toda essa bagagem das outras disciplinas que o aluno deveria trazer no Ensino Médio, por exemplo, ele não vai trazer com tanta força, com tanta reflexão, entendimento e profundidade como deveria ser. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Percebe-se, por meio da voz deste professor que o bloco histórico no cenário da política de gestão da REEPB conforma um projeto formativo no qual, há um reducionismo de conteúdos e conhecimentos, necessários, a formação dos seres humanos. A formação possível a partir desse bloco não contribui para a emancipação política que necessita do acesso a cultura, de uma formação ampla que capacite os sujeitos para o trabalho e a construção do pensamento que saiba realizar a leitura da realidade, se posicionar diante dela e buscar formas de transformação.

É nesse sentido que Gramsci analisa a hegemonia da classe trabalhadora como a reforma intelectual e moral, porque o acesso à cultura, ao conhecimento socialmente construído pela humanidade pode levar à classe subalterna a condição de classe dirigente (GRAMSCI, 1866, 1982, 2000, 2011).

Nessa perspectiva, analisa o professor:

[...] quando se reduz é como se o ensino fosse reduzido a essas duas grandes áreas, é como se o aluno tivesse apenas que saber decodificar e aprender as operações básicas de matemática quando na verdade não é. É contraditório, reflete na forma de pensar do aluno. Ele não consegue fazer pontes entre conteúdos se ele não está sendo devidamente formado. Por exemplo, as correntes filosóficas, os estudos da sociologia, como ele vai fazer essa interdisciplinaridade que é tão exigida. Contextualização e interdisciplinaridade são diretrizes do Ensino Médio. Como se exige a interdisciplinaridade e se reduz os conteúdos? É no mínimo contraditório! Mais uma vez a gente acaba caindo em contradição, como é que você forma o aluno crítico e reflexivo e ao mesmo tempo prepara para um sistema que reduz? (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

A voz deste professor traduz o ponto central do bloco histórico e do seu projeto formativo, analisa o reducionismo dos conteúdos ao se eleger duas disciplinas, português e matemática, como foco da prática pedagógica e a relação com os resultados do Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor. Consegue capturar a essência do plano, a concepção de gestão, avaliação e qualidade e, por conseguinte, o projeto de formação que este plano de gestão representa. Como, também, traduz o papel do professor como intelectual, como ser professor nesse cenário.

A voz do professor analisa que neste cenário, o aluno tem a sua formação comprometida. Esse processo dificulta o processo formativo, a partir de uma concepção, na qual a educação deve formar para a cidadania, o sujeito crítico, que elabora, constrói análise do real, questiona, reflete, faz as pontes entre os porquês da realidade social, política e

econômica em que ele se encontra e tenta modificá-la. Ressalta-se a análise de Gramsci (1966), ao afirmar que,

[...] a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. (p. 21).

Nesse entendimento, analisa-se a relação existente entre o processo formativo e a expressão “[...] conhece-te a ti mesmo” (GRAMSCI, 1966, p.12). De acordo com o autor, o movimento de conhecer-se a si mesmo não é um processo natural, que se dá de forma espontânea, mas requer luta, vontade coletiva, iniciativa, guerra de posição e tem início, com a construção do pensamento crítico que possibilita a consciência daquilo que o sujeito é, da consciência em si.

A partir de uma formação voltada à construção de processos psíquicos mais desenvolvidos, de uma elaboração conceitual e crítica da realidade é que se constrói a consciência para si. Nesse sentido, não há espaço para a neutralidade, para o inatismo ideológico (MARTINS; GROppo, 2010), faz-se necessário à compreensão dos fenômenos a partir de uma crítica ontológica de tudo o que existe (LUCÁKS, 2012), para a construção de processos psíquicos superiores (LIBÂNEO, 2018).

Analisa-se, a partir da voz do professor, que mesmo a sua prática educativa estando vinculada às exigências da política, ele a realiza conforme o seu compromisso ético:

[...] eu sigo o currículo e em conjunto eu trabalho os sistemas avaliativos, sobretudo, no Ensino médio, que é uma etapa do ensino que os alunos devem ser preparados para o Enem e para outros concursos, como também, entrevistas de trabalho. A gente sempre faz um **trabalho paralelo**. É preciso sim, ver o conteúdo de uma maneira **reflexiva**. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA- grifos nosso).

Dessa forma, analisa-se que na práxis, a ECI Violeta, apesar de não ser uma “Escola de Valor”, de nunca ter sido premiada, de não alcançar as metas projetadas, mas existem intelectuais orgânicos comprometidos com a sua classe e que realizam práticas educativas que vão de encontro à concepção de gestão do projeto de formação unilateral, instrumental, mecanicista, que investe na formação para o aprendizado de habilidades mínimas e para o cidadão consumidor.

Nesse sentido, configura-se no cenário da ECI Violeta, a partir do plano de gestão e por meio da leitura que os profissionais realizam, práticas de formação humana exitosas, não do ponto de vista da política, mas de uma concepção de gestão da escola pública de princípios democráticos.

Destarte, a análise das práticas educativas exige compreender as contradições do tecido social, suas articulações e mediações e a reflexão de que a estrutura social não é determinada pela escola. No entanto, esta constrói relações efetivas com o conjunto das práticas sociais por sua dimensão política. Assim, a educação escolar se inscreve como instrumento, como plano de forças “[...] que constitui e desenvolve, mantém ou rompe com as classes ou frações de classes” (FRIGOTTO, 1988, p. 438).

Essa especificidade política da educação reflete o campo de disputas que constitui a escola no contexto das relações sociais do capitalismo, fundada na propriedade privada em que a ciência e o conhecimento são considerados meios de produção, configuram como propriedade privada da classe dominante. O tipo de conhecimento, de formação que a escola pode proporcionar se constitui objeto dos embates e dos enfrentamentos das forças do capital.

Nessa direção, Saviani (2007, 2011) ressalta como processo formativo, emancipatório, para a classe trabalhadora, a pedagogia histórico-crítica. Incorpora a categoria politecnia⁴¹ a essa concepção ao tratar da relação instrução e trabalho produtivo. Defende a pedagogia histórico-crítica como instrumento de fortalecimento da consciência política da classe trabalhadora.

Trata-se de uma concepção de educação e de escola que desenvolve o saber objetivo instrumentalizando o homem a apreender o mundo. Um projeto de educação para a emancipação dos sujeitos que possibilite libertá-los dos mecanismos da dominação burguesa. Defende como base da pedagogia histórico-crítica o processo formativo, a partir do

[...] conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. (SAVIANI, 2011b, p. 7).

⁴¹Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionado aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base de organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p. 140).

De acordo com o autor, a educação é um produto não material, constituída na relação dialética homem/ato da produção. O trabalho educativo é o ato de produzir de forma direta e intencional, em cada ser humano, a humanidade que os homens produzem de forma histórica e coletiva. Nessa dimensão do conhecimento, o trabalho educativo corrobora para a formação política, a produção de conhecimentos, saberes, aprendizagens significativas, implica conscientização, ampliação da visão de mundo e da elaboração de estratégias políticas de enfrentamentos da realidade.

Para que a educação alcance esse resultado, deve tomar como referência, como matéria-prima da sua atividade, o saber historicamente produzido. Isso implica a compreensão de que a educação está relacionada ao contexto histórico, político, econômico e social. O saber objetivo pautado na historicidade dos sujeitos é o objeto específico do projeto de formação que busca contribuir para a superação da realidade capitalista contraditória.

Nesse entendimento, a pauta do projeto de educação da pedagogia histórico-crítica para a formação humana da classe trabalhadora se constitui, a partir de três aspectos:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011b, p. 8-9).

Ressaltam-se ainda, os conteúdos que tomam a forma do saber escolar, passados aos sujeitos para o desenvolvimento do conhecimento que forma o ser humano em todo o seu ser. Transformar o princípio da pedagogia histórico-crítica em material didático, método, avaliação. Requer uma concepção crítica da metodologia a ser desenvolvida e a compreensão do processo educativo, a partir do ponto de vista histórico, fortalecendo os processos que fazem com que os trabalhadores superem a realidade social.

Nesse sentido, destaca-se a fala desse intelectual orgânico da ECI Violeta sobre a importância do acesso ao conhecimento para a construção do sujeito ético-político e de como o conhecimento faz desse sujeito um cidadão que constrói outras práticas e interfere na realidade:

[...] a nossa função maior é essa, é fazer com que o aluno se torne um cidadão comprometido no seu grupo social, na sua comunidade e a questão

de desenvolver o pensamento ético e moral estabelecido pelo Estado, mas isso acaba sendo revertido de forma positiva, também para a sociedade. Então, eu acho que essas disciplinas também não fazem parte dessa avaliação só tem a prejudicar não só o nosso aluno, mas é consequência também, para os próprios agrupamentos sociais, a própria comunidade. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Nessa perspectiva, a luta pelo direito à apropriação do saber elaborado, historicamente construído, por parte da classe trabalhadora, reflete o caráter contraditório da escola, essa contradição evidencia os interesses da classe dominante para se manter hegemônica. No entanto, a escola se constitui um espaço de relações antagônicas, de contradições e pode se tornar um instrumento para a articulação dos interesses da classe trabalhadora, a partir de práticas educativas, concretas, voltadas para a formação humana.

Ao reproduzir a ideologia dominante, a escola contribui, para que a sociedade perceba as contradições existentes. Constitui-se no plano da práxis, o *lôcus* de construção de uma nova concepção de mundo, relação social, uma força poderosa para romper as relações de dominação e construir um saber revolucionário. Nesse sentido,

[...] é nas relações antagônicas entre capital-trabalho em circunstâncias históricas concretas que se apreende a história da negação e da expropriação do saber da classe trabalhadora, como a própria história da constituição do seu saber. A escola que interessa a classe trabalhadora é, então, aquela que ensina matemática, português, história, etc. de forma eficaz e organicamente vinculada ao movimento que cria as condições para que os diferentes segmentos de trabalhadores estruturam uma consciência de classe, venham a se constituir não apenas numa “classe em si”, mas numa “classe para si”, e se fortaleçam enquanto tal na luta pela concretização dos seus interesses. (FRIGOTTO, 2010, p. 224).

As relações de trabalho constitutivas do sistema capitalista excludente e a forma de vida humana que se institui, a partir dessas relações, são o material, a partir do qual a escola deve organizar o seu currículo para a formação política e a consciência de classe. Parte-se da própria experiência de vida da classe trabalhadora, analisa as condições em que são gestadas, envolvendo os aspectos econômicos, político e social que constitui a história humana.

Ressalta-se a voz do professor e o seu compromisso ético com a sua classe ao enfatizar que ao planejar a sua prática pedagógica busca trabalhar:

[...] as habilidades que o aluno deve ter perante a disciplina de história, o que é que ele tem que desenvolver não apenas para ser avaliado no processo, mas o que ele pode levar para sua vida de cidadão, de profissional quando entra no mercado de trabalho. Então essa questão, é a questão de eu me conscientizar que eu estou desenvolvendo um trabalho que vai

principalmente habilitar o aluno a ser um cidadão crítico e consciente da realidade que ele vive. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Nessa perspectiva, o trabalho educativo que o professor realiza como ação política, possibilita a construção de um processo de contrainternalização e contraconsciência (MÉSZÁROS, 2008), sobre o que está posto, de interesse da classe dominada, instrui o sujeito para a transformação e pode levá-lo a superação da realidade capitalista excludente. Uma realidade compreendida, a partir das práticas sociais concretas que refletem a vida da classe trabalhadora e que faz da ECI Violeta uma Escola de Valor para a formação humana dos sujeitos da sua comunidade. Retoma-se Gramsci (1982), para afirmar que:

A escola mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, bem como de leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo. (p. 130).

Nessa perspectiva, analisa-se que o projeto de formação que a ECI Violeta constrói corrobora para a emancipação da classe trabalhadora, inclui um fazer educativo voltado para a construção do sujeito crítico, com clara dimensão política do trabalho educativo, capaz de realizar uma elaboração conceitual que os capacite, não apenas, a perceber a realidade, como também, intervir e modificá-la, independente da escola não ser uma “Escola de Valor” conforme a concepção de gestão da REEPB e do bloco histórico. Como, também, sinaliza apesar da falta de articulação entre os gestores que existem práticas de gestão que mais se aproximam de uma concepção de gestão democrática.

Nos termos de Romão e Padilha (2012), a gestão democrática se constitui a partir das ações e práticas construídas na escola em conexão com o Projeto Político Pedagógico (PPP), com os conselhos de escola, como, também, diz respeito à autonomia administrativa, pedagógica e financeira sem excluir o Estado das suas responsabilidades para a garantia do direito à educação.

Requer a participação da comunidade escolar por meio dos coletivos escolares, conselhos de educação, conselhos escolares, espaços de aprendizagens democráticas e do fortalecimento da consciência crítica para o enfrentamento da estrutura social dominante. Esses instrumentos de gestão fortalecem as experiências de acesso às informações, possibilitando a transparência na administração, tanto das escolas como dos sistemas, se

constituindo em importantes instrumentos na luta contra-hegemônica, como, também, potencializa a construção da consciência para si (ROMÃO, 2012).

Tais elementos corroboram para a compreensão crítica acerca da concepção de formação defendida na política do Estado, enquanto articulador das políticas educacionais, a partir da estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino e sua relação com as escolas, a autonomia da escola, a organização e construção coletiva do PPP e a avaliação compartilhada não só da escola como dos sistemas de ensino.

Ressalta-se que mesmo a ECI Violeta não contemplando a concepção que fundamenta a “Escola de Valor”, essa escola não é fracassada, mas constrói um trabalho que envolve outras dimensões, essenciais, para a formação humana conforme ressalta a voz do gestor escolar:

Nós ganhamos a robótica, o futsal masculino e feminino, o atletismo, fomos campeões gerais. Classificamos duas alunas do judô para o nacional. Então a gente é uma escola de conquistas, de vitórias, a gente não se acha inferior por não receber a premiação, independente de não alcançar a meta, mas a gente luta e ganha. Eu considero a nossa escola mesmo sem ganhar o prêmio, uma escola vencedora porque a gente tem os pais que valorizam o nosso trabalho. Isso é muito importante, a comunidade escolar está dentro da escola, valoriza o trabalho, acredita no trabalho que é desenvolvido. (GESTOR ESCOLA VIOLETA).

Dessa forma, ressaltam-se a partir das vozes dos sujeitos da ECI Violeta tensões e embates que fortalecem o princípio da gestão democrática da escola pública e o resgate do direito à educação com qualidade social, conforme estabelece a CF/88, por meio de um projeto de formação cidadã, da dimensão ética do conhecimento e da práxis política dos intelectuais orgânicos para a compreensão e análise da realidade social, como, também, a sua superação.

No próximo tópico busca-se analisar a partir da política de gestão da REEPB e das concepções de formação dos intelectuais orgânicos das Escolas Lírio, Jasmim e Violeta, para quê e para quem o projeto de formação pautado no “Escola de Valor”.

5.3 “Escola de Valor”: para quê e para quem?

A análise dos elementos jurídico-político-normativos que constituem a gestão da educação, assim, como, as vozes dos sujeitos, refletem a construção de uma política de gestão

e avaliação da educação, a partir da qual, se percebem concepções contraditórias de gestão, avaliação e formação.

A conformação da “Escola de Valor” no cenário do bloco histórico é referenciada por meio de uma qualidade da educação que assume como primazia, o alcance dos resultados do IDEPB por meio do Avaliando IDEPB. Nesse sentido, a “Escola de Valor” para a REEPB é aquela que produz resultados, a partir dos elementos formativos que devem constituir as práticas dos profissionais relacionadas ao aprendizado dos descritores das disciplinas de português e matemática, especialmente.

A “Escola de Valor” se constitui de instrumentos e estratégias que promovem um tipo específico de formação, mínima, para a classe trabalhadora sinalizando o seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho. A escola inserida nesse processo, deve realizar um trabalho direcionado, focado e restrito, para poder atingir as metas que interessam a uma determinada classe. São realizados simulados, aulas, preparados materiais específicos para ensinar os conteúdos dos testes. As práticas cotidianas dos professores das disciplinas das demais áreas do conhecimento devem ser também, voltadas para trabalhar os descritores das matrizes de referência. Intensifica-se o treino para os testes.

O trabalho pautado no alcance da meta acaba por reduzir em termos qualitativos o acesso ao conhecimento amplo, de formação omnilateral dos sujeitos, que prepara para a vida em toda a sua complexidade, como, também, para a construção do cidadão capaz de problematizar e transformar a realidade social.

Além desses valores fundamentais, esse processo contribui para a ampliação de processos discriminatórios e hierarquizantes porque tendem a selecionar dentro das escolas, os alunos que se destacam daqueles que apresentam um nível mais baixo de rendimento, configurando, um sistema, que realça o mérito individual. Como, também, corrobora para o direcionamento do trabalho do professor aqueles alunos que se encontram no nível acima dos demais, conforme analisa este professor:

O perigo da perspectiva meritocrática é esse: é você esconder aquilo que não foi tão bom e expor apenas o que está bonito em troca de uma premiação. O perigo está aí. É preciso que haja de fato, uma reflexão em quem faz, em quem está passando pelo processo. Eu preciso colocar os problemas também! Eu preciso colocar o que houve de errado, por que não deu certo, até para se tentar resolver essas questões. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

A “Escola de Valor” da REEPB se conecta a uma agenda planejada e articulada nos princípios da qualidade total da educação defendida pelo mercado e para o mercado, em tempos de crise do capital internacional e nacional para conformar um projeto de formação, específico, para a classe trabalhadora. Uma agenda de grupos financeiros internacionais e nacionais, que defendem um projeto de formação caracterizado, sobretudo, pela restrição do acesso às diversas formas de conhecimento, repercutindo na elaboração conceitual do pensamento crítico da realidade social que o conhecimento construído, a partir das diversas áreas do conhecimento, e voltado à formação humana, é capaz de construir.

Nessa perspectiva, se configura na gestão da REEPB a “Escola de Valor”, cujo “valor”, articula-se aos projetos e interesses do sistema, preparar o trabalhador, o sujeito capaz de produzir riquezas e gerar lucros favorecendo o crescimento e desenvolvimento das forças econômicas do estado e da Região (PARAÍBA, 2015a).

Analisa-se que o “valor” que premia a escola na gestão da educação da REEPB é diferente do valor que constitui uma Escola de Valor na perspectiva dos sujeitos, inclusive dos intelectuais tradicionais que estão à frente da política no âmbito da SEE/PB, conforme analisa esse intelectual ao ser questionado sobre como ele compreende uma Escola de Valor:

Uma escola de valor é uma escola que sabe receber os alunos, percebe o aluno no seu **desenvolvimento integral**. A escola ela precisa ainda trazer esse aluno para essa integralidade, que é tão importante para esse desenvolvimento. Que às vezes eu **não sou bom em matemática no Avaliando IDEPB, eu não sou bom em português**, mas de repente eu sou bom na minha... eu escuto muito bem, **toco uma guitarra, uma flauta, eu canto muito bem na minha escola, eu sou um líder que vou trazer até reflexões para a minha turma**. (REPRESENTANTE DA SEE/PB- grifos nosso).

Ressalta-se a contradição presente na voz do representante da SEE que media e constrói as ações para a consolidação do bloco histórico pautado por uma concepção de gestão e avaliação da educação em que o “valor” da escola, se constitui a partir da obtenção de uma determinada meta. Quando esse mesmo sujeito é questionado sobre o que considera como Escola de Valor, apresenta valores de uma escola pautada, a partir de uma concepção de formação humana que se constitui, por meio do acesso a cultura produzida pela humanidade na relação dos seres humanos com o mundo histórico.

Analisa-se que a gestão e avaliação da educação expressa o projeto de formação e de sociedade em construção, reflete as relações sociais que se constituem, a partir de confrontos e acordos que dão vida ao tecido social. De acordo com Sousa (2014), “[...] o delineamento

adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressa o projeto educacional e social que se tem por norte” (p. 408).

Destaca-se, a partir da realidade educacional que se constitui no modo de produção do capitalismo, em que predominam os interesses, os projetos e a divisão da sociedade em classes, para que a classe dominante se perpetue no poder, são elaboradas e defendidas estratégias de ocultação do real, tentando evidenciar uma realidade social homogênea e, nessa direção, uma educação homogênea. É o que se percebe na voz do representante da SEE, a defesa de uma Escola de Valor de desenvolvimento integral dos sujeitos, como se esses valores fossem considerados no quadro da concepção de “Escola de Valor” da REEPB.

Essa fala revela ainda a busca de ocultar a divisão da sociedade em classes e, por conseguinte, a constituição de um projeto de formação específico para a sociedade. É uma posição que tenta construir uma ideologia em torno do bloco histórico tratando-o como positivo e necessário. Mas, a realidade é contraditória e possibilita, por meio do processo formativo em consolidação, revelar os elementos da luta contra-hegemônica, uma luta permanente e necessária, na defesa dos direitos sociais, em especial, o direito a educação que promova a emancipação humana.

O projeto de formação humana, de uma Escola de Valor para a classe trabalhadora tem como principal objetivo construir o pensamento a partir do qual se questionem as relações sociais e busque transformá-las e superá-las, por meio do acesso a cultura. De acordo com Schlesener (2013), “[...] a cultura se torna a instância na qual se efetiva a luta de classes” (p. 7).

Nesse sentido, problematiza-se: para quê a “Escola de Valor”? “Escola de Valor” para quem? Se a “Escola de Valor” da REEPB se pauta pelos princípios da organização, planejamento, seleção de conteúdos, direcionamento e controle das práticas pedagógicas dos profissionais, por meio do PIP, instrumento político condicionante para que as escolas alcancem os números vinculados a determinados interesses, essa escola defende um “valor” para alguém. Certamente, não são os valores da escola pública, democrática, gratuita, de qualidade socialmente referenciada nos sujeitos e que luta pela garantia do acesso ao conhecimento historicamente acumulado a toda a sociedade, fundamentando a sua prática, a partir do trabalho como princípio educativo, conforme analisa a voz desse professor:

Escola de valor é uma escola democrática, uma escola que prepara o aluno para a vida, uma escola que quando o aluno entra ele sente vontade de ficar. Uma escola que você sinta que está em casa, um lugar em que o aluno possa acreditar que ele vai encontrar pessoas que vão poder ajudá-lo para a vida. É aquela escola que conhece o aluno não apenas, superficialmente, é uma

escola que conhece o aluno fora da escola. Quem é esse aluno? Qual a história de vida dele? O que ele pode trazer de bom para a escola? É uma escola em que os professores, sobretudo, aprendem também, aprendem a ler e ensinar. É uma escola de troca. Aquela escola que quando você sai dela, você não queria sair, nunca quer sair. (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Destaca-se a contradição a partir da voz do professor e a “Escola de Valor” premiada na gestão da educação. São apresentados elementos importantes que estabelecem a dicotomia entre o projeto de gestão e o que defende o professor intelectual. Elementos os quais, refletem relações de exclusão, dominação e desigualdade e que não podem ser analisados separados do contexto mais amplo da sociedade. Por que existe a disputa pelo controle da escola? Por que a existência da escola dual, elitista, excludente? Por que a educação, uma totalidade que envolve as mais amplas relações sociais se constitui em um instrumento de treinamento, de controle e preparação de um exército de reserva para o mercado de trabalho? São questões importantes para se analisar: “Escola de Valor” para quê e para quem?

Faz-se necessário, construir um projeto de formação que busque modificar as relações sociais que fortalecem o processo de internalização do capital e das forças dominantes, por meio da guerra de posição, do compromisso político dos intelectuais orgânicos e da dimensão ética do conhecimento, fundamental a revelação das contradições (SOUZA, 2008).

A desarticulação da lógica dominadora do capital requer um deslocamento de práticas educacionais abrangentes que tenham como objetivo a preservação da vida humana, a emancipação dos sujeitos. Uma formação que contribua para o rompimento da internalização das práticas capitalistas e possibilite a compreensão dos mecanismos de alienação e dominação da sociedade, por meio da contraconsciência e contrainternalização (MÉSZÁROS, 2008). Nesse sentido, destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial metodológico para a construção de uma escola e de um projeto formativo revolucionário, porque se encontra na sua concepção, a compreensão da história humana, tendo como base, o desenvolvimento material e a determinação das condições materiais de existência (SAVIANI, 2011).

Dessa forma, ressalta-se a voz do professor acerca de como ele compreende uma Escola de Valor:

Escola de valor é uma escola que trabalha em cima do desenvolvimento do aluno, que faz com que o aluno passe a refletir melhor sobre a sua vida, que faz com que ele tenha uma compreensão do que é a sociedade e que passe a mudar enquanto pessoa, a analisar as condições de risco social e passe a ter

uma visão diferente do mundo. Nesse sentido, a escola está cumprindo o seu papel que vai muito além do prêmio. A escola ela tem um papel social. A Escola de Valor seria isso, o cumprimento do papel social que a escola tem. (PROFESSOR ESCOLA LÍRIO).

Essa fala corrobora a análise de Gramsci (1966) ao enfatizar que para se criticar a realidade, faz-se necessário, em primeiro lugar, que os sujeitos tenham consciência do que são de fato, compreendam a sua relação com o processo histórico e social, o seu papel frente à realidade, na crítica ao senso comum difuso, ao folclore, construindo outro conhecimento, a filosofia.

Analisa-se que a “Escola de Valor” da gestão e avaliação da educação da REEPB, faz parte de uma agenda consoante aos interesses da classe dominante e de grupos financeiros porque busca construir uma formação com “valores” para a classe trabalhadora que reduz o acesso ao conhecimento e esse projeto é fundamental para construir uma unidade, a realidade, na qual os simplórios permaneçam em um nível intelectual inferior (GRAMSCI, 1966).

Ao contrário dessa formação, se faz necessário à construção de “[...] um bloco intelectual-moral” (GRAMSCI, 1966, p. 20), para o progresso intelectual da classe subalterna e não, apenas, de uma minoria. A partir dessa análise ressalta-se a Escola de Valor, na perspectiva desse professor:

A escola que eu penso como escola de valor é aquela escola que trabalha o ser humano como um todo, não só a parte formal do conhecimento, mas mostrar que é importante também a gente se preocupar com o social, com o lado cultural, saber respeitar as diferenças de religião, de gênero. Uma escola de valor é uma escola que trabalha esses campos e eu creio que o prêmio Escola de Valor ele não contempla esses itens que falei. Então para a escola que eu vejo como escola de valor estaria muito longe. É uma escola que formasse o ser humano, não apenas, com a capacidade de interpretar o português, não apenas de lidar com números da matemática friamente, e sim, um ser humano mais consciente, que soubesse que o conhecimento não é fragmentado, que as coisas estão conectadas. Uma escola que a gente trabalhasse a parte de didática e a parte humana ao mesmo tempo. Quão melhor sairiam humanos daqui os alunos! O professor tem um papel tão importante de influenciar, deveria influenciar! (PROFESSOR ESCOLA VIOLETA).

Nesse sentido, analisa-se que o foco da “Escola de Valor” distancia-se da formação integral dos sujeitos, os alunos são preparados numa direção, para manter e consolidar a hegemonia do poder do capital. A escola alcança a meta, fica no *ranking*, ganha o prêmio, está fazendo um “trabalho de excelência”, é uma “Escola de Valor”! Mas a “excelência” e o “valor” refletem um projeto: manter os alunos no senso comum, ou seja, cristalizar a posição

desarticulada e mecânica do pensamento, por meio de conhecimentos básicos, para não questionar a concepção do mundo, aceitando acriticamente o que está posto.

Essa “Escola de Valor” é importante para o crescimento e manutenção do capital, com a conformação de um projeto formativo direcionado ao fortalecimento das relações de dominação e exclusão e da construção da consciência pautada no reino da necessidade em detrimento da formação humana que possibilite a classe trabalhadora chegar ao reino da liberdade (GRAMSCI, 1966). Conforme desta a voz do professor, a escola de valor,

[...] ela avança não para o ponto de chegada que alguém determinou, mas ela caminha todos os dias para um novo horizonte, um novo momento. É da modernidade, ela é do dia, ela não é do atraso. Então, se muitas vezes algumas situações anteriormente, me faziam achar que a escola estava parada, hoje eu não vejo isso. Eu vejo que a escola de valor ela está todo dia avançando com o aluno. Eu vejo uma consequência, é o aprendizado, é regatar e não premiar. (PROFESSOR ESCOLA JASMIM).

Nesse entendimento, analisa-se que há uma contradição entre a “Escola de Valor” da REEPB e a Escola de Valor na concepção dos intelectuais orgânicos das escolas, como, também, do intelectual tradicional na SEE/PB, isso porque existe uma concepção de “valor” que é também contraditória. O “valor” da escola do bloco histórico da REEPB se pauta na política de resultados e na formação com conhecimentos mínimos. O referente de qualidade dessa escola está atrelado às mudanças do trabalho em consonância com o contexto de transformações da economia.

O valor da escola, na concepção dos intelectuais orgânicos tem como referente, a formação omnilateral dos alunos, de preparação não só para o trabalho, mas com qualificação ampla, de preparação para a vida, de resgate do aluno, de conhecimentos que possibilitem as condições para compreender a realidade e buscar transformá-la.

Nesse sentido, analisa-se a partir das vozes dos sujeitos, a presença de elementos que corroboram para uma Escola de Valor, pois compreendem o tipo de escola para atender as necessidades dos alunos, qual o conhecimento que interessa para o desenvolvimento desses sujeitos, as condições estruturais mínimas, necessárias, ao seu aprendizado que ultrapassam o alcance dessas metas.

A Escola de Valor, a partir da visão dos professores, remete a escola justa analisada por Libâneo (2018), é a escola que garante o acesso a todos os conteúdos de ordem cultural e científica, que possibilite a sociedade o direito a uma formação humana pautada “[...] na promoção e ampliação do desenvolvimento cultural, social, afetivo, estético, culminando no desenvolvimento da consciência e da liberdade” (p. 80).

A apropriação desses conceitos não se dá apenas, com o acesso a conteúdos básicos, a partir de um ensino direcionado a um determinado fim, com o alcance de metas mínimas de aprendizagem. As metas são importantes e devem constituir o cenário da gestão e avaliação, como, também da formação, mas articuladas a uma concepção de formação omnilateral dos seres humanos. A Escola de Valor deve prezar como projeto maior, mais importante e necessário, o processo ensino-aprendizagem que promova, a partir das condições concretas de existência, a construção do ser humano em sua totalidade, com qualificação ampla para entrar no mercado de trabalho, com saberes e experiências culturais que possibilitem analisar e problematizar as relações sociais na busca de transformação da realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] A unidade entre ciência e vida é uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; ela é uma relação mestre-aluno, uma relação entre o filósofo e o ambiente no qual se atua e de onde se extraem os problemas necessários para colocar e resolver: isto é, é a relação filosofia-história. (GRAMSCI, 1966, p. 38).

Esse trabalho de tese teve como objetivo geral: analisar a política de gestão da educação focada na avaliação e o projeto de formação humana no contexto de hegemonia neoliberal, a partir do Avaliando IDEPB e do prêmio Escola de Valor, instituídos no governo Ricardo Vieira Coutinho (2011-2014/2015-2018). Nesse sentido, destacam-se os seguintes resultados:

A escola pública e o seu projeto formativo sempre foram alvo de embates e tensões por grupos com visões de educação, formação e sociedade contraditórios: os defensores da escola pública e gratuita e os grupos ligados aos interesses privados. Destacam-se o cenário de lutas e enfrentamentos em torno da aprovação do princípio da gestão democrática do ensino na Constituição Federal (CF/88), Art. 206, no contexto de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) 9.394/96 Art. 3º como, também, no Plano Nacional de Educação (PNE) 13.005/2014, Meta 19.

As análises indicaram que as reformas educacionais realizadas em cenários global e local foram e são movidas por interesses econômicos, articulados a uma política conservadora, de desconstrução dos direitos sociais, vinculada a uma agenda de transformações da economia mundial, como, também, ao aprofundamento da doutrina política do neoliberalismo.

As ideias neoliberais e conservadoras pregam que o sucesso depende do esforço individual, se instituindo psicologias de individualização, pautadas, em sistemas de testagens que definem uma concepção de qualidade objetiva e meritocrática do ensino destinado a classe trabalhadora. Enfatiza-se um determinado tipo de conhecimento para que o trabalhador aumente a produtividade tomando como referência, a aprendizagem dos conteúdos básicos de português e matemática por meio da política de avaliação em larga escala.

Esse processo formativo não garante uma aprendizagem que capacite o ser humano a compreender os mecanismos de dominação e exclusão que configuram a sociedade capitalista, mas, apenas, a aprendizagem mínima para o alcance da meta, articulada a concepção de gestão pública gerencial, pautada na qualidade total. Esta concepção de gestão

defende a qualidade da educação, a partir do alcance dos índices educacionais, conformados, a partir da necessidade do mundo do trabalho e de maior produtividade, em detrimento de uma formação humana integral, do acesso ao conhecimento científico.

A avaliação em larga escala conforma para a classe trabalhadora e as minorias marginalizadas da sociedade, o acesso ao conhecimento necessário à produção, favorecendo a segregação social e a negação do processo formativo humano como direito constitucional. São limitadas a uma fração da sociedade, as possibilidades de entrar no mercado de trabalho, cada vez mais exigente de mão de obra qualificada, porque a formação passa a ser direcionada ao conteúdo que cai nos testes, especificados nas matrizes de referências e nos descritores, em detrimento de uma formação humana, cuja qualidade social e política, o acesso ao conhecimento científico que possibilita a construção do pensamento crítico estão no centro do processo.

Fortalece-se a padronização e o controle instrumental, cujo objetivo, é alcançar a eficiência e a excelência de acordo com um ideário de formação: aprendizagem mínima ou aprendizagem necessária ao capital.

Nesse sentido, a nível local nacional, é instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em conformidade com as Reformas que são implementadas em cenário global, a partir do contexto de crise do capital e da necessidade de qualificação da mão de obra barata. A relação entre a institucionalização da avaliação em larga escala em cenários global e local e a qualidade da educação é porque a qualidade está articulada ao processo de mercantilização das formas de trabalho e das demais relações sociais, que exige uma determinada concepção de qualidade para o processo de qualificação dos trabalhadores, necessários, à produtividade e a conformação de um projeto societário. Ou seja, o processo de transformações no mundo do trabalho redesenha a concepção de qualidade da educação.

Nessa perspectiva, analisou-se que a avaliação em larga escala assume centralidade no cenário das políticas educacionais, porque ela se torna necessária, à condição de vida do trabalhador, acena para o seu lugar no mundo, em tempos de diminuição de empregos, e do crescimento das exigências que garantam a produtividade e a qualidade do trabalho. Como, também, impulsiona o mercado que tem na indústria das avaliações, a oportunidade de produzir, cada vez mais, lucro e riquezas para uma parcela da população, que detém o capital econômico, aprofundando o processo de segregação, de negação de direitos e alienação dos trabalhadores.

A base normativa da política indica a estruturação, em um processo crescente, de ampliação e aprofundamento dos instrumentos jurídico-político-normativos para consolidar a

hegemonia da política de gestão local estadual, alinhando-a a política educacional, em curso, em cenários global e local nacional.

Os Editais do prêmio Escola de Valor indicam como o plano de gestão se estrutura, a partir dos intelectuais tradicionais que vão construindo estratégias e ferramentas, cada vez mais incisivas, no sentido de tornar a política de gestão com foco na avaliação, hegemônica. Por quê? Porque a cada lançamento dos Editais, os critérios vão se complexificando, vão sendo estruturados, e cada vez mais específicos e direcionados, ao alcance de um resultado. Este resultado traduz a meta projetada no Índice de Desenvolvimento Educacional da Paraíba (IDEPB) e representa o projeto formativo para a sociedade.

O alcance da meta está articulado à concepção de gestão, de qualidade e de formação humana dos sujeitos. Para alcançar a meta do IDEPB e ser uma “Escola de Valor” na concepção do plano de gestão, as escolas precisam construir o Projeto de Intervenção Pedagógica que deve priorizar ações e práticas educativas em todas as áreas e disciplinas, em função dos conteúdos de português e matemática, que constam nos descritores e nas matrizes de referência da avaliação, os quais os alunos não obtiveram sucesso no ano anterior.

Dessa forma, se constrói um projeto formativo, pautado, no aprendizado mínimo de conteúdos, relacionados, apenas, a duas áreas do conhecimento, português e matemática. Ou seja, o alcance da meta, os resultados que dizem que a escola é uma “Escola de Valor” indicam o aprendizado de competências e habilidades mínimas, expressas, por meio dos descritores das disciplinas de português e matemática. Essa é a escola premiada como “Escola de Valor” na rede pública de ensino do estado da Paraíba, que conforma uma concepção de gestão, formação e qualidade, nas quais o valor representa o aprendizado mínimo, necessário, a um projeto societário.

O direito à educação é garantido a partir de um currículo mínimo de formação e, por conseguinte, a uma aprendizagem mínima, confrontando a direito à educação para o desenvolvimento pleno, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho posto na CF/88, Art.205 (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, o alcance da meta representa uma concepção de qualidade, de formação humana e de gestão como referente da “Escola de Valor” a partir, da qual há um controle das atividades pedagógicas para conformar um projeto societário, com responsabilização para os professores e gestores que não cumprirem com os critérios da aprendizagem mínima, colocados nos descritores da avaliação. O processo ensino aprendizagem se articula a uma concepção de qualidade e de “Escola de Valor” ligada a uma formação restrita e restritiva, no sentido de que há um reducionismo do conhecimento, repercutindo na formação humana,

integral, omnilateral, de preparação para o desenvolvimento pleno, o exercício da cidadania e o trabalho, conforme, o texto constitucional. (BRASIL, 1988).

O grupo social alvo dessa concepção de gestão, qualidade e formação, a classe trabalhadora, tende a permanecer na sua condição social de marginalização e exclusão porque as condições de existência desses sujeitos não mudam. Amplia-se o processo de reprodução das desigualdades por meio da ruptura no projeto formativo humano, como ferramenta, para reproduzir os mecanismos de sustentação e afirmação da sociabilidade capitalista, que configura um contexto de mercadorização da vida e de todas as formas de construção social.

O cenário de acirramento deste projeto formativo reflete a inserção no âmbito da gestão local, de pessoas ligadas à política e aos sistemas escolares, contratados, para assegurar os interesses dos grupos empresariais. Como, por exemplo, o secretário de educação da REEPB, Aléssio Trindade. A sua experiência no Ministério da Educação (MEC), como secretário de educação profissional e tecnológica, certamente, julgada e aprovada como exitosa, lhe confere a capacidade técnica e política para lhe constituir secretário de uma pasta como a da educação. Um intelectual tradicional que chega para estruturar a política de gestão com foco na avaliação, por meio da qual, se irradia a lógica da privatização e a hegemonia de um projeto de formação humana, concatenado, ao aprofundamento de políticas neoliberais, portanto, desumanizante.

Trata-se de uma política implementada no contexto de um governo do Partido Socialista Brasileiro (PSB), mas que dialoga com outros estados da federação, como, Minas Gerais, Ceará, São Paulo, Pernambuco, dentre outros, conforme o quadro 2 (dois), p. 136, que traz os sistemas estaduais de avaliação no Brasil, realizando o mesmo modelo de gestão. Como, também, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), um dos intelectuais tradicionais responsáveis por este projeto. Ou seja, trata-se de um projeto formativo arrojado, ousado, de controle, conservador, para a instrumentalização da educação escolar dos sujeitos que acessam a REEPB, de adequação e conformação ao trabalho simples e ao mundo do não trabalho, mas que não acontece, apenas, no estado da Paraíba, mas ultrapassa fronteiras consolidando o bloco histórico.

No entanto, as vozes dos sujeitos indicam que, apesar do projeto de formação proposto pela gestão da educação, que tem como base, o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor está pautado, a partir de uma agenda articulada a nível internacional, consolidada a níveis nacional e local estadual, por meio dos instrumentos jurídico-político-normativos, na prática das escolas, há tensões que indicam a resistência ao projeto de formação hegemônico.

O movimento de resistência fomentado pelos professores reflete o que Lukács (2012), chama de antiteticidade, ou seja, a ideia de que as estruturas sociais constitutivas da sociedade política e sociedade civil se inter-relacionam por meio do movimento e contradições. Há uma unidade ativa entre ciência e vida (GRAMSCI, 1966), que se complementam, revelando o movimento contraditório do real, que mesmo em um quadro tendencialmente monolítico do Estado, do ponto de vista da “Escola de Valor”, se constitui por contradições. Portanto, evidenciam-se sinais de enfrentamentos, a partir do pensamento crítico e de uma realidade, na qual os profissionais da escola estão em resistência e não em abandono. Há uma disputa prática, não só na dimensão da superestrutura, mas no agir dos sujeitos nas escolas.

Nesse entendimento, quando a política chega às escolas não acontece como consolidada a nível legal, pois nas escolas existem os profissionais com suas perspectivas de vida, concepções de formação, educação, avaliação, de ser humano, sociedade e com uma clareza histórica e teórica que os levam a refletir a sua prática.

Existe uma cultura que revela a historicidade humana, pautada no trabalho, nas práticas sociais, construídas e reconstruídas a partir de um processo real, humano, de contradições, que constituem as pessoas, influenciam no que pensam e fazem e se reverbera em um instrumento para a construção de um novo pensamento, uma nova prática, um novo senso comum, capaz de tencionar as relações instituídas.

Os profissionais da escola não são meros executores! Mas constroem uma existência real, conectada, ao contexto histórico e social. Dessa forma, ressalta-se a partir das vozes dos sujeitos sociais, que existem posicionamentos sinalizando uma compreensão, tensões e confrontos a partir de uma concepção de formação humana que vai além do que está posto nos documentos.

Mesmo no cenário de uma escola favorável a consolidação da política de gestão, como a escola reconhecida como “Escola de Valor”, a ECI Lírio, na qual a gestão realiza um trabalho favorável à consolidação do projeto, impulsiona os professores a trabalharem na mesma direção, os professores se adaptam a essa realidade, mas ao realizarem as suas práticas de sala de aula, executando as ações para a consolidação da política, as vozes indicam um olhar contraditório sobre a formação humana porque a educação é contraditória.

O próprio processo formativo favorece a construção dessa realidade e são essas contradições que potencializam as tensões e a resistência que podem colaborar e fortalecer a luta contra-hegemônica. Não é que há uma transformação radical no fazer da sala de aula, não! A ECI Lírio desenvolve um trabalho em sintonia com a concepção de gestão e formação da política, mas na escola, existe o contraditório, há intelectuais orgânicos com concepções de

valor, de formação e sociedade diferentes do que se configura nos documentos, e esse contraditório, realça a dimensão ética do conhecimento, a qual corrobora para que aconteçam as contradições e sejam percebidas.

As vozes dos sujeitos das demais escolas, a que começou recebendo a premiação e depois deixou de receber, a escola Jasmim, e a escola que nunca recebeu a premiação, a ECI Violeta, indicam um achado fundamental para se repensar no nível macro de construção da política, os critérios que premiam como “Escola de Valor”, apenas, a escola que alcança as metas do IDEPB, como, também, os resultados do processo de avaliação em larga escala como referente de qualidade da educação.

As vozes destacam, que mesmo as escolas Jasmim e Violeta não sendo “Escolas de Valor” conforme a concepção de gestão, qualidade e formação do plano de gestão porque não há o alcance da meta do IDEPB, a partir da aprendizagem mínima, relacionada aos descritores de língua portuguesa e matemática, mas se constroem práticas exitosas, reconhecidas pela comunidade escolar, como práticas de valor.

As vozes descrevem práticas de formação, indicativas de uma qualidade socialmente referenciada nos sujeitos, para o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania e o preparo para o trabalho no contexto do direito à educação presente no texto constitucional (BRASIL, 1988). A qualidade do trabalho que as escolas realizam não está vinculada, apenas, a qualidade de uma concepção de formação reducionista, simplista, pautada no aprendizado dos descritores, mas são ações que sinalizam uma concepção de qualidade articulada a formação humana integral dos sujeitos. Portanto, eivadas de tensões e enfrentamentos que podem potencializar e servir de parâmetro, a construção de um projeto de formação humana em uma perspectiva contra-hegemônica.

Dessa forma, ressalta-se a contradição fundada no movimento da realidade e da educação, por meio da ação e mediação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora ao construir no cenário de “Escolas que não são de Valor” práticas de valor para a sua comunidade. Como, também, evidencia-se na escola premiada como “Escola de Valor”, que busca seguir rigorosamente os passos do projeto, práticas e posicionamentos que indicam a resistência em torno do projeto de formação humana.

Diante desse cenário, ressalta-se a necessidade de que os profissionais da educação reafirmem e reconstruam o caminho da luta que se expressa por meio da unidade ativa, da guerra de posição, da práxis política com clareza dos objetivos e do compromisso ético, que cabe ao professor, nesse processo de enfrentamento para a construção de um projeto formativo, que possibilite a emancipação social da classe trabalhadora. Como, também, revela

a necessidade de proposições, do ressurgimento e articulação da luta política, de uma pauta coletiva, fundamentada, no direito à educação, por parte do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP/PB).

Nesse sentido, reafirma-se um elemento necessário, a ser reconsiderado e repensado, no cenário das pesquisas em políticas educacionais: a escola pública. A escola pública necessita ser resgatada como objeto e sujeito de investigação, retomando as discussões acerca da escola, muito comuns, na década de 1980 e que foram deixadas a margem, especialmente, a partir dos anos 1990 para se investigar as políticas a nível macro, as políticas do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio, da União Europeia, deixando a escola pública “marginalizada”, “abandonada” como campo de investigação.

Ressalta-se a necessidade de se retomar as investigações do projeto constitucional de formação, do direito à educação a partir da escola pública, como, também, da garantia aos profissionais da educação do exercício da docência, pautada, nos princípios da liberdade de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL 1988). Princípios estes, caros a sociedade brasileira, e passíveis de violação, em função das mudanças ocorridas no cenário político nacional, como, a ascensão à presidência da república, do Michel Temer (2016-2018) e a chegada ao governo de um presidente com ideias ultraconservadores, o presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

Esse trabalho de tese faz uma retomada à escola como objeto epistemológico, político, pedagógico, jurídico, constituída por sujeitos, que pensam, que agem, que estão na labuta construindo e reconstruindo as políticas.

Dessa forma, abrem-se possibilidades de novas investigações no campo, a partir das relações intra e extraescolares que são inseparáveis, e traz a tona a necessidade de se pesquisar a escola, a partir das práticas pedagógicas que são construídas neste cenário. Investigar outras dimensões, como por exemplo, a Escola Cidadã Integral que compõe a REEPB com um projeto de formação que defende a “cidadania”, analisar a sua dimensão jurídica em confronto com a sua dimensão prática e como os sujeitos dessa escola, realizam as suas práticas.

Como, também, os sujeitos que estão sendo formados por este projeto de escola, quais as repercussões na vida prática da sociedade. Essas inquietações confirmam a necessidade de se realizarem novos estudos, aprofundando e ampliando o campo do conhecimento nas políticas educacionais.

A escola como objeto e sujeito de investigação, necessita ser resgatada e repensada como espaço para a construção de novas visões de mundo, de ideais de sociedade, de

enfrentamentos, da crítica e de resistência às políticas que não buscam a emancipação dos sujeitos.

A política chega até a escola, mas não acontece conforme está projetada em sua totalidade, a escola não reproduz, apenas, mas a reelabora porque na escola existem pessoas, os professores, a gestão, os alunos, a comunidade escolar com seu potencial, valores, crenças, necessidades, formas de enxergar a realidade e transformá-la, e que precisam ser considerados no processo de sua construção. Esta realidade reflete a consciência política do papel dos professores e a importância da escola pública de gestão democrática, pautada na qualidade em que a garantia do acesso ao conhecimento científico e a formação humana em sentido pleno é a referência.

Este referencial de escola pública, pautado na formação humana que busca humanizar os sujeitos constitui o ponto de tensão, de enfrentamento, de resistência e luta. Porque chega uma política que se diz pronta para ser aplicada e a escola reflete, reelabora, reconstrói e constrói uma nova política, a partir da visão, dos projetos, dos interesses e valores dos seus sujeitos.

Para além dos mecanismos que a sociabilidade capitalista se utiliza para conformar a realidade, existe a necessidade de se construir estratégias, articular a guerra de posição para fortalecer o projeto de formação humana que vá além da preparação para o trabalho e o consumo. É parte intra e extraescolar, necessita conhecimento e compromisso político com a classe trabalhadora para a construção de um pensamento que busque a transformação das relações de dominação, segregação e exclusão em curso.

Ressalta-se a consciência política e o trabalho ético do professor como intelectual orgânico que, embora, desacreditado pela política do sistema e no atual cenário político do país, sendo alvo de ataques, sabe que não pode perder a esperança, a utopia e a força da vontade.

Dessa forma, esse trabalho de tese realiza uma retomada da escola como objeto e sujeito de investigação do ponto de vista epistemológico, político-pedagógico, envolvendo a avaliação e a formação como dimensões da gestão e amplia o campo para novas investigações, a partir e para além dessas dimensões, tendo como referente, a escola pública.

Preocupa-me, profundamente, como ser humano e professora da educação básica, o presente e o futuro das crianças e jovens, que vivem as tensões e sanções que o projeto de formação, articulado a aprendizagens mínimas, pode trazer para as suas vidas. É uma questão essencial do ponto de vista ético do conhecimento, da solidariedade humana, dos valores e dos direitos sociais, investigar a relação política radical entre a vida e a formação humana

como direito constitucional de todos (as). Porque sem objetividade, clareza e definição da qualidade educativa como sobreviverão ao excedente de trabalhadores, ao desemprego, frutos de um padrão de qualidade da educação que objetiva a desqualificação humana?

Emerge como desafio pedagógico e humano, a realidade dos jovens, adolescentes e crianças, como, também, das suas famílias, que se deparam com os resultados negativos, as tensões, a sensação de ser incapaz, do “não saber”, do não aprender, de não ter valor, como, também, a não perspectiva de futuro que passa a acompanhar esses seres humanos considerados não educáveis.

Os efeitos da política de avaliação e a referência aos padrões de qualidade da educação produz uma realidade em suspense para os mais pobres, compreendendo elementos essenciais para a sobrevivência humana no que diz respeito ao emprego e as diversas formas de trabalho sub-humano constituindo-os em um exército de reserva com qualificação simples, fomentando os índices de desemprego, a pobreza extrema e a barbárie.

Resgatar a escola pública com qualidade socialmente referenciada nos sujeitos, como objeto e sujeito de investigação, analisar o seu papel ético-político-pedagógico, parece-nos uma necessidade para ontem, pois a sociedade precisa urgentemente de uma formação humana que lhe faça perceber a dimensão social e política das relações construídas na sociedade, tanto em nível macro, como, também, locais, pois repercutem nos seus projetos de vida.

Esta se constitui uma das grandes exigências no cenário das pesquisas em políticas educacionais no contexto de sociabilidade capitalista e no cenário de retrocessos, recuos e crise, na luta por direitos e pela garantia e permanência daqueles que foram conquistados, a partir de grandes enfrentamentos.

O projeto de formação humana da REEPB por meio da gestão da educação focada na avaliação e premiação acontece em um cenário de contradições. De um lado, observa-se a hegemonia de um projeto que forma para o trabalho simples, que tem o mercado como referência, negando a condição social dos sujeitos e os princípios democráticos. Por outro, existem falas dos professores e gestores que demonstram resistência ao projeto hegemônico sinalizando que o pensamento e as práticas democráticas, são necessários e estão presentes nos sujeitos das escolas. Dessa forma, se confirma a tese de que se trata de um projeto de formação humana no contexto de hegemonia neoliberal que busca adequar os sujeitos a um projeto societário.

Nesse sentido, há que se buscar por meio de uma tensa e constante guerra de posição, o acesso à educação e a cultura como direito e a transformação da realidade, que traduz a luz

da esperança, da confiança e de perspectivas de presente e futuro. Enfim, há que se construir uma contra-hegemonia.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, José. (Org.). **Público x Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campo, 2017. p.16-37.

ADRIÃO, Theresa. et al. Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. **Relatório de Pesquisa**, 2015. p.1-113. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=sistemas-de-ensino-privados-na-educacao-publica-brasileir....> Acesso em: 30 maio 2017.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 69-78.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, [S.l.], vol.20, n.69, p.139-164, dez, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 18, n. 53, p. 267-490, abr./jun, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200002&script=sci...tlnng...>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional. In: LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Reformas da Educação Pública**. Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento, 2002. p.111-127.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 467-507, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

ALAVARSE, Ocimar M. BRAVO, Maria Helena. MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2012, Zaragoza, **Anais**. Zaragoza, 2012. p. 1-13. Disponível em:

http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/.../OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf. Acesso em: 01 abr. 2017.

ARAÚJO, Adilson Cesar de. **Gestão, Avaliação e Qualidade da Educação**: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolas no Distrito Federal. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ARAÚJO, Caroline Silva. **Desempenho e Recompensa**: as políticas das secretarias estaduais de educação. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ARROYO, Miguel G. O Direito a formação humana como referente da avaliação. In: SORDI, Mara Regina Lemes de. VARANI, Adriana. MENDES, Geisa do Socorro Cavalcante Vaz. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 11-30. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_f4aac44415cb42f280ba3b7469c1750b.pdf. Acesso em: 09 set. 2018.

ATINC, Tamar Manuelyan. Prefácio. In: BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo do Executivo, Washington: 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/4632921306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 13 nov. 2016.

BALL Stephen J; YOUDELL Deborah. **Privatización Encubierta**. Hidden privatization in public education. 2007. Disponível em: http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf. Acesso em: 10 maio 2017.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.15, n.002, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37415201/>. Acesso em: 09 set. 2018.

BALL, Stephen. Reforma Educacional como Barbárie Social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: [http://www.revistas2.uepg.br/Capa/v.7,n.1\(2012\)Ball](http://www.revistas2.uepg.br/Capa/v.7,n.1(2012)Ball). Acesso em: 01 dez. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos**. Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo do Executivo, Washington: 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 13 nov. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese, novembro de 2017.

Disponível em :
<http://documents.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>.
 Acesso em: 19 jun. 2018.

BARBOSA, Liliane Cecília De Miranda. **O Uso dos Resultados do Simave e suas possíveis Implicações para Gestores Escolares e Professores**: o caso das escolas públicas de Formiga – MG. 267 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Adriana. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: SORDI, Mara Regina Lemes de. VARANI, Adriana. MENDES, Geisa do Socorro Cavalcante Vaz. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 69-82. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_f4aac44415cb42f280ba3b7469c1750b.pdf. Acesso em: 09 set. 2018.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo (SP): Editora Ática S.A., 1991.

BOITO JR, Amando. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: GALVÃO, Amanda; BOITO JR, Armando. (Org.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 67-104.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, *Ahead of print*, p. 373-388, fev. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 147-176.

BORGES, Edna Martins. **Avaliações Externas em Larga Escala no Contexto Escolar**: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. Campina Grande: EDUEPB, 2018. 276 p.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. **RBPAE**, v. 25, n. 1, p. 83-91, jan./abr. 2009.

Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19328/11228>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAE**, v. 26, n. 2, p. 367-375, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19722/11493>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Regulação da educação superior brasileira: a Lei de Inovação Tecnológica e da Parceria Público-Privada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 961-973, out./dez, 2015b. 276 p. ISSN 1517-9702.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Regulation of Brazilian higher education: the Technological Innovation Act and the Public-Private Partnership Act. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 41, n. 4 p. 961-973, out./dez, 2015a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/en_1517-9702-ep-41-4-0961.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **La instrucción escolar en la América Capitalista**. Tradução de Pilar Mascaró Sacristán. Madrid: Paracuellos del Jarama, 1985.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 8.035, de 03 de novembro de 2010b**. “Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências”. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010. Acesso em: 19 jun. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jul. 2017

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta a educação profissional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007a**. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. **Democracia Participativa: nova relação do Estado com a sociedade 2003-2010**. 2ª ed. Brasília, 2011b.

BRASIL. **Documento final CONAE 2010a.** Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. FNDE. **Resolução/MEC Nº 7, de 26 de abril de 2012a.** Fixa a parcela da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, prevista no caput do art. 7º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3993-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-7,-de-26-de-abril-de-2012>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** 2013a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. **Nota informativa do IDEB 2017.** 2018g. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. **Resultados IDEB Brasil 2017.** 2018d. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. **Resultados IDEB escolas 2017h.** 2018f. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. **Resultados IDEB Estado Paraíba 2017.** 2018e. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017d**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete da Ministra. Portaria Nº 4, de 4 de janeiro de 2018c. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1o e 2o anos iniciais do ensino fundamental. **Diário Oficial da União, Nº 4**, seção 1, sexta-feira, 5 de janeiro de 2018. p. 15. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/01/2018&jornal=515&pagina=15&totalArquivos=58>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores demográficos e educacionais 2011a**. Disponível em: <http://www.ide.mec.gov.br/2011/estados/relatorio/uf/25>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019**. 2018b. Quinta-feira, 28 de junho de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 482, de 7 de junho de 2013b. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, nº 106, segunda-feira, 10 de junho de 2013. ISSN 1677-7042. Disponível em: http://www.download.inep.gov.br/.../2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012b. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União nº 129**, quinta-feira, 5 de julho de 2012. ISSN 1677-7042. Disponível em: http://www.download.inep.gov.br/educacao.../portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União nº 55**. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil.../Port931_21MAR05.pdf. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007b**. Institui a avaliação da alfabetização, “Provinha Brasil”. 2007a. Disponível em: http://www.download.inep.gov.br/.../provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select...co....> Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL. Portaria Nº. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 246, p.20767-20768.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Revogada pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de

fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017b**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei Nº 13.429, de 31 de março de 2017c**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 9.432 de 29 de junho de 2018a**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 103, de 29 de outubro de 2012c**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259/pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ata de Julgamento Nº 30, de 23 de agosto de 2018**. DJE Nº 180, 30 de agosto de 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=748108016&tipo=DJ&descricao=DJE%20N%BA%20180%20-%2030/08/2018>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. 34 ed. São Paulo; Brasília: ENAP, 1998.

BROOKE, Nigel. Políticas de responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, Adriana. GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2, Florianópolis: Insular 2013, p. 119-146.

CABRAL, Ivône Rosa. **O Público e o Privado na condução da Gestão Educacional Pública Brasileira**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

CAED/UFJF Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Sistemas de avaliação educacional**. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CAMBA, Mariangela. **As Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar e as Interfaces na Esfera Nacional e Estadual**: análise do SARESP como política de avaliação do estado de São Paulo, Brasil. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a Educação pelo Espelho do Perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p.1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109a05.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

CASASSUS, Juan. Política y Metáforas: un Análisis de la Evaluación Estandarizada en el Contexto de la Política Educativa. In: BAUER, Adriana. GATTI, Bernadete A. TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** - origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 21-46.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 11ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2006.

CHESNAIS, François (Org.). **A Finança Mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. Tradução de Rosa Maria Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, François **As Dívidas Ilegítimas**. Quando os bancos fazem mão baixa nas políticas públicas. Título original francês: Les deles illégitimes – Quand les banques font main basse sur les politiques publiques. Tradução de Artur Lopes Cardoso. [S.l.]: Temas e Debates, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CIAVATTA, Maria. A FORMAÇÃO INTEGRADA a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, ano 3, n. 3 – 2005, p. 1-20. ISSN: 1808-799X. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Mais da metade dos estados não paga o piso salarial aos professores diz CNTE**. Quarta-feira, 16 de março de 2016. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/16291-mais-da-metade-dos-estados-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-cnte.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A Gestão Democrática da Educação no Contexto da Sociedade Capitalista**: da coisificação humana à promoção do sujeito histórico-social. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

CORBUCCI, Paulo Roberto. et al. Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. In: IPEA (Org.). **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Vinte anos da Constituição Federal, v.2, n.17, 2009. p.15-81. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_17_vol002_completo.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda Transnacional e Governança Nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n.4, p. 616-640, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25957>. Acesso em: 17 nov. 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 320 p. ISBN 85-200-0494-6.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade dos poderes e outros ensaios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CROSO, Camilla. MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00017.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão Escolar e sua Relação com os Resultados do IDEB**: um estudo em duas escolas municipais de Salvador. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CUNHA, Luíz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

[[[[[DALPIAZ, Genelucia. **Os Sistemas de Avaliação da Educação Básica**: desafios para a gestão escolar. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí-RS, 2011.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio, São Paulo-SP: Cortez, 1998. ISBN: 85-249-0673-1. Disponível em:

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018,

DINIZ, Eli. **Crise, Reforma do Estado e Governabilidade**: Brasil, 1985-95. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

DOURADO et al. Qualidade da educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação. In: AZEVEDO, Janete Maria Lins de. AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 99-146.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-115.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **As Mudanças na concepção da gestão Pública e sua influência no perfil do Gestor e da Gestão escolar no Brasil**. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DRUCK, Graça. FILGUEIRAS, Luiz. MOREIRA, Uallace. Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras: a nova investida do Banco Mundial. **Cadernos do CEAS**, Salvador/Recife, n. 242, p. 602-634, set./dez., 2017 | ISSN 2447-861X. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/411/333>. Acesso em: 19 jun. 2018.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n118/a04n118.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. **Gestão Educacional e Avaliação em Larga Escala**: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/ RS. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2013.

EDUCAÇÃO, Instituto de Corresponsabilidade pela. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha**. 1ª Edição, 2015.

EDUCAÇÃO, Instituto de Corresponsabilidade pela. **Tecnologia de Gestão Educacional** Princípios e conceitos, Liderança servidora e motivação, Planejamento e operacionalização. 2ª Edição, 2016.

ELPAÍS BRASIL. **STF autoriza terceirização irrestrita e sela destino de milhares de processos trabalhistas**. Brasília, 30 de agosto de 2018. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/31/politica/1535667568_741528.html. Acesso em: 09 set. 2018.

En la Educación Pública. Instituto de Educación, Universidad de Londres, Internacional de la Educación, V Congreso Mundial, Julio de 2007. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

FERRONATO, Georgete. **Avaliações em larga escala e accountability no Ensino Fundamental**: implicações na gestão de escolas públicas. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina- UNOESC, Joaçaba, SC, 2014.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016a. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2602/2610>. Acesso em: 21 mar. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**- implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.119, p. 374-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119a04v33n119.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três Teses sobre as Reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v.36, n.99, p. 137-153, maio/ago.2016b. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=SO101-326220160002000137&script=sci...ting>. Acesso em: 01 dez. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 21-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico social-capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Carlos Nelson Coutinho e a educação como espaço de luta contra-hegemônica. In: BRAZ, Marcelo. (Org.). **Carlos Nelson Coutinho**: e a renovação do marxismo no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 343-363.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n.4, v. 4, p. 435-445, out./dez. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v4n4/12.pdf>. Acesso em: 16 maio 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. Escola Cidadã a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 47-56.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação e Qualidade da Educação**. In: XXXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007, Porto Alegre: UFRGS, 2007, Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf. Acesso em: 13 dez. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio. 2014. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202>. Acesso em: 11 abr. 2017.

GENTILI, Pablo. Resenha. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Ed. Cortez, 1995. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 75, N. 179-180-181, jan/dez, 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1170/1144>. Acesso em: 09 set. 2018.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do Modelo de Gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GHISLENI, Ana Cristina. **Efeitos da Política Nacional de Avaliação em larga escala na Gestão e na Prática Pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)**. 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://professores.faccat.br/.../como_elaborar_projeto_de_pesquisa__antonio_carlos..... Acesso em: 12 jun. 2017.

GOMES, Márcia Bueno. **Monitoramento e Gestão do Ensino Fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere volume 2**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luíz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere volume 3: Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1982.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604/585>. Acesso em: 25 de jun. 2018.

HORTA NETO, João Luiz. Um Olhar retrospectivo sobre a Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l], v.5, n.42, p.1-14, abr. 2007. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao2.pdf?. Acesso em: 08 fev. 2017.

IBGE. Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016. Disponível em:

http://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_TCU_2016_20170614.pdf. Acesso em: 12 jul. 2017.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Sobre o ICE**. Disponível em: <http://www.icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em 20 set. 2018.

IVO, Andressa Aita. **Políticas Educacionais e Políticas de Responsabilização**: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia** no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e Governabilidade (Neo)Liberal**: da administração à gestão educacional. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LAPAVITSAS, Costas. **El Capitalismo Financiarizado** expansión y crisis. Tradução de Diego Guerrero e Maia Ediciones: Madrid, 2009.

LAPAVITSAS, Costas. El Capitalismo Financiarizado. Crisis y expropiación financiera. In: MORERA, Carlos; LAPAVITSAS, Costas. (Coord.). **La crisis de la financiarización**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2011. p. 33-90.

LAUREL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. LAUREL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-178.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 16 maio 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora alternativa, 2001. 259 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LIMA, Iana Gomes. **As Ações do Estado brasileiro na Educação Básica**: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LIMA, Raif Marlice Silva de. **Política de Resultado e Bonificação**: um estudo de caso em três escolas da coordenadoria distrital 3 do estado do Amazonas. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação). Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora, 2015.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LÜCK, Heloisa et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélío Sheneider. São Paulo: Boitempo, 2012. 2 v.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas Estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63800>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARTINS, André Silva. **A Direita para o Social**: a educação da sociabilidade do Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação**: fundamentos e tramas. Campinas: Autores Associados; Americanas: UNISAL, 2010.

MARX, Karl; ENGEL, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MELO, Adriana Almeida Sales de. SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619/14336>. Acesso em: 25 set. 2018.

MELO, Clóvis Alberto Vieira de; SALES JUNIOR, Ronaldo. Políticas públicas e o uso de indicadores no processo de Agenda *Settin*. In: SILVA, Andréia Ferreira da (Org.). **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**: avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais. Campina Grande: EDUFCEG, 2013. p. 31-65.

MELO, Danila Vieira De. **“Quando vai falar de Idepe, você fala de Bônus”** – as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2015.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma do aparelho estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar no consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.175-192.

MÉSZÁROS. István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, Paula Roberta; PASQUINI, Adriana. As Bases Teóricas e Legais da Gestão Democrática da Escola Pública no Brasil pós 1990. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, João Pessoa, **Anais...**, João Pessoa: UFPB, 2012, p.1418-1435. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.46.pdf. Acesso em: 08 fev. 2017

MOURA, Assis Souza de. **Remuneração Variável do Magistério Público da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba: (des)valorização Profissional?** 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. **A Concepção dos Professores sobre a Política de Bonificação por Resultado no Estado de Pernambuco**. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

NASCIMENTO, Leila Procópio do. **“Novas Formas” de Gestão da Escola Pública: implicações sobre o processo de democratização da gestão**. 455p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.**, vol. 26, n. 90. P. 223-238. Jan./ Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a10v2690.pdf>. Acesso em: 09 set. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Políticas Educacionais no Governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.seer.rfrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 07 jan. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12639/8818>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Assembleia Legislativa. **Mensagem Nº 036/2015e**, João Pessoa PB, 29 de setembro de 2015. Disponível em: <http://transparencia.pb.gov.br/orcamento/normas-orcamentarias/2016/ppa-2016-2019.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução Nº 167, 10 de julho de 2014b. Aprova o “Projeto Alumbrar”, da Rede Estadual de Ensino que visa a correção de fluxo escolar dos alunos em distorção idade/ano dos anos finais do ensino fundamental. **Diário Oficial Nº 15.598**, João Pessoa, PB, 2 ago. 2014b, p.5. Disponível em: <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2014/08/Diario-Oficial-02-08-2014.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Decreto Nº 34.827, de 17 março de 2014c. Institui o programa Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba. **Diário Oficial Nº 15.487**, João Pessoa-PB, 18 de março de 2014. p. 1. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2014/03/Diario-Oficial-18-03-2014.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Decreto Nº 36.408 de 30 de novembro de 2015b. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial Nº 15.994**. João Pessoa-PB, 01 de Dezembro de 2015. p. 1. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Decreto Nº 36.409 de 30 de novembro de 2015c. Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial Nº 15.994**. João Pessoa-PB, 01 de Dezembro de 2015. p. 2. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Decreto Nº 37.234 de 14 de fevereiro de 2017b. Cria o SOMA – Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial nº 16.313**, João Pessoa- PB, 15 fev. 2017, p.1. Disponível em: <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2017/02/Diario-Oficial-15-02-2017.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Edital de Retificação Nº 002/2017c – SEE/SEDAM. **Diário Oficial nº 16.323**, João Pessoa-PB, 03 de março de 2017, p. 14.

Disponível em: <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2017/02/Diario-Oficial-15-02-2017.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Nº 001/2017f/SEAD/SEE**. Processo Nº 0017158-4/2017. Seleção de Organização Social qualificada na área de Educação, no âmbito do Estado da Paraíba, para celebração de contrato de gestão, visando a Gestão Pactuada das ações e serviços de apoio escolar, em unidades escolares da Secretaria de Estado da Educação conforme especificado nos Anexos II e I, respectivamente. Disponível em: http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/EDITAL_OS.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Governo do Estado lança plano de gestão Paraíba Faz Educação 2 2015h. Disponível em: <http://www.paraiba.pb.gov.br/governo-do-estado-lanca-plano-de-gestao-paraiba-faz-educacao-2-...> Acesso em: 15 abr. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Lei Nº 10.488 de 23 de junho de 2015g. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. **Diário Oficial nº 15.863**, João Pessoa, PB, 24 jun. 2015, p. 1. Disponível em: http://www.pne.mec.gov.br/images/pdf/Diario_Oficial_PEE_Paraiba.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Lei Nº 10.632 de 18 de janeiro de 2016a. Institui o Plano Plurianual do Estado da Paraíba para o período 2016-2019. **Diário Oficial Nº 16.030**. João Pessoa-PB, 19 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/01/Diario-Oficial-19-01-2016.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018. p. 1-2.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Lei Nº 9.454, de 06 de outubro de 2011d. Institui o Programa Gestão Pactuada, dispõe sobre a qualificação de Organizações Sociais e dá outras providências. **Diário Oficial Nº 14.760**, João Pessoa, PB, 7 out. 2011, p. 1. Disponível em: <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2011/10/diariooficial07102011.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Lei Nº 9.456, de 06 de outubro de 2011c. Institui o Prêmio Educação Exemplar, no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. **Diário Oficial nº 14.760**, João Pessoa, PB, 7 out. 2011, p.3. Disponível em: <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2011/10/diariooficial07102011.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. **Lei Nº 9.879, de 13 de setembro de 2012b**. Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Medida Provisória Nº 181, de 22 de agosto de 2011b. Institui o Prêmio Educação Exemplar, no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. **Diário Oficial nº 14.722**, João Pessoa, PB, 23 ago. 2011, p.1. Disponível em: <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2011/08/diariooficial23082011.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Medida Provisória Nº 198, de 24 de julho de 2012a. Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências. **Diário Oficial Nº 14.996**, João Pessoa-PB, 25 de julho de 2012. p. 1. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2012/07/diariooficial25072012.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. **Paraíba 2040** viva o futuro que já começou 2015f. Orçamento do Estado da Paraíba - PPA 2016-2019. Disponível em: <http://transparencia.pb.gov.br/orcamento/normas-orcamentarias/2016/ppa-2016-2019.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. **Paraíba faz Educação**. Versão Preliminar - Agosto de 2011a.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Metas Educação Paraíba 2015-2018**. 2015i. Disponível em: http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/07/2015-Plano-de-Metas-Educa__o-Para_ba-ORIENTA__ES.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Portaria Nº 368, de 14 de julho de 2015j. Institui no âmbito da Secretaria de Estado de Educação o Sistema Próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. **Diário Oficial nº 15.880**, João Pessoa, PB, 15 jul. 2015, p.15. Disponível em: <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2015/07/Diario-Oficial-15-07-2015.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de governo Ricardo Coutinho – Paraíba – 2015/2018a**.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. **Resultados IDEPB 2017h**. Disponível em: <https://somapb.caeddigital.net/#!/indicadores>. Acesso em: 25 set. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Educação do Estado. **Orientações Básicas Projeto de Intervenção Pedagógica 2015/2018**. 2015k. Disponível em: http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/pdf/cartilha_versao_final.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Nº 013/2012c/GS**. Prêmio Escola de Valor. João Pessoa-PB, 24 de julho de 2012. Disponível em: <http://mestresdaeducacao.pb.gov.br/.../Edital%200013%20Premio%20Escola%20de%20Val>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Nº 003/2013-GS**. Prêmio Escola de Valor. João Pessoa-PB, 08 de julho de 2013. Disponível em: http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/pdf/2013/edital_escola_de_valor.pdf. Acesso em: 15 maio 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Nº 004/2014a-GS**. Prêmio Escola de Valor. João Pessoa-PB, 01 de julho de 2014. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2014/07/Edital-n%C2%BA.-004-2014%E2%80%93GS-Pr%C3%AAmio-Escola-de-Valor-2014.pdf>. Acesso em: 15 abr.2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Nº 009/2015d-GS**. Prêmio Escola de Valor. João Pessoa-PB, 13 jul. 2015. Disponível em: http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/EDITAL_009-2015_ESCOLA_DE_VALOR_2015_-_1... Acesso em: 15 abr. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Nº 005/2016b-GS**. Prêmio Escola de Valor. João Pessoa-PB, 11 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/02/Edital-Escola-de-Valor-2016.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Avaliando IDEPB. **Revista do Gestor Escolar**, 2016c. Disponível em: <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/02/PB-AVALIANDO-IDEPB-2016-RG-WEB.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação da Paraíba. Avaliando IDEPB- 2016d/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação **CAED** v.3 (jan/dez, 2016). Juiz de Fora, 2016. Anual ISSN 2316-7610.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE Nº 001, de 22 de fevereiro de 2016e. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba. **Diário Oficial Nº 16.056**. João Pessoa - PB, 23 de Fevereiro de 2016. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/02/Diario-Oficial-23-02-2016.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Edital Nº 012**, de 05 de dezembro de 2016f. Seleção de diretor e vice-diretor processo seletivo simplificado programa Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. Disponível em: [file:///C:/Users/Socorro/Downloads/EDITALNum12SELE%C3%87%C3%83ODEDIRETOR EVICE-DIRETORESESCOLACIDADASINTEGRAISEESCOLASCIDADASINTEGRAISTECNICAS%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Socorro/Downloads/EDITALNum12SELE%C3%87%C3%83ODEDIRETOR EVICE-DIRETORESESCOLACIDADASINTEGRAISEESCOLASCIDADASINTEGRAISTECNICAS%20(3).pdf). Acesso em: 25 set. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Nº 015/2017a-GS**. Prêmio Escola de Valor. João Pessoa-PB, 09 de agosto de 2017. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Edital-015-Premio-Escola-de-Valor-2017-Para-Publicacao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Nº 015/2017d – Retificação**. Prêmio Escola de Valor. João Pessoa-PB, 25 de agosto de 2017.

Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Edital-015-%E2%80%93-Retifica%C3%87%C3%83O-Premio-Escola-de-Valor-%E2%80%93-2017.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual 2017e**. Disponível em: http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2017.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2017g**. Campina Grande-PB, 2017. 193 p.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Nº 004/2018a**. Prêmio Escola de Valor. João Pessoa, 07 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www.see.pb.gov.br/premios/escola/edital/Edital004_Premio_Escola_de_Valor.pdf>. Acesso em: 01 ago 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2018/2019b**. João Pessoa-PB, 2018. 17 p.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação. Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba. **Revista do Sistema**, 2012d. Disponível em: http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/wpcontent/.../PARAIBA_revista_sistema_2012.p. Acesso em: 15 abr. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-88.

PEREIRA, Flávio Alves. **A Incidência das Políticas de Responsabilização do Estado do Ceará nas ações de Gestão Pedagógica em âmbito Municipal** – o caso da Escola Maria Nair (IPU-CE). 125 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juíz de Fora). Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora, 2014.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTAL INEP. Ministério da Educação. **O que é a ANEB**. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 142 p.

PSB. **Programa do Partido Socialista Brasileiro - PSB**. Setembro de 2016. Disponível em: http://www.psb40.org.br/cms/wp-content/uploads/2016/09/PROGRAMA_PSB.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018

RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. Entrevista: Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho – Portugal). In: **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.2, n.2, p. 286-296, jul./dez.2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/24777/13783>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ROBERTSON, Susan L. A Estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação no Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v.17 n.50, p. 283-493, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v1n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão Democrática do Ensino Público condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortêz, 2012. p. 25-35.

ROMÃO, José Eustáquio. PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortêz, 2012. p. 106-121.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua. ALANIZ, Érika Porceli. Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2014): limites, avanços e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.1, n.1, p.35-63, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/RIPPMAR/article/view/5657>. Acesso em: 13 abr. 2017.

SANTOS, Maria Lúcia Ferreira dos. **IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo e a Gestão Escolar**: um estudo de caso exploratório. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. O Choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci...tlnq>. Acesso em: 08 maio 2017.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. – Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

SCHLESENER, Anita Helena. Hegemonia e Cultura: a dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. **Revista Novos Rumos**, v. 50, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/3466/2685>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SCHMITZ, Taís. **Reconfiguração da Gestão da Educação**: um estudo de caso na segunda coordenadoria regional de educação de São Leopoldo/ RS. 174 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/05.pdf>. Acesso em: 11 abr 2017.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de avaliação em larga escala no Brasil: princípios, implantação e riscos In: SILVA, Andréia Ferreira da. (Org.). **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**: avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais. Campina Grande: EDUEFCG, 2013. p. 17-30.

SILVA, Emanuel Lourenço da. **A Parceria Público-Privada na Gestão da Escola Pública em Pernambuco**: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados. 170 f. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE. João Pessoa, 2015.

SILVA, Emanuel Lourenço. BORGES, Maria Creusa de Araújo. Parceria público-privada na gestão da educação: de um programa experimental a uma política pública de gestão para resultados. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n. 1, p. 4-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2513>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SILVA, Luiz Fernando da. **Gestão Escolar e o Programa BH Metas e Resultados**: há espaços para a participação da comunidade escolar? 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA. Andréia Ferreira da. Políticas de accountability na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 509-526, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/59520/38378>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SIMIONATTO, Ivete. Classes Subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, jan/jun. 2009. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/21g3uGb09v00M05742W1.pdf>. Acesso em: 14 mar.2017.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, nº 26, Maio/Jun/Jul/Ago, 2004. p. 145-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização Participativa. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, p. 87-89, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/263/440>. Acesso em: 07 abr. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 264-283

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Concepções de Qualidade da Educação Básica Forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2017.

SOUZA, José Gilberto de. A dimensão social e política do conhecimento (Ciência ou Consciência). **Revista Formação**, São Paulo, n. 15, volume 1- p. 167-172. Ano 2008. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/revista/artigos/15_souza.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de. et al (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Tradução de Mónica Corullón. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos 1993. Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43 - 67, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1542/1449>. Acesso em: 15 abr. 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2017.

ANEXOS

ANEXO A - 1º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 013 – ANO: 2012

Edital 013/2012/GS – Prêmio Escola de Valor			
O ESTADO DA PARAÍBA, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar experiências de gestões exitosas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, no intuito de laureá-las com o Prêmio ESCOLA DE VALOR, nos termos da Medida Provisória Nº 198 de 23 de julho de 2012, que modifica a Lei Nº 9.456, de 06 de outubro de 2011, mediante os critérios e condições estabelecidas neste Edital.			
Disposições Preliminares	Objetivos	Critérios de Seleção⁴²	Premiação
1.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercício nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem.	Constituem objetivos do Prêmio ESCOLA DE VALOR 2.1 Valorizar as escolas públicas estaduais de Educação Básica que se destaquem pela competência da gestão administrativa e pedagógica, por iniciativas de experiências inovadoras e bem-sucedidas na melhoria contínua da escola; 2.2 Reconhecer e dar	O Prêmio ESCOLA DE VALOR estabelecerá como critérios para seleção os documentos comprobatórios abaixo relacionados: 3.1 O relatório, em formato PDF, deve ser digitado em papel A4; margem superior e inferior 2,5; margem esquerda e direita 3,0; fonte Times New Roman, tamanho 12; espaçamento simples; em no máximo, 10 (dez) páginas com 2 (duas) cópias, uma impressa e outra em CD-ROM, juntamente com os Demais documentos exigidos neste Edital, observando as normas da ABNT, de 11 de abril de 2011. 3.2 O relatório e documentos	4.1 Serão premiadas todas as escolas públicas estaduais de Educação Básica que atendam ao mínimo de 60% dos critérios estabelecidos neste Edital (tópico 3). 4.2 O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR contemplará todos os profissionais de educação das escolas premiadas, com exceção dos profissionais citados no item 4.4, com o valor correspondente a uma remuneração mensal a qual percebe, caracterizando o 14º salário, conforme Medida Provisória Nº 198 de 23 de julho de 2012, que regulamenta o

⁴² A seleção das escolas que receberão a premiação é feita por uma Comissão Estadual composta por profissionais da educação e/ou personalidades públicas reconhecidas por sua atuação e relevante contribuição no campo da Educação Básica, mediante Ato do Secretário de Estado de Educação. (PARAÍBA, 2012c). Disponível em: <http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/pdf/Edital%200013%20Premio%20Escola%20de%20valor.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

1.2 O Prêmio ESCOLA DE VALOR estará aberto, exclusivamente, às escolas da rede pública estadual da Educação Básica. 1.3 Todas as escolas da rede pública estadual de Educação Básica estão aptas a concorrer ao Prêmio ESCOLA DE VALOR, desde que preencham os requisitos presentes neste Edital, em especial, no que diz respeito ao envio dos documentos comprobatórios especificados no tópico 3, não havendo necessidade de realizar inscrição. 1.4 A homologação da participação das escolas públicas estaduais de Educação Básica no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR dar-se-á com a publicação no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao.	visibilidade ao esforço empreendido por gestores e demais profissionais da educação que estão inseridos como mediadores no processo de construção do conhecimento, buscando, assim, uma maior participação dos estudantes na relação com os objetos do conhecimento.	comprobatórios das escolas públicas estaduais de Educação Básica que desejam concorrer ao Prêmio ESCOLA DE VALOR deverão ser enviados pelos correios para o endereço: Secretaria de Estado da Educação, Av. João da Mata, s/n, Centro Administrativo Estadual – Bloco1, Gerência de Recursos Humanos (GRH), 4º andar, João Pessoa – PB – CEP 58015-020, no período especificado no cronograma deste EDITAL (tópico 6). 3.3 Cada critério de seleção atribuirá aos documentos apresentados pontuações que variam entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada item, podendo totalizar, ao final da avaliação, pontuação máxima igual a 10 (dez).	respectivo Prêmio. 4.3 A premiação acontecerá em evento organizado pela SEE/PB, na Cidade de João Pessoa, em local a ser divulgado oportunamente. 4.4 Não poderão ser contemplados com o PRÊMIO ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que não estejam em efetivo exercício na unidade Escolar ou Profissionais atuando em regime de contrato de emergência. 4.5 A premiação corresponderá à aceitação, pelos participantes, das disposições do presente Edital e, inclusive, da autorização para publicação dos relatórios em quaisquer mídias e uso de imagem pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

Fonte: (PARAÍBA, 2012c). Disponível em: <http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/pdf/Edital%2000013%20Premio%20Escola%20de%20valor.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

ANEXO B - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EDITAL Nº 013 - ANO: 2012

Critérios	Documentos Comprobatórios: Avaliação Administrativa	Pontuação
1	Relatório do Plano de Gestão 2012 com fotografias que comprovem a manutenção dos bens, espaços físicos e limpeza da escola e Regimento Interno atualizado para o ano letivo 2012.	0,0 a 0,5
2	Cópia do Censo Escolar 2010/2011 que comprove índices de qualidade da educação: crescimento de matrícula, crescimento de aprovação, redução de reprovação, redução de evasão e redução de abandono.	0,0 a 1,0
3	Apresentação de 60% das ATAS de reuniões dos Conselhos Escolares 2011/2012	0,0 a 0,5
4	Formulários de Frequência Escolar do Programa Bolsa Família/2011 atestado pelo Operador Municipal Máster	0,0 a 0,5
5	Instrumento que comprove a permanência e desempenho progressivo do estudante na escola (matrícula inicial e ao final de 2012).	0,0 a 0,5
6	Quadro de todos os profissionais da Educação lotados na escola com seus respectivos horários, funções e planilha de frequência.	0,0 a 0,5
Critérios	Avaliação Pedagógica	Pontuação
7	Documento que comprove crescimento dos resultados no IDEB/2009/2011/INEP/ME e obter, no mínimo, a nota 4,0 no IDEBPB 2012.	0,0 a 1,0
8	Proposta Pedagógica atualizada e desenvolvida no ano letivo de 2012 que inclua temas como direitos humanos, diversidade, enfrentamento e minimização da violência na escola, na perspectiva da redução da evasão escolar.	0,0 a 2,0

9	Relação dos profissionais da escola que participaram da Formação Continuada do Estado, no ano de 2011, equivalente a 60% do quadro da escola	0,0 a 1,0
10	Apresentação da ATA da Plenária do OD (Orçamento Democrático) Escolar 2012	0,0 a 0,5
Crítérios	Avaliação Financeira	Pontuação
11	Comprovante da aquisição de produtos da agricultura familiar igual ou superior a 30% emitido pela Gerência Regional de Educação (GRE).	0,0 a 0,5
12	Declaração de prestação de contas do PDDE 2011 atestado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE)	0,0 a 1,0
13	Declaração de prestação de contas do PNAE 2011 atestado pela SEE	0,0 a 0,5
TOTAL		0,0 a 10,0

Fonte: (PARAÍBA, 2012c). Disponível em: <http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/pdf/Edital%200013%20Premio%20Escola%20de%20valor.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

ANEXO C - 2º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 003 – ANO: 2013

Edital Nº 003/2013-GS - Prêmio Escola de Valor			
O GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar experiências de gestões exitosas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, no intuito de laureá-las com o Prêmio ESCOLA DE VALOR, nos termos da Lei Nº 9.879, de 13 de setembro de 2012, mediante os critérios e condições estabelecidas neste Edital.			
Disposições Preliminares	Objetivos	CrITÉrios de Seleção	Premiação
1.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos	Constituem objetivos do Prêmio ESCOLA DE VALOR 2.1 Avaliar as escolas públicas estaduais de Educação Básica nas diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Gestão Pedagógica; -Gestão Participativa; -Gestão de Pessoas e Liderança e -Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos. 2.2 Valorizar as escolas públicas estaduais de Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas dimensões da gestão escolar e por iniciativas de experiências inovadoras e bem-sucedidas	O Prêmio ESCOLA DE VALOR estabelecerá como critérios para seleção, a apresentação de dois instrumentos que deverão fazer referência às diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Documentos comprobatórios e -Documentos de autoavaliação e justificativa. 4.1 Os documentos comprobatórios deverão ser apresentados pelas escolas públicas estaduais de Educação Básica inscritas no Prêmio ESCOLA DE VALOR, em período estabelecido no cronograma deste Edital (tópico 7), para serem analisados pela comissão avaliadora, cabendo, à mesma, atribuir, para cada critério de seleção, pontuações que variam entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada item, podendo totalizar, ao final da avaliação, pontuação máxima igual a 10 (dez) (Quadro 1). 4.2 Os documentos comprobatórios solicitados em formato de relatório deverão ser digitados em papel A4; margem superior e inferior 2,5; margem esquerda e direita 3,0; fonte Times New Roman, tamanho 12; espaçamento simples; com 2 (duas) cópias, uma impressa e outra em CD-ROM, observando as normas	5.1 Serão selecionadas todas as escolas públicas estaduais de Educação Básica que atendam ao mínimo de 60% dos critérios estabelecidos no tópico 4 deste Edital e apresentem os documentos de autoavaliação e justificativa de conceitos atribuídos à Gestão Escolar. 5.2 Conforme a Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, o Prêmio ESCOLA DE VALOR contemplará todos os profissionais de educação em exercício e lotados nas

desafios no processo de ensino e aprendizagem. 1.2 O Prêmio ESCOLA DE VALOR estará aberto, exclusivamente, às escolas da rede pública estadual da Educação Básica, sendo imprescindível, ao gestor escolar ou aos demais integrantes da gestão, realizar a inscrição das escolas neste processo seletivo, conforme especificado no tópico 3.	que contribuem para a melhoria contínua da escola; 2.3. Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por gestores e demais profissionais da educação que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, assim, uma maior participação desses profissionais na construção do conhecimento; 2.4 Incentivar as escolas públicas estaduais de Educação Básica a desenvolverem a cultura da autoavaliação nas diversas dimensões da Gestão Escolar.	da ABNT, de 11 de abril de 2011, e limite de páginas de cada item. 4.3 O documento de autoavaliação das escolas públicas estaduais de Educação Básica inscritas no Prêmio ESCOLA DE VALOR (Quadro 2) deve ser preenchido coletivamente por todos os profissionais da educação da escola que estejam envolvidos com este processo seletivo, de modo a permitir a todos/as o autoconhecimento e melhoria contínua na gestão escolar. 4.4 O preenchimento do documento de autoavaliação deverá tomar como base a escala de conceitos que define o nível de atendimento da Gestão Escolar, atribuindo para cada item avaliado apenas 01 (um) conceito, que deverá ser assinalado com a letra X (Quadro 2). 4.5 Para cada item avaliado, deverão ser registradas informações que justifiquem o conceito atribuído, de modo que esse documento de justificativa (relatório) tenha máximo de 10 (dez) páginas. 4.6 Os documentos de autoavaliação e de justificativa dos conceitos atribuídos para cada item avaliado não garantirá pontuação no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR, mas devem ser, obrigatoriamente, apresentados à comissão avaliadora juntamente com os documentos comprobatórios, sob a penalidade de desclassificação das escolas que não cumprirem com essa exigência. 4.7 Caso haja estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na escola, identificar, no trabalho, as estratégias de adequação utilizadas.	escolas públicas estaduais de Educação Básica premiadas com o valor correspondente a uma remuneração mensal a qual percebe, caracterizando o 14º salário, com exceção dos profissionais citados no item 5.4. 5.3 A premiação acontecerá em evento organizado pela Secretaria de Estado da Educação, na Cidade de João Pessoa, em local a ser divulgado oportunamente. 5.4 Não poderão ser contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que não estejam em efetivo exercício e que não sejam lotados na escola premiada ou profissionais que atuam em regime de contrato de

		4.8 A ficha de inscrição e todos os documentos comprobatórios e de autoavaliação da escola pública estadual de Educação Básica deverão ser encadernados na ordem sequenciada de critérios estabelecidos pelos quadros 1 e 2 deste Edital, de modo a compor o dossiê a ser apresentado à comissão avaliadora do processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR. 4.9 Apenas 01(um) e o 1º (primeiro) dossiê de cada escola pública estadual de Educação Básica apresentado à Secretaria de Estado da Educação será analisado pela comissão avaliadora do Prêmio ESCOLA DE VALOR, sendo desconsiderados documentos enviados avulsos ao dossiê ou fora do prazo estabelecido por este Edital.	emergência. 5.5 A participação e premiação das escolas públicas estaduais de Educação Básica no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR corresponderão à aceitação das disposições do presente Edital, e, inclusive, da autorização para uso de imagem e publicação dos documentos comprobatórios em quaisquer mídias, por parte da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

Fonte: (PARAÍBA, 2013). Disponível em: http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/pdf/2013/edital_escola_de_valor.pdf. Acesso em: 26 dez.2016.

ANEXO D - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EDITAL Nº 003-GS – ANO: 2013

Critérios	Documentos Comprobatórios: Gestão Pedagógica	Pontuação
1	Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado para 2013, cópia da Ata da reunião que registre a aprovação do PPP por parte da comunidade escolar e relatório de execução das ações propostas, cujas temáticas contribuam para a redução da evasão e melhoria do rendimento escolar dos estudantes, como: enfrentamento e minimização da violência na escola, direitos humanos, diversidade, protagonismo juvenil, sustentabilidade, inclusão digital, práticas artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros temas afins. Relatório com máximo de 10 (dez) páginas.	0,0 a 1,0
2	Documento que comprove crescimento dos resultados no IDEB/2009/2011/INEP/ME e pontuação mínima de 4,0 no IDEPB 2013.	0,0 a 1,0
3	Cópia do Censo Escolar 2011/2012 que comprove índices de qualidade da educação: crescimento de matrícula, crescimento de aprovação, redução de reprovação, redução de abandono.	0,0 a 0,8
Critérios	Gestão Participativa	Pontuação
4	Regimento Interno atualizado para 2013 e cópia da Ata da reunião que registre a aprovação do regimento por parte da comunidade escolar.	0,0 a 0,4
5	Cópia das ATAS das reuniões do Conselho Escolar no ano de 2013	0,0 a 0,4
6	Relatório de parcerias estabelecidas entre a escola e instituições/segmentos da sociedade, no ano de 2013, voltadas para o desenvolvimento de projetos que garantam melhoria da escola. Relatório com fotografias, folders, audiovisual, publicações em jornais, revistas, internet, catálogos – máximo de 5 (cinco) páginas.	0,0 a 0,4
7	Relatório da execução do OD Escolar 2013 constando metodologia, principais ocorrências, resultados e demandas priorizadas. Anexar fotografias, Ata da plenária e lista de participantes - máximo de 5 (cinco) páginas.	0,0 a 1,0

8	Comprovante de participação da escola no Prêmio Gestão Escolar 2013.	0,0 a 0,2
Crítérios	Gestão de Pessoas e Lideranças	Pontuação
9	Quadro de todos os profissionais da Educação lotados na escola com seus respectivos horários, funções e planilha de frequência. (Modelo de instrumento em anexo)	0,0 a 1,0
10	Comprovante de participação dos profissionais da escola em cursos de Formação Continuada ofertados por meio do Estado e/ou Instituições de Ensino Superior, no ano de 2013. (Diploma, certificado ou declaração).	0,0 a 1,0
11	Declaração de regularidade da escola referente ao Bolsa Família/2013 expedida pelo Operador Municipal Máster.	0,0 a 0,4
Crítérios	Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos	Pontuação
12	Relatório de Ações/2013 com fotografias que comprovem a manutenção dos bens, espaços físicos e limpeza da escola – máximo de 5 (cinco) páginas.	0,0 a 0,8
13	Declaração de regularidade da prestação de contas do PDDE e ações agregadas, emitida pela Gerência de Programas de Fortalecimento da Escola (GPROFESC/SEE), em conformidade com a resolução nº 07 de 12 de abril de 2012.	0,0 a 0,8
14	Declaração de regularidade da prestação de contas do PNAE 2012 emitida pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE).	0,0 a 0,4
15	Comprovante da aquisição de produtos da agricultura familiar igual ou superior a 30% emitido pela Gerência Regional de Educação - GRE.	0,0 a 0,4
TOTAL		0,0 a 10,0

Fonte: (PARAÍBA, 2013). Disponível em: http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/pdf/2013/edital_escola_de_valor.pdf. Acesso em: 26 dez.2016.

ANEXO E - DOCUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E JUSTIFICATIVA EDITAL Nº 003-GS - ANO: 2013

Autoavaliação – Gestão Pedagógica	Nível de Atendimento				
	Insuf.	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
1. A proposta curricular é atualizada periodicamente em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, às Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais, bem como com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea, para atender aos interesses e às necessidades dos estudantes?					
2. Os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos estudantes), mensurados por meio do IDEB e IDEBPPB são analisados e utilizados como informação para o planejamento das aulas, desenvolvimento de projetos e atualização do PPP?					
3. São desenvolvidas práticas inovadoras para auxiliar, estimular e apoiar os estudantes infrequentes e com dificuldade de aprendizagem a atingir o sucesso escolar?					
Autoavaliação - Gestão Participativa	Insuf.	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
4. São utilizados instrumentos oficiais e canais direto de comunicação com a comunidade escolar no desenvolvimento e regulamentação do Plano de Ação da escola?					
5. O Conselho Escolar define, valida e apresenta sugestões e críticas aos processos de gestão pedagógica, participativa, administrativa ou financeira, com vistas à melhoria contínua da escola?					

6. São realizadas articulações e parcerias com as famílias e serviços públicos (saúde, infraestrutura, trabalho, justiça, assistência social, cultura, esporte e lazer), associações locais, empresas e profissionais, visando à melhoria da gestão escolar, ao enriquecimento do currículo e à aprendizagem dos estudantes?					
7. A escola adota iniciativas que estimulam os estudantes ao protagonismo de crianças, adolescentes e jovens e permitam que estes contribuam com a gestão escolar e com a construção e execução do Plano de Ação da escola?					
8. Os profissionais da escola trabalham em conjunto e assumem posição de liderança na proposição de projetos, eventos, organização de documentos e sistematização de experiências exitosas da escola?					
Autoavaliação - Gestão de Pessoas e Liderança	Insuf.	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
9. A gestão da escola estabelece e compartilha com transparência as atribuições dos profissionais da instituição e promove o necessário acompanhamento da frequência e desempenho das tarefas?					
10. A equipe escolar realiza autoavaliação de seu desempenho para identificar a necessidade de desenvolver novas habilidades, conhecimentos e buscar cursos de capacitação e aperfeiçoamento?					
11. A gestão da escola realiza o acompanhamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade social?					
Autoavaliação - Gestão de Infraestrutura: recursos e serviços	Insuf.	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo

12. São promovidas ações que assegurem a conservação, higiene, limpeza, manutenção e preservação do patrimônio escolar - instalações, equipamentos e materiais pedagógicos?					
13. São observados e cumpridos a legislação educacional, o regimento interno e demais normas legais que orientam a prestação de contas dos recursos destinados à escola?					
14. São observados e cumpridos a legislação educacional, o regimento interno e demais normas legais que orientam a prestação de contas dos recursos destinados à Alimentação Escolar?					
15. São implementadas alternativas que garantam melhoria no Plano de Alimentação Escolar?					

Fonte: (PARAÍBA, 2013). Disponível em: http://www.mestresdaeducação.pb.gov.br/pdf/2013/edital_escola_de_valor.pdf. Acesso em: 26 dez.2016.

ANEXO F - 3º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 004 - GS - ANO: 2014

Edital Nº 004/2014- Prêmio Escola de Valor			
O GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar experiências de gestões exitosas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de educação básica, no intuito de laureá-las com o Prêmio ESCOLA DE VALOR, nos termos da Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, mediante os critérios e condições estabelecidas neste Edital.			
Disposições Preliminares	Objetivos	Critérios de Seleção	Premiação
1.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação em exercício e lotados	Constituem objetivos do Prêmio ESCOLA DE VALOR 2.1 Avaliar as escolas públicas estaduais de educação básica nas diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Gestão Pedagógica; -Gestão Participativa; -Gestão de Pessoas e Liderança e -Gestão de Infraestrutura: 2.2 Valorizar as escolas públicas estaduais de educação básica que se destaquem pela	O Prêmio ESCOLA DE VALOR estabelecerá como critérios para seleção, a apresentação de dois instrumentos que deverão fazer referência às diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Documentos comprobatórios e -Documentos de autoavaliação e justificativa. 4.1 Os documentos comprobatórios deverão ser apresentados pelas escolas públicas estaduais de educação básica inscritas no Prêmio ESCOLA DE VALOR, em período estabelecido no cronograma deste Edital (tópico 7), para serem analisados pela comissão avaliadora, cabendo, à mesma, atribuir, para cada critério de seleção, pontuações que variam entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério, podendo totalizar, ao final da avaliação, pontuação máxima igual a 9,0 (nove) (Quadro 1). 4.2 Os documentos comprobatórios solicitados em formato de relatório deverão ser digitados em papel A4; margem superior e inferior 2,5; margem esquerda e direita 3,0; fonte Times New Roman, tamanho 12; espaçamento simples; com 2 (duas) cópias, uma impressa e outra em CD-ROM, observando as normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011, e limite de páginas de cada critério.	5.1 Serão selecionadas todas as escolas públicas estaduais de educação básica que atendam ao mínimo de 70% dos critérios estabelecidos no tópico 4 deste Edital e apresentem os documentos de autoavaliação e justificativa de conceitos atribuídos à Gestão Escolar. 5.2 Conforme a Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, o Prêmio ESCOLA DE VALOR contemplará todos os profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas

nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem. 1.2 O Prêmio ESCOLA DE VALOR estará aberto, exclusivamente, às escolas da rede pública estadual da educação básica, sendo imprescindível, ao gestor escolar ou aos demais integrantes da gestão, realizar a inscrição das escolas neste processo seletivo, conforme especificado no tópico 3.	competência nas diversas dimensões da gestão escolar e por iniciativas de experiências inovadoras e bem-sucedidas que contribuem para a melhoria contínua da escola; 2.3 Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por gestores e demais profissionais da educação que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, assim, uma maior participação desses profissionais na construção do conhecimento; 2.4 Incentivar as escolas públicas estaduais de educação básica a desenvolverem a	4.3 O documento de autoavaliação e justificativa das escolas públicas estaduais de educação básica inscritas no Prêmio ESCOLA DE VALOR (Quadro 2) deve ser preenchido coletivamente por todos os profissionais da educação da escola que estejam envolvidos com este processo seletivo, de modo a permitir a todos/as o autoconhecimento e melhoria contínua na gestão escolar. 4.4 O preenchimento do documento de autoavaliação deverá tomar como base a escala de conceitos que define o nível de atendimento da Gestão Escolar, atribuindo para cada item avaliado apenas 01 (um) conceito, que deverá ser assinalado com a letra X (Quadro 2). 4.5 Para cada item da autoavaliação deverão ser registradas informações e evidências que justifiquem o conceito atribuído (Quadro 2). 4.6 Apenas 01 (um) documento de autoavaliação e de justificativa será considerado pela Comissão Avaliadora do Prêmio ESCOLA DE VALOR. 4.7 O documento de autoavaliação e de justificativa dos conceitos atribuídos para cada item avaliado, garantirão pontuação igual a 1,0 (um), se observada coerência entre conceito e justificativa em todos os itens da Autoavaliação, devendo ser obrigatoriamente apresentados à Comissão Avaliadora, sob a penalidade de desclassificação das Escolas que não cumprirem com essa exigência. 4.8 Ao final do processo seletivo, os documentos comprobatórios, os de autoavaliação e justificativa apresentados à Secretaria de Estado da Educação pela Escola da rede pública estadual de educação básica inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR poderão totalizar pontuação máxima igual 10,0 (dez) (Quadros 1 e 2).	públicas estaduais de educação básica premiadas com o valor correspondente a uma remuneração mensal a qual percebe, caracterizando o 14º salário, com exceção dos profissionais citados no item 5.4. 5.3 A premiação acontecerá em evento organizado pela Secretaria de Estado da Educação, na Cidade de João Pessoa, em local a ser divulgado oportunamente. 5.4 Não poderão ser contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que não estejam em efetivo exercício de suas funções no ano letivo em curso e no período de pagamento da remuneração correspondente à premiação. Igualmente não serão contemplados os profissionais que não

	cultura da autoavaliação nas diversas dimensões da Gestão Escolar.	4.9 Caso haja estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na Escola, apresentar no trabalho, as estratégias de adequação utilizadas para promover a inclusão e aprendizagem. 4.10 A ficha de inscrição e todos os documentos comprobatórios e de autoavaliação da escola pública estadual de educação básica deverão ser encadernados na ordem sequenciada de critérios estabelecidos pelos quadros 1 e 2 deste Edital, de modo a compor o dossiê a ser apresentado à comissão avaliadora do processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR. 4.11 Apenas 01(um) e o 1º (primeiro) dossiê de cada escola pública estadual de educação básica apresentado à Secretaria de Estado da Educação será analisado pela comissão avaliadora do Prêmio ESCOLA DE VALOR, sendo desconsiderados documentos enviados avulsos ao dossiê ou fora do prazo estabelecido por este Edital.	estejam lotados na escola da rede pública estadual premiada e/ ou atuam em regime de contrato de emergência. 5.5 A participação e premiação das escolas públicas estaduais de educação básica no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR corresponderão à aceitação das disposições do presente Edital, e, inclusive, da autorização para uso de imagem e publicação dos documentos comprobatórios em quaisquer mídias, por parte da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

Fonte: (PARAÍBA, 2014a). Disponível em: http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2014/07/Edital-nº.-004-2014-GS-Premio_Escola-de-valor-2014.pdf. Acesso em: 26 dez. 2016.

ANEXO G - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EDITAL Nº 004 - GS - ANO: 2014

CrITÉrios	Documentos ComprobatÓrios: Gestão PedagÓgica	Pontuação
1	Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado para 2014, contendo Missão, Clientela, Dados sobre a aprendizagem, Relação com as famílias, Recursos, Diretrizes pedagógicas, Plano de ação com base no tema gerador escolhido para o ano letivo em curso (0,3), cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do PPP por parte da comunidade escolar (0,2) e relatório de execução das ações propostas (0,5), cujas temáticas contribuam para a redução da evasão e melhoria do rendimento escolar dos estudantes, como: enfrentamento e minimização da violência na escola, direitos humanos, diversidade, protagonismo juvenil, sustentabilidade, inclusão digital, práticas artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros temas afins - mínimo de 10 (dez) e máximo de 30 (trinta) páginas.	0,0 a 1,0
2	Documento que comprove crescimento dos resultados no IDEB/2011/2013/INEP/MEC (0,4) e pontuação mínima de 4,0 no IDEB/PB 2014 em uma ou mais etapas/modalidades de ensino (0,4).	0,0 a 0,8
3	Cópia do Censo Escolar 2012/2013 que comprove evolução qualitativa dos indicadores educacionais: crescimento de matrícula (0,2), crescimento de aprovação (0,2), redução de reprovação (0,2), redução de abandono (0,2).	0,0 a 0,8
CrITÉrios	Gestão Participativa	Pontuação
4	Regimento Interno atualizado para 2014 (0,2) e cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do regimento por parte da comunidade escolar (0,2).	0,0 a 0,4
5	Cópia das ATAS das reuniões do Conselho Escolar no ano de 2014. Mínimo de 04(quatro) Atas (0,1 por Ata/s apresentada/s por Bimestre).	0,0 a 0,4

6	Registro de participação de 50% dos profissionais em efetivo exercício na escola, em cursos de Formação Continuada ofertados pelo Estado e/ou por Instituições de Ensino Superior, no ano de 2014, comprovado por meio de diploma, certificado ou declaração (mínimo de 20 horas), e informados no modelo de instrumento em anexo.	0,0 a 1,0
7	Declaração de regularidade da Escola referente ao Bolsa Família/2014 expedida pelo Operador Municipal Master.	0,0 a 0,4
CrITÉRIOS	Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos	Pontuação
8	Relatório de Ações/2014 com fotografias que comprovem a manutenção dos bens (0,2), espaços físicos (0,2) e limpeza da escola (0,2) – máximo de 5 (cinco) páginas.	0,0 a 0,6
9	Declaração de regularidade da prestação de contas do PDDE e ações agregadas - 2013, emitida pela Gerência de Programas de Fortalecimento da Escola (GPROFESC/SEE), em conformidade com a Resolução CD/FNDE nº. 10 de 18 de abril de 2013.	1,0
10	Declaração de regularidade da prestação de contas das cinco primeiras parcelas do PNAE 2014 emitida pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE).	0,5
11	Comprovante da aquisição de produtos da Agricultura Familiar igual ou superior a 30% emitido pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), com base no valor total de recursos destinados a cada escola para o custeio da alimentação escolar no ano letivo de 2014.	0,0 a 0,4
Pontuação Parcial		0,0 a 9,0

Fonte: (PARAÍBA, 2014a). Disponível em: http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2014/07/Edital-nº.-004-2014-GS-Premio_Escola-de-valor-2014.pdf. Acesso em: 26 dez. 2016.

ANEXO H - DOCUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E JUSTIFICATIVA EDITAL Nº 004 - GS - ANO: 2014

Autoavaliação – Gestão Pedagógica	Nível de Atendimento				
	Insuf.	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
1. A proposta curricular é atualizada periodicamente em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, às Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais, bem como com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea, para atender aos interesses e às necessidades dos estudantes?					
Justificativa do item 1:					
2. Os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos estudantes), mensurados por meio do IDEB e IDEBPD são analisados e utilizados como informação para o planejamento das aulas, desenvolvimento de projetos e atualização do PPP?					
Justificativa do item 2:					
3. São desenvolvidas práticas inovadoras para auxiliar, estimular e apoiar os estudantes infrequentes e com dificuldade de aprendizagem a atingir o sucesso escolar?					
Justificativa do item 3:					

Autoavaliação Gestão participativa	Insuf.	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
4. São utilizados instrumentos oficiais e canais direto de comunicação com a comunidade escolar no desenvolvimento e regulamentação do Plano de Ação da escola?					
Justificativa: item 4:					
5. O Conselho Escolar define, valida e apresenta sugestões e críticas aos processos de gestão pedagógica, participativa, administrativa ou financeira, com vistas à melhoria contínua da escola?					
Justificativa: item 5:					
6. São realizadas articulações e parcerias com as famílias e serviços públicos (saúde, infraestrutura, trabalho, justiça, assistência social, cultura, esporte e lazer), associações locais, empresas e profissionais, visando à melhoria da gestão escolar, ao enriquecimento do currículo e à aprendizagem dos estudantes?					
Justificativa: item 6:					
7. A escola adota iniciativas que estimulam os estudantes ao protagonismo de crianças, adolescentes e jovens e permitam que estes contribuam com a gestão escolar e com a construção e execução do Plano de Ação da escola?					
Justificativa: item 7:					
8. Os profissionais da escola trabalham em conjunto e assumem posição de liderança na proposição de projetos, eventos, organização de documentos e sistematização de experiências exitosas da escola?					

Justificativa: item 8:					
Autoavaliação Gestão de Pessoas e Liderança	Insuf.	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
12. São promovidas ações que assegurem a conservação, higiene, limpeza, manutenção e preservação do patrimônio escolar - instalações, equipamentos e materiais pedagógicos?					
Justificativa: item 12:					
13. São observados e cumpridos a legislação educacional, o regimento interno e demais normas legais que orientam a prestação de contas dos recursos destinados à escola?					
Justificativa: item 13:					
14. São observados e cumpridos a legislação educacional, o regimento interno e demais normas legais que orientam a prestação de contas dos recursos destinados à Alimentação Escolar?					
Justificativa: item 14:					
15. São implementadas alternativas que garantam melhoria no Plano de Alimentação Escolar?					
Justificativa: item 15:					

Fonte: (PARAÍBA, 2014a). Disponível em: http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2014/07/Edital-nº.-004-2014-GS-Premio_Escola-de-valor-2014.pdf. Acesso em: 26 dez. 2016.

ANEXO I - 4º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 009 - GS - ANO: 2015

Edital Nº 009/2015 – GS- Prêmio Escola de Valor			
O GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar experiências de gestões exitosas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, no intuito de laureá-las com o Prêmio ESCOLA DE VALOR, nos termos da Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, mediante os critérios e condições estabelecidas neste Edital.			
Disposições Preliminares	Objetivos	Crítérios de Seleção	Premiação
4.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e	Constituem objetivos do Prêmio Escola de Valor 2.1 Avaliar as escolas públicas estaduais de Educação Básica nas diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: Gestão Pedagógica; Gestão Participativa; Gestão de Pessoas e Liderança e Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos. 2.2 Valorizar as escolas públicas	4.1 O Projeto de Intervenção Pedagógica a ser desenvolvido no ano de 2015, bem como relatório de execução do projeto, documentos comprobatórios e autoavaliação com justificativa deverão ser apresentados pelas escolas da rede pública estadual de Educação Básica inscritas no Prêmio ESCOLA DE VALOR, em período estabelecido no cronograma deste Edital, para serem analisados pela comissão avaliadora, cabendo, à mesma, atribuir, para cada critério de seleção, pontuações que variam entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério. 4.2 O Projeto de Intervenção Pedagógica da escola inscrita no Prêmio Escola de Valor deverá obrigatoriamente incluir estratégias que contemplem domínios e competências dos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa a serem trabalhadas pelas diversas disciplinas que possibilitem o alcance das metas no IDEPB projetadas para cada escola no ano de 2015. 4.3 O Projeto de Intervenção Pedagógica deve conter ainda Tema Gerador selecionado entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, de modo que apresentem contribuições para a redução do abandono e melhoria do rendimento escolar	5.1 Conforme a Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, o Prêmio ESCOLA DE VALOR contemplará todos os profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, selecionados nesse Processo Seletivo, com o valor correspondente a uma remuneração mensal a qual percebe, caracterizando o 14º salário, com exceção dos profissionais citados nos itens 5.2 e 5.3. 5.2 Não poderão ser contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que tenham solicitado mudança

executadas por profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e de aprendizagem. 4.2 O Prêmio ESCOLA DE VALOR estará aberto, exclusivamente, às escolas da rede pública estadual da Educação Básica, sendo imprescindível, ao gestor escolar ou aos demais integrantes da gestão, realizar a inscrição das escolas neste	estaduais de Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas dimensões da gestão escolar e por iniciativas de experiências inovadoras e bem-sucedidas que contribuam para a melhoria contínua da escola. 2.3 Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por gestores e demais profissionais da educação que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, buscando, com isso, uma maior participação desses profissionais na	dos estudantes, por meio de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento e minimização da violência na escola; discussões sobre direitos humanos e diversidade; atitudes direcionadas a promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência; atividades artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros. 4.4 O Projeto de Intervenção Pedagógica da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR é critério eliminatório e classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 1 (um) ponto, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.2, 4.3, 4.7, e 4.8 deste edital. 4.5 O relatório de execução do Projeto de intervenção pedagógica da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deve conter dados, fotografias e outros documentos que evidenciem o alcance dos objetivos propostos pela escola, em especial ao que diz respeito ao crescimento dos resultados no IDEPB 2014/2015 em uma ou mais etapas/modalidades de ensino e participação mínima dos estudantes na avaliação do IDEPB 2015: 85% para o 5º ano do Ensino Fundamental, 80% para o 9º ano do Ensino Fundamental e 75% para o 3º ano do Ensino Médio, sendo indispensável anexar ao relatório declaração emitida pela Gerência Regional de Educação. 4.6 O relatório de execução do Projeto de intervenção pedagógica desenvolvido pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR é critério eliminatório e classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 2 (dois) pontos, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.5, 4.7 e 4,8 deste edital. 4.7 Na pontuação do Projeto de intervenção pedagógica e	de unidade de trabalho no período de vigência desse Edital (data de sua inscrição até a data do resultado), e/ou que tenha usufruído de licenças que trata o Art. 82 da Lei Complementar 58/2003, por período superior a 30 (trinta) dias. 5.3 Igualmente não serão contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que atuam em regime de contrato de emergência e/ou que tenham tido seus vencimentos bloqueados durante o ano letivo em curso. 5.4 A premiação acontecerá em evento organizado pela Secretaria de Estado da Educação, na Cidade de João Pessoa, em local a ser divulgado oportunamente. 5.5 A participação e premiação das escolas públicas estaduais de Educação Básica no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR corresponderão à aceitação das disposições

processo seletivo. 4.3 O Prêmio ESCOLA DE VALOR estabelecerá como critérios para seleção, a apresentação de quatro instrumentos que deverão fazer referência às diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: Projeto de intervenção pedagógica; Relatório de execução do projeto; Documentos comprobatórios e Autoavaliação com justificativa.	construção do conhecimento. 2.4 Incentivar as escolas públicas estaduais de Educação Básica a desenvolverem a cultura da autoavaliação nas diversas dimensões da Gestão Escolar.	relatório da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR serão considerados ainda: a adequação didática, clareza nos objetivos de ensino e compreensão dos processos de aprendizagem; a consistência pedagógica e conceitual; o processo de participação e a busca da autonomia; a pertinência dos conteúdos e estratégias com as competências e habilidades que se quer alcançar; a relação com o contexto, permanência, rendimento progressivo dos estudantes e as estratégias utilizadas para promover a inclusão e aprendizagem caso haja na escola/turma estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. 4.8 O Projeto de intervenção pedagógica e relatório da escola da rede pública estadual de Educação Básica inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deverão ser digitados em papel A4; margem superior e inferior 2,5; margem esquerda e direita 3,0; fonte Times New Roman, tamanho 12; espaçamento 1,5; observando as normas da ABNT/6023 de 11 de abril de 2011 e limite de páginas de cada item. 4.9 Os documentos comprobatórios apresentados pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR garantirão pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério e juntos podem somar até 6,0 (seis) pontos (Quadro 1). 4.10 O documento de autoavaliação com justificativa dos conceitos atribuídos para cada item avaliado é critério eliminatório e classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 1(um) ponto, se observada coerência entre conceito, informações e evidências da justificativa em todos os itens da autoavaliação. 4.11 O documento de autoavaliação e justificativa da escola da rede pública estadual de Educação Básica inscrita no Prêmio	do presente Edital, e, inclusive, da autorização para uso de imagem e publicação dos documentos comprobatórios em quaisquer mídias, por parte da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

		ESCOLA DE VALOR (Quadro 2) deverá permitir a todos o autoconhecimento dos processos que envolvem a gestão escolar e, portanto, ser construído coletivamente. Apenas 01 (um) documento deve integrar o dossiê apresentado para avaliação, devendo este conter a consolidação das opiniões de todos os profissionais da educação da escola e suas respectivas assinaturas. O preenchimento do documento de autoavaliação e justificativa deve tomar como base a escala de conceitos que define o nível de atendimento da escola às necessidades dos estudantes, atribuindo para cada item avaliado apenas 01 (um) conceito, que deverá ser assinalado com a letra X, e sua justificativa. 4.12 Ao final do processo seletivo, o Projeto de intervenção pedagógica, relatório de execução, documentos comprobatórios, de autoavaliação e justificativa apresentados à Secretaria de Estado da Educação pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR, poderão totalizar pontuação máxima igual 10 (dez) (Quadro 1). 4.13 Serão selecionadas no Prêmio ESCOLA DE VALOR todas as escolas públicas estaduais de Educação Básica que atendam ao mínimo de 70% dos critérios estabelecidos no item 4 deste Edital - Quadros 1 e 2, e apresentem Projeto de intervenção pedagógica, relatório de execução, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa.	

Fonte: (PARAÍBA, 2015c). Disponível em: <https://www.slidex.tips/download/edital-n-009-2015-gs-premio-escola-de-valor>. Acesso em: 9 set. 2016.

ANEXO J - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS DO PIP, RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO E DAS DIMENSÕES DA GESTÃO EDITAL Nº 009 - ANO: 2015

Critério	Critérios Classificatórios e Eliminatórios: Projeto de Intervenção Pedagógica Relatório de Execução do Projeto	Pontuação
1	Projeto de intervenção pedagógica para o ano de 2015 com base no Tema Gerador escolhido para o ano letivo em curso, conforme estabelecem os itens 4.2 (0,4); 4.3 (0,4); 4.7 (0,1) e 4,8 (0,1). Mínimo de 10 (dez) e máximo de 20 (vinte) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível no site www.paraiba.pb.gov.br/educação)	0,0 a 1,0
2	Relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica para o ano de 2015, conforme estabelecem os itens 4.5 (1,8); 4.7 (0,1) e 4.8(0,1). Mínimo de 10 (dez) e máximo de 30 (trinta) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao)	0,0 a 2,0
Critérios	Critérios Classificatórios: Gestão Pedagógica	Pontuação
3	Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado para 2015, contendo Princípios Norteadores, Diagnóstico da escola, Objetivos e metas, Execução e Acompanhamento (0,3). Cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do PPP por parte da comunidade escolar (0,2). Orientações disponíveis no endereço http://www.sec.pb.gov.br/ead	0,0 a 0,5
4	Declaração emitida pela GTECI/SEE que ateste o preenchimento/atualização dos dados da escola no sistema SABER.	0,3
5	Cópia do último Censo Escolar que comprove evolução qualitativa dos indicadores educacionais: crescimento de matrícula (0,1), crescimento de aprovação (0,1), redução de reprovação (0,1), redução de abandono (0,1).	0,0 a 0,4
Critérios	Gestão Participativa	Pontuação

6	Regimento Interno atualizado para 2015 (0,2) e cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do regimento por parte da comunidade escolar (0,1).	0,0 a 0,3
7	Cópia das ATAS das reuniões do Conselho Escolar no ano de 2015. Mínimo de 04(quatro) Atas (0,1 por Ata/s apresentada/s por Bimestre).	0,0 a 0,4
8	Relato de parcerias estabelecidas entre a escola e instituições/segmentos da sociedade, no ano de 2015, voltadas para o desenvolvimento de projetos que garantam melhorias para a escola e alcance dos objetivos propostos pelo Projeto de Intervenção Pedagógica para o ano letivo em curso (0,2). Anexos ao relato: fotografias, folders, publicações em jornais, revistas, internet, catálogos (0,1). Máximo de 5(cinco) páginas.	0,0 a 0,3
9	Relatório da execução do Orçamento Democrático (OD) Escolar 2015 (etapa preparatória e plenária) constando metodologia, principais ocorrências, resultados e demandas priorizadas (0,2). Anexos ao relatório: fotografias, Ata da plenária com lista de participantes e, declaração emitida pela Gerência Regional de Educação que valide a realização do OD Escolar em todas as suas etapas (0,1) – máximo de 5 (cinco) páginas.	0,0 a 0,3
10	Declaração emitida por parte da Gerência Regional de Educação - GRE que comprove a participação da escola no Prêmio SOLUÇÃO NOTA 10.	0,2
11	Declaração emitida por parte da Gerência de Recursos Humanos - GRH que comprove a participação da escola no Prêmio GESTÃO ESCOLAR – 15ª edição/ano 2015.	0,2
Crítérios	Gestão de Pessoas e Lideranças	Pontuação
12	Quadro de todos os profissionais da educação lotados na escola com seus respectivos horários, funções, indicação de frequência e contribuições específicas para a elaboração e execução do Projeto de intervenção pedagógica e Dossiê do Prêmio Escola de Valor. Modelo em anexo.	0,2

13	Registro de participação de 50% dos profissionais da educação em efetivo exercício na escola, em cursos de Formação Continuada ofertados pelo Estado e/ou por Instituições de Ensino Superior, no ano de 2015, comprovado por meio de diploma, certificado ou declaração (mínimo de 20 horas), e informados no modelo de instrumento em anexo.	0,5
14	Declaração de regularidade da Escola referente ao Bolsa Família/2015 expedida pelo Operador Municipal Master.	0,2
CrITÉRIOS	Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos	Pontuação
15	Relatório de Ações/2015 com fotografias que comprovem a manutenção dos bens (0,1), espaços físicos (0,1) e limpeza da escola (0,1) – máximo de 5 (cinco) páginas.	0,0 a 0,3
16	Declaração de regularidade da prestação de contas do PDDE e ações agregadas- 2014, emitida pela Gerência de Programas de Fortalecimento da Escola (GPROFESC/SEE), pelo atendimento ao disposto nas Resoluções do FNDE números 10/2013, 05/2014 e 15/2014 e apresentação da documentação até 30 de junho de 2015.	1,0
17	Declaração de regularidade do processo licitatório e agricultura familiar, bem como, das 5 (cinco) primeiras prestações de contas do PNAE 2015 emitida pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), em conformidade com a Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013.	0,5
18	Comprovante da aquisição de produtos da Agricultura Familiar igual ou superior a 30% emitido pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), com base no valor total de recursos destinados a cada escola para o custeio da alimentação escolar, conforme Art. 24 da Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013.	0,4

Fonte: (PARAÍBA, 2015c). Disponível em: <https://slidex.tips/download/edital-n-009-2015-gs-premio-escola-de-valor>. Acesso em: 9 set. 2016.

ANEXO K - DOCUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E JUSTIFICATIVA EDITAL Nº 009 - GS - ANO: 2015

Autoavaliação Gestão Pedagógica	Nível de atendimento				
	Insuf.	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
1. O Projeto de Intervenção Pedagógica é atualizado periodicamente em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, às Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais, bem como com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea, para atender aos interesses e às necessidades dos estudantes?					
Justificativa do item 1:					
2. Os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos estudantes), mensurados por meio do IDEB/PB são analisados e utilizados como informação para o planejamento das aulas, desenvolvimento de projetos e atualização do PPP?					
Justificativa do item 2:					
3. São desenvolvidas práticas inovadoras para auxiliar, estimular e apoiar os estudantes infrequentes e com dificuldade de aprendizagem a atingir o sucesso escolar?					
Justificativa do item 3:					
Autoavaliação Gestão Participativa	Insuf	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
4. São utilizados instrumentos oficiais e canais direto de comunicação com a comunidade escolar no desenvolvimento e regulamentação do Projeto de Intervenção Pedagógica?					
Justificativa do item 4:					
5. O Conselho Escolar define, valida e apresenta sugestões e críticas aos processos de gestão pedagógica, participativa, administrativa ou financeira, com vistas à melhoria contínua da escola?					
Justificativa do item 5:					

6. São realizadas articulações e parcerias com as famílias e serviços públicos (saúde, infraestrutura, trabalho, justiça, assistência social, cultura, esporte e lazer), associações locais, empresas e profissionais, visando à melhoria da gestão escolar, ao enriquecimento do currículo e à aprendizagem dos estudantes?					
Justificativa do item 6:					
7. A escola adota iniciativas que estimulam os estudantes ao protagonismo de crianças, adolescentes e jovens e permitam que estes contribuam com a gestão escolar e com a construção e execução do Projeto de Intervenção Pedagógica?					
Justificativa do item 7					
8. Os profissionais da escola trabalham em conjunto e assumem posição de liderança na proposição de projetos, eventos, organização de documentos e sistematização de experiências exitosas da escola?					
Justificativa do item 8:					
Autoavaliação – Gestão de Pessoas e Liderança	Insuf	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
9. A gestão da escola estabelece e compartilha com transparência as atribuições dos profissionais da instituição e promove o necessário acompanhamento da frequência e desempenho das tarefas?					
Justificativa do item 9:					
10. A equipe escolar realiza autoavaliação de seu desempenho para identificar a necessidade de desenvolver novas habilidades, conhecimentos e buscar cursos de capacitação e aperfeiçoamento?					
Justificativa do item 10:					
11. A gestão da escola realiza o acompanhamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade social?					

Justificativa do item 11:					
Autoavaliação – Gestão de Infraestrutura: recursos e serviços	Insuf	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
12. São promovidas ações que assegurem a conservação, higiene, limpeza, manutenção e preservação do patrimônio escolar – instalações, equipamentos e materiais pedagógicos?					
Justificativa item 12:					
13. São observados e cumpridos a legislação educacional, o regimento interno e demais normas legais que orientam a prestação de contas dos recursos destinados à escola?					
Justificativa item 13:					
14. São observados e cumpridos a legislação educacional, o regimento interno e demais normas legais que orientam a prestação de contas dos recursos destinados à Alimentação Escolar?					
Justificativa item 14:					
15. São implementadas alternativas que garantam melhoria no Plano de Alimentação Escolar?					
Justificativa item 15:					
Pontuação Final (Plano de Ação da escola + Relatório de Execução + Documentos comprobatórios + Documento de Autoavaliação com justificativas).	0,0 a 10,0				

Fonte: (PARAÍBA, 2015c). Disponível em: <https://www.slidex.tips/download/edital-n-009-2015-gs-premio-escola-de-valor>. Acesso em: 9 set. 2016.

ANEXO L - 5º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 005 - GS - ANO: 2016

Edital Nº 005/2016-GS- Prêmio Escola de Valor			
O GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar experiências de gestões exitosas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, no intuito de laureá-las com o Prêmio ESCOLA DE VALOR, nos termos da Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, mediante os critérios e condições estabelecidas neste Edital.			
Disposições Preliminares	Objetivos	Critérios de Seleção	Premiação
1.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por	Constituem objetivos do Prêmio ESCOLA DE VALOR 2.1 Avaliar as escolas públicas estaduais de Educação Básica nas diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Gestão Pedagógica; - Gestão Participativa; - Gestão de Pessoas e Liderança; e	4.1 O Projeto de Intervenção Pedagógica a ser desenvolvido no ano de 2016, bem como relatório de execução do Projeto, documentos comprobatórios e autoavaliação com justificativa deverão ser apresentados pelas escolas da rede pública estadual de Educação Básica inscritas no Prêmio ESCOLA DE VALOR, em período estabelecido no cronograma deste Edital (tópico 7), para serem analisados pela comissão avaliadora, cabendo, à mesma, atribuir, para cada critério de seleção, pontuações que variam entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério (Quadro 1). 4.2 O Projeto de Intervenção Pedagógica da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deverá ter duração mínima de 02 (dois) bimestres e obrigatoriamente incluir ações que contemplem os descritores avaliativos de Matemática e Língua Portuguesa, a serem trabalhados pelos professores das diversas disciplinas, de forma que possibilite a melhoria de rendimento dos estudantes e o alcance das metas no IDEPB projetadas para cada escola no ano de 2016. Todas as informações sobre metas e descritores estão disponíveis no site http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/colecao-014/ . 4.3 O Projeto de Intervenção Pedagógica deve apresentar contribuições para a redução do abandono e melhoria do rendimento escolar dos estudantes, por meio de práticas pedagógicas voltadas	5.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR contemplará, dentro dos limites orçamentários, todos os profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, selecionados nesse Processo Seletivo, com o valor correspondente a uma remuneração mensal a qual percebe, caracterizando o 14º salário, com exceção dos profissionais citados nos itens 5.2 e 5.3. 5.2 Não poderão ser contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que tenham mudado de unidade de trabalho no

profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e de aprendizagem. 1.2 O Prêmio ESCOLA DE VALOR estará aberto, exclusivamente, às escolas da rede pública estadual da Educação Básica, sendo imprescindível, ao gestor escolar ou aos demais integrantes da gestão, realizar a inscrição das escolas neste processo seletivo, conforme	-Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos. 2.2 Valorizar as escolas públicas estaduais de Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas dimensões da gestão escolar e por iniciativas de experiências inovadoras e bem-sucedidas que contribuam para a melhoria contínua da escola. 2.3 Reconhecer e dar visibilidade ao esforço	ao enfrentamento e minimização da violência na escola; discussões sobre direitos humanos e diversidade; atitudes direcionadas a promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência; atividades artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros. 4.4 O Projeto de Intervenção Pedagógica da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR é critério classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 1 (um) ponto, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.2, 4.3, 4.7 e 4.8 deste edital, e eliminatório se não apresentado. 4.5 O relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deve ser estruturado conforme Plano de Metas do IDEPB projetada para a escola no ano de 2016 e conter dados, fotografias e outros documentos que evidenciem o alcance dos objetivos propostos pela escola, em especial ao que diz respeito ao crescimento dos resultados no IDEPB 2015/2016 em uma ou mais etapas/modalidades de ensino e participação mínima dos estudantes na avaliação do IDEPB 2016: 85% para o 5º ano do Ensino Fundamental, 80% para o 9º ano do Ensino Fundamental e 75% para o 3º ano do Ensino Médio, sendo indispensável anexar ao relatório declaração emitida pela Gerência Regional de Educação. 4.6 O relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR é critério classificatório desse processo seletivo, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.5, 4.7 e 4.8 deste edital, podendo garantir pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 2,0 (dois) pontos, e eliminatório, se não apresentado ou se a escola não alcançar as metas do IDEPB projetadas para o ano de 2016, em ao menos uma etapa/modalidade de ensino, conforme disponível no site	período de vigência desse Edital (data de sua inscrição até a data do resultado), e/ou que tenha usufruído de licenças e/ou afastamentos da unidade escolar por período superior a 30(trinta) dias, exceto quando de interesse da Secretaria de Estado da Educação. 5.3 Igualmente não serão contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que atuam em regime de contrato de emergência e/ou que tenham sido aposentados durante o ano letivo em curso. 5.4 A premiação acontecerá em evento organizado pela Secretaria de Estado da Educação, em local a ser divulgado oportunamente. 5.5 A participação e premiação das escolas públicas estaduais de Educação Básica no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR corresponderão à aceitação

especificado no item 3 deste Edital. 1.3 O Prêmio ESCOLA DE VALOR estabelecerá como critérios para seleção, a apresentação de quatro instrumentos que deverão fazer referência às diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Projeto de intervenção pedagógica; - Relatório de execução do projeto; - Documentos comprobatórios e - Autoavaliação com justificativa.	empreendido por gestores e demais profissionais da educação que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, buscando, com isso, uma maior participação desses profissionais na construção do conhecimento. 2.4 Incentivar as escolas públicas estaduais de Educação Básica a desenvolverem a cultura da autoavaliação	http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/colecao-2014/. 4.7 Na pontuação do Projeto de Intervenção Pedagógica e relatório da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR serão considerados ainda: a adequação didática, clareza nos objetivos de ensino e compreensão dos processos de aprendizagem; a consistência pedagógica e conceitual; o processo de participação e a busca da autonomia; a pertinência dos conteúdos e estratégias com as competências e habilidades que se quer alcançar; a relação com o contexto, permanência, rendimento progressivo dos estudantes e as estratégias utilizadas para promover a inclusão e aprendizagem caso haja na escola/turma estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. 4.8 O Projeto de Intervenção Pedagógica e relatório da escola da rede pública estadual de Educação Básica inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deverão ser digitados em papel A4; margem superior e inferior 2,5; margem esquerda e direita 3,0; fonte Times New Roman, tamanho 12; espaçamento 1,5; observando as normas da ABNT/6023 de 11 de abril de 2011 e limite de páginas de cada item. 4.9 Os documentos comprobatórios apresentados pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR garantirão pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério e juntos podem somar até 6,0 (seis) pontos (Quadro 1). 4.10 O documento de autoavaliação com justificativa dos conceitos atribuídos para cada item avaliado é critério classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 1(um) ponto, se observada coerência entre conceito, informações e evidências da justificativa em todos os itens da autoavaliação, e eliminatório se não apresentado. 4.11 O documento de autoavaliação e justificativa da escola da rede pública estadual de Educação Básica inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR (Quadro 2) deverá permitir a todos o	das disposições do presente Edital, e, inclusive, da autorização para uso de imagem e publicação dos documentos comprobatórios em quaisquer mídias, por parte da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

	nas diversas dimensões da Gestão Escolar.	autoconhecimento dos processos que envolvem a gestão escolar e, portanto, ser construído coletivamente. Apenas 01 (um) documento deve integrar o dossiê apresentado para avaliação, devendo este conter a consolidação das opiniões de todos os profissionais da educação da escola e suas respectivas assinaturas. O preenchimento do documento de autoavaliação e justificativa deve tomar como base a escala de conceitos que define o nível de atendimento da escola às necessidades dos estudantes, atribuindo para cada item avaliado apenas 01 (um) conceito, que deverá ser assinalado com a letra X, e sua justificativa. 4.12 Ao final do processo seletivo, o Projeto de Intervenção Pedagógica, relatório de execução, documentos comprobatórios, de autoavaliação e justificativa apresentados à Secretaria de Estado da Educação por parte da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR, poderão totalizar pontuação máxima igual 10 (dez) (Quadro 1). 4.13 Serão selecionadas no Prêmio ESCOLA DE VALOR todas as escolas públicas estaduais de Educação Básica que atendam ao mínimo de 70% dos critérios estabelecidos no item 4 deste Edital - Quadros 1 e 2, e apresentem Projeto de Intervenção Pedagógica, relatório de execução, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa.	

Fonte: (PARAÍBA, 2016b). Disponível em: http://www.sec.pb.gov.br/premios/EDITAL_Nº._005_2016-GS_-_Escola_de_valor_-_01.11.2016.pdf. Acesso em: 26 dez. 2016.

**ANEXO M - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS DO PIP, RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO E DAS DIMENSÕES
DA GESTÃO EDITAL N° 005 – ANO: 2016.**

Critério	Critério Classificatórios e Eliminatórios: Projeto de Intervenção Pedagógica	Pontuação
1	Projeto de Intervenção Pedagógica para o ano de 2016, conforme estabelecem os itens 4.2 (0,4); 4.3 (0,4); 4.7 (0,1) e 4,8(0,1). Mínimo de 10 (dez) e máximo de 20 (vinte) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao)	0,0 a 1,0
Critério	Relatório de Execução do Projeto de Intervenção Pedagógica	Pontuação
2	Relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica para o ano de 2016, conforme estabelecem os itens 4.5 (1,8); 4.7 (0,1) e 4.8(0,1). Mínimo de 10 (dez) e máximo de 30 (trinta) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao)	0,0 a 2,0
Critérios	Critérios Classificatórios: Gestão Pedagógica	Pontuação
3	Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado para 2016, contendo Princípios Norteadores, Diagnóstico da escola, Objetivos e metas, Execução e Acompanhamento (0,3). Cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do PPP por parte da comunidade escolar (0,2). Orientações disponíveis no endereço http://www.sec.pb.gov.br/ead	0,0 a 0,5
4	Declaração emitida pela GTECI/SEE que ateste o preenchimento/atualização dos dados da escola no sistema SABER.	0,8
5	Declaração emitida pela SGEST/GETECI/SEE que ateste a evolução qualitativa da escola nos indicadores educacionais: crescimento de matrícula (0,1), crescimento de aprovação (0,1), redução de reprovação (0,1), redução de abandono (0,1) entre os anos de 2015/2016	0,0 a 0,4
Critérios	Gestão Participativa	Pontuação

6	Regimento Interno atualizado para 2016 (0,2) e cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do regimento por parte da comunidade escolar (0,2).	0,0 a 0,4
7	Cópia das ATAS das reuniões do Conselho Escolar no ano de 2016. Mínimo de 04(quatro) Atas (0,1 por Ata/s apresentada/s por Bimestre).	0,0 a 0,4
8	Relato de parcerias estabelecidas entre a escola e instituições/segmentos da sociedade, no ano de 2016, voltadas para o desenvolvimento de projetos que garantam melhorias para a escola e alcance dos objetivos propostos pelo Projeto de intervenção pedagógica para o ano letivo em curso (0,2). Anexos ao relato: fotografias, folders, publicações em jornais, revistas, internet, catálogos (0,2). Máximo de 5(cinco) páginas.	0,0 a 0,4
CrITÉRIOS	Gestão de Pessoas e Lideranças	Pontuação
9	Quadro de todos os profissionais da educação lotados na escola com seus respectivos horários, funções, indicação de frequência e contribuições específicas para a elaboração e execução do Projeto de Intervenção Pedagógica e Dossiê do Prêmio Escola de Valor. Modelo em anexo.	0,2
10	Registro de participação de 50% dos profissionais da educação em efetivo exercício na escola, em cursos de Formação Continuada ofertados pelo Estado e/ou por Instituições de Ensino Superior, no período de outubro de 2015 a outubro de 2016, comprovado por meio de diploma, certificado ou declaração, e informados no modelo de instrumento em anexo.	0,5
11	Declaração de regularidade da Escola referente ao Bolsa Família/2016 expedida pelo Operador Municipal Master.	0,2
CrITÉRIOS	Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos	Pontuação
12	Relatório de Ações/2016 com fotografias que comprovem a manutenção dos bens (0,1), espaços físicos (0,1) e limpeza da escola (0,1) – máximo de 5 (cinco) páginas.	0,0 a 0,3
13	Declaração de regularidade da prestação de contas do PDDE e ações agregadas - 2015, emitida pela Gerência de Programas de Fortalecimento da Escola (GPROFESC/SEE), pelo atendimento ao disposto nas Resoluções do FNDE números 10/2013, 05/2014 e 15/2014 e apresentação da documentação até 30 de junho de 2016.	1,0

14	Declaração de regularidade do processo licitatório e agricultura familiar, ou dispensa dos mesmos, bem como, das 5(cinco) últimas prestações de contas do PNAE 2015 e 5 (cinco) primeiras prestações de contas do PNAE 2016 emitida pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), em conformidade com a Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013, e apresentação da documentação até 30 de julho de 2016.	0,5
15	Comprovante da aquisição de produtos da Agricultura Familiar igual ou superior a 30% emitido pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), ou dispensa dos mesmos, com base no valor total de recursos destinados a cada escola para o custeio da alimentação escolar, conforme Art. 24 da Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013, e apresentação da documentação até 30 de julho de 2016.	0,4

Fonte: (PARAÍBA, 2016b). Disponível em: http://www.sec.pb.gov.br/premios/EDITAL_Nº._005_2016-GS_-_Escola_de_valor_-_01.11.2016.pdf. Acesso em: 26 dez. 2016.

ANEXO N - DOCUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E JUSTIFICATIVA EDITAL Nº 005 - GS - ANO: 2016

Autoavaliação e Justificativas	Nível de Atendimento				
	Insuf.	Ruim	Reg.	Bom	Ótimo
1.O Projeto de Intervenção Pedagógica foi elaborado em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, às Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais, bem como com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea, para atender aos interesses e às necessidades dos estudantes?					
Justificativa do item 1:					
2. Os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos estudantes), mensurados por meio do IDEPB foram analisados e utilizados como informação para a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica da escola?					
Justificativa item 2:					
3. São desenvolvidas práticas inovadoras para auxiliar, estimular e apoiar os estudantes infrequentes e com dificuldade de aprendizagem a atingir o sucesso escolar?					
Justificativa item 3:					
4. O Conselho Escolar define, valida e apresenta sugestões e críticas aos processos de gestão pedagógica, participativa, administrativa ou financeira, com vistas à melhoria contínua da escola?					
Justificativa item 4:					
5. São realizadas articulações e parcerias com as famílias e serviços públicos (saúde, infraestrutura, trabalho, justiça, assistência social, cultura, esporte e lazer), associações locais, empresas e profissionais, visando à melhoria da gestão escolar, ao					

enriquecimento do currículo e à aprendizagem dos estudantes?					
Justificativa item 5:					
6. A escola adota iniciativas que estimulam os estudantes ao protagonismo de crianças, adolescentes e jovens e permitam que estes contribuam com a gestão escolar e com a construção e execução do Projeto de intervenção pedagógica?					
Justificativa item 6:					
7. Os profissionais da escola trabalham em conjunto e assumem posição de liderança na proposição de projetos, eventos, organização de documentos e sistematização de experiências exitosas da escola?					
Justificativa item 7:					
8. A gestão da escola estabelece e compartilha com transparência as atribuições dos profissionais da instituição e promove o necessário acompanhamento da frequência e desempenho das tarefas?					
Justificativa item 8:					
9. A equipe escolar realiza autoavaliação de seu desempenho para identificar a necessidade de desenvolver novas habilidades, conhecimentos e buscar cursos de capacitação e aperfeiçoamento?					
Justificativa item 9:					
10. A gestão da escola realiza o acompanhamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade social?					
Justificativa item 10:					
Pontuação Final (Plano de ação da escola + Documentos comprobatórios + Documentos de Autoavaliação com justificativas)	0,0 a 10, 0				

Fonte: (PARAÍBA, 2016b). Disponível em: http://www.sec.pb.gov.br/premios/EDITAL_Nº._005_2016-GS_-_Escola_de_valor_-_01.11.2016.pdf. Acesso em: 26 dez. 2016.

ANEXO O - 6º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 015 - GS - ANO: 2017

Edital Nº 015/2017 – GS- Prêmio Escola de Valor				
O GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar experiências de gestões exitosas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, no intuito de laureá-las com o Prêmio ESCOLA DE VALOR, nos termos da Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, mediante os critérios e condições estabelecidas neste Edital.				
Disposições Preliminares	Objetivos	Da Inscrição e Participação	CrITÉRIOS de Seleção	Premiação
1.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das experiências administrati	Constituem objetivos do Prêmio ESCOLA DE VALOR 2.1 Avaliar as escolas públicas estaduais de Educação Básica nas diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Gestão Pedagógica ;	3.1 Todas as escolas da rede pública estadual de Educação Básica estão aptas a se inscreverem e concorrerem ao Prêmio ESCOLA DE VALOR, desde que preencham os requisitos presentes neste Edital, em especial, no que diz respeito ao envio de formulário de inscrição, Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), elaborado para o ano de 2017, relatório de execução do Projeto e documentos comprobatórios, conforme especificados no item 4 deste Edital. 3.2 A inscrição para o Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no período de 14 a 28 de agosto de 2017 no site da Secretaria de Estado da Educação	4.1 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado para o ano de 2017, bem como relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios deverão ser apresentados pelas escolas da rede pública estadual de Educação Básica inscritas no Prêmio ESCOLA DE VALOR, em período estabelecido no cronograma deste Edital (tópico 7), para serem analisados pela comissão avaliadora, cabendo, à mesma, atribuir, para cada critério de seleção, pontuações que variam entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério (Quadro 1). 4.2 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deverá obrigatoriamente incluir ações pedagógicas que contemplem os descritores avaliativos de Matemática e Língua Portuguesa, a serem trabalhados pelos professores das diversas disciplinas, de forma que possibilite a melhoria de rendimento dos estudantes e o alcance das metas no IDEPB projetadas para cada escola no ano de 2017. Todas as informações sobre os descritores estão disponíveis no site http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/2016-3/ 4.3 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) deve	5.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR contemplará, dentro dos limites orçamentários, todos os profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, selecionadas nesse Processo Seletivo, com o valor correspondente

vas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e de aprendizagem. 1.2 Os	-Gestão Participativa; -Gestão de Pessoas e Liderança; -Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos. 2.2 Valorizar as escolas públicas estaduais de Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas dimensões da gestão escolar e por iniciativas de experiência	www.paraiba.pb.gov.br/educacao e dar-se-á exclusivamente por meio de preenchimento de formulário eletrônico e envio do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado para o ano de 2017, em consonância com os requisitos estabelecidos no item 4 deste Edital. Este procedimento é condição indispensável para a emissão do comprovante com número que identifica e confirma a inscrição da escola no Prêmio ESCOLA DE VALOR. 3.3 Apenas 01 (um) e o 1º (primeiro) Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) enviado à Secretaria de Estado da Educação, em formato PDF será analisado pela comissão avaliadora do Prêmio ESCOLA DE VALOR, não sendo possível receber documentos enviados avulsos ou fora do prazo estabelecido por este Edital. O PIP apresentado à comissão avaliadora deverá ser elaborado conforme instruções apresentadas nas <i>Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da</i>	apresentar contribuições para a redução do abandono e da evasão, bem como para a melhoria do rendimento escolar dos estudantes. O PIP deverá fazer interlocução com eixos transversais, por meio de práticas pedagógicas, voltadas ao enfrentamento e minimização da violência na escola; discussões sobre direitos humanos e diversidade; atitudes direcionadas a promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência; atividades artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros. 4.4 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR é critério classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 2 (dois) pontos, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.2, 4.3, 4.9 e 4.10 deste edital, e eliminatório se não apresentado. 4.5 O relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deve ser estruturado conforme Plano de Metas do IDEPB projetada para a escola no ano de 2017 e conter dados, fotografias e outros documentos que evidenciem o alcance dos objetivos propostos pela escola, em especial ao que diz respeito ao crescimento dos resultados no IDEPB 2016/2017 em uma ou mais etapas/modalidades de ensino e participação mínima dos estudantes na avaliação do IDEPB 2017: 85% para o 5º ano do Ensino Fundamental, 80% para o 9º ano do Ensino Fundamental e 75% para o 3º ano do Ensino Médio, sendo indispensável anexar ao relatório declaração emitida pelo Programa de Avaliação (PROAVA)/ Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF).	a uma remuneração mensal a qual percebe, caracterizando o 14º salário, com exceção dos profissionais citados nos itens 5.2 e 5.3. 5.2 Não poderão ser contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que tenha usufruído de licenças e/ou afastamentos da unidade escolar por período superior a 30 (trinta) dias, exceto quando de interesse da Secretaria de Estado da Educação. 5.3 Igualmente

Prêmio ESCOLA DE VALOR destina-se, exclusivamente, às escolas da rede pública estadual da Educação Básica, sendo imprescindível, à gestão escolar (diretor, vice-diretor ou secretária escolar), realizar a inscrição das escolas neste processo seletivo, conforme especificado no item 3 deste Edital. 1.3 O Prêmio ESCOLA DE VALOR	inovadoras e bem sucedidas que contribuam para a melhoria contínua da escola. 2.3 Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por gestores e demais profissionais da educação que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem	<i>Rede Estadual – 2017</i>, disponíveis no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao. 3.4 A homologação da inscrição das escolas da rede pública estadual de Educação Básica no Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no dia 31 de agosto de 2017 no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao e dar-se-á após confirmado o envio do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) no ato da inscrição. 3.5 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), construído coletivamente e em consonância com os Requisitos estabelecidos no item 4 deste Edital, deverá conter a assinatura do corpo diretivo da escola e dos demais colaboradores. 3.6 O envio do dossiê (relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios) das escolas da rede pública estadual de Educação Básica que tiveram inscrição homologada no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR, ocorrerá	4.6 O relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) desenvolvido pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR é critério classificatório desse processo seletivo, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.5, 4.7, 4.9 e 4.10 deste edital, podendo garantir pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 2,0 (dois) pontos, e eliminatório, se não apresentado ou se a escola não alcançar as metas do IDEPB projetadas para o ano de 2017, em ao menos uma etapa/modalidade de ensino, conforme disponível no site http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net 4.7 Para as escolas que ainda não possuem meta do IDEPB, devido a ausência de fluxo para avaliação, mas que participarão do Programa Avaliando IDEPB 2017, será desconsiderado, para efeito de pontuação no item 2 do Quadro 1 deste Edital, o critério de crescimento dos resultados no IDEPB entre os anos de 2016/2017, mas mantida a exigência de participação mínima dos estudantes na referida avaliação no ano em curso, previstos no item 4.5, sendo indispensável anexar ao relatório de execução do PIP declaração emitida pelo Programa de Avaliação (PROAVA)/Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF) que comprove esse dado. 4.8 As escolas que ainda estejam sem meta específica do IDEPB, a exemplo daquelas recém inauguradas; algumas escolas Cidadãs Integrais e escolas Cidadãs Integrais Técnicas, mas que participarão do Programa Avaliando IDEPB 2017, serão consideradas para efeito de eliminação do Prêmio ESCOLA DE VALOR, previsto no item 4.6, aquelas que não alcançarem, no ano de 2017, a pontuação da média das metas das escolas da Gerência Regional de Educação (GRE) da qual a escola faz parte, em ao menos uma	não serão contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que atuam em regime de contrato de emergência e/ou que tenham sido aposentados durante o ano letivo em curso. 5.4 A premiação acontecerá em evento organizado pela Secretaria de Estado da Educação, em local a ser divulgado oportunamente. 5.5 A participação e premiação das escolas públicas estaduais de

estabelecerá como critérios para seleção, a apresentação de três instrumentos que deverão fazer referência às diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP); -Relatório de execução do PIP; - Documentos comprobatórios.	em dos estudantes, buscando, com isso, uma maior participação o desses profissionais na construção do conhecimento.	no período de 06 até 13 de novembro de 2017, mediante identificação do número de inscrição da escola no Prêmio, conforme instruções disponibilizadas no site da Secretaria de Estado da Educação www.paraiba.pb.gov.br/educacao. Este procedimento é condição indispensável para a emissão do comprovante com número que identifica e confirma a participação da escola no Prêmio ESCOLA DE VALOR. 3.7 Apenas 01(um) e o 1º (primeiro) dossiê (relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios) enviado à Secretaria de Estado da Educação, em formato PDF, será analisado pela comissão avaliadora do Prêmio ESCOLA DE VALOR, não sendo possível receber documentos enviados avulsos ou fora do prazo estabelecido por este Edital. Publicado no DOE-PB em 11 de agosto de 2017. 3.8 A homologação da participação das escolas da rede pública estadual de Educação	etapa/modalidade de ensino, sendo indispensável anexar ao relatório de execução do PIP declaração emitida pelo Programa de Avaliação (PROAVA)/ Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF), que comprove esse dado. 4.9 Na pontuação do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e relatório da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR serão considerados ainda: consistência pedagógica e conceitual, clareza nos objetivos e adequação didática das práticas pedagógicas propostas em relação aos resultados de aprendizagem dos estudantes. Serão também consideradas as estratégias utilizadas para promover a inclusão e aprendizagem caso haja na escola/turma estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como aquelas escolas que possuem anexos com atendimento específico, a exemplo das unidades prisionais e unidades em atendimento a medidas socioeducativas. 4.10 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e relatório da escola da rede pública estadual de Educação Básica inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deverão ser digitados em papel A4; margem superior e esquerda 3,0; margem inferior e direita 2,0; fonte Times New Roman, tamanho 12; espaçamento 1,5; observando as normas da ABNT/6023 de 11 de abril de 2011 e limite de páginas de cada item. 4.11 Os documentos comprobatórios apresentados pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR garantirão pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério e juntos podem somar até 6,0 (seis) pontos (Quadro 1). 4.12 Ao final do processo seletivo, o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), relatório de execução e documentos	Educação Básica no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR corresponderão à aceitação das disposições do presente Edital, e, inclusive, da autorização para uso de imagem e publicação dos documentos comprobatórios em quaisquer mídias, por parte da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

		Básica no Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no dia 17 de novembro de 2017 no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao e dar-se-á após confirmado o envio do dossiê (relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios) à Secretaria de Estado da Educação. 3.9 Os servidores das escolas públicas estaduais de Educação Básica que tenham 2 (duas) matrículas só concorrerão 2 (duas) vezes ao Prêmio ESCOLA DE VALOR, se lotados em unidades escolares distintas. Entretanto, para efeito de premiação, recebimento de 14º salário, só será considerado 01 (uma) matrícula, cujo Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola e dossiê (relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica e documentos comprobatórios) atendam aos critérios estabelecidos neste edital.	comprobatórios apresentados à Secretaria de Estado da Educação por parte da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR, poderão totalizar pontuação máxima igual 10 (dez) (Quadro 1). 4.13 Serão selecionadas no Prêmio ESCOLA DE VALOR as escolas públicas estaduais de Educação Básica que apresentem Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios, atendendo aos critérios estabelecidos no item 4 deste Edital, e que atinjam pontuação mínima igual a 7,0 (sete) no Quadro 1. 4.14 São exceção a regra prevista nos itens 4.6 e 4.13, acerca de eliminação das escolas no Prêmio ESCOLA DE VALOR e obtenção de mínimo de 7,0 (sete) pontos no Quadro 1 do presente Edital, as escolas públicas estaduais de Educação Básica que não participarão, no ano de 2017, do Programa Avaliando IDEPB, a exemplo das unidades escolares com número insuficiente de estudantes para realizar a avaliação; escolas com turmas exclusivamente multisseriadas ou de atendimento específico à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessas escolas será exigida para efeito de seleção no Prêmio ESCOLA DE VALOR, alcançar pontuação mínima igual a 8,0 (oito) no Quadro 1 deste edital. 4.15 Exclusivamente para as Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas será acrescido como critério eliminatório do Prêmio ESCOLA DE VALOR a apresentação do <i>Quadro Consolidado Parcial de Metas Anuais do Plano de Ação da Escola</i>, conforme instruções disponibilizadas no www.paraiba.pb.gov.br/educacao.	

Fonte: (PARAÍBA, 2017 a). Disponível em: <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Edital-015-Premio-Escola-de-Valor-2017-Para-Publicacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ANEXO P – EDITAL DE RETIFICAÇÃO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 015/2017⁴³

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO EDITAL Nº 015/2017 - RETIFICAÇÃO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR

O Secretário de Estado da Educação no uso de suas atribuições vem, por meio deste retificar o Edital do Prêmio Escola de Valor – Nº 015/2017 publicado no DOE do dia 11 de agosto de 2017 nos itens abaixo relacionados:

3.2 A inscrição para o Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no período de 14 de agosto a 04 de setembro de 2017 no site da Secretaria de Estado da Educação www.paraiba.pb.gov.br/educacao e dar-se-á exclusivamente por meio de preenchimento de formulário eletrônico e envio do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado para o ano de 2017, em consonância com os requisitos estabelecidos no item 4 deste Edital. Este procedimento é condição indispensável para a emissão do comprovante com número que identifica e confirma a inscrição da escola no Prêmio ESCOLA DE VALOR.

3.4 A homologação da inscrição das escolas da rede pública estadual de Educação Básica no Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no dia 08 de setembro de 2017 no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao e dar-se-á após confirmado o envio do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) no ato da inscrição.

QUADRO 1 – Pontuação dos Critérios de Avaliação		
Critérios	Documentos comprobatórios	Pontuação

⁴³Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Edital-015-%E2%80%93-RETIFICA%C3%87%C3%83O-Premio-Escola-de-Valor-%E2%80%93-2017.pdf>. Acesso em: 10/01/2019.

	(critérios classificatórios)	
	Gestão Pedagógica	
4	Declaração emitida pela GTECI/SEE, datada em 25/10/2017, através da GRE da escola, que ateste a inserção de dados do Diário de Classe na plataforma SABER por no mínimo 50% dos professores lotados na escola, não sendo contabilizado para este cálculo os professores exclusivos de AEE e atividade complementar (0,4), e que ateste o recebimento de bolsa incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão da Aprendizagem na Paraíba (PMEGAPB) para no mínimo 50% dos professores em no mínimo 03 (três) meses de 2017 (0,4). Declaração emitida pela GTECI mediante solicitação exclusiva no site http://www.see.pb.gov.br/informatica/ , no período de 16 a 22/10/2017.	0,0 a 0,8
Critérios	Gestão de infraestrutura: serviços e recursos	Pontuação
15	Declaração de regularidade do processo licitatório e agricultura familiar, ou dispensa dos mesmos, bem como, das 5(cinco) últimas prestações de contas do PNAE 2016 e 5(cinco) primeiras prestações de contas do PNAE 2017 emitida pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), em conformidade com a Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013, e apresentação da documentação até 08 de setembro de 2017.	0,4
16	Comprovante da aquisição de produtos da Agricultura Familiar igual ou superior a 30% emitido pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), ou dispensa dos mesmos, com base no valor total de recursos destinados a cada escola para o custeio da alimentação escolar, conforme Art. 24 da Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013, e apresentação da documentação até 30 de agosto de 2017.	0,4

7. CRONOGRAMA

PERÍODO	DESCRIÇÃO

14:00h de 14 de agosto às 23:59h de 04 de setembro de 2017	Inscrição e envio do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da rede pública estadual de Educação Básica à SEE para concorrer ao Prêmio ESCOLA DE VALOR.
08 de setembro de 2017	Homologação da inscrição das escolas da rede pública estadual de Educação Básica no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR.
12 de setembro de 2017	Publicação da Portaria do Secretário de Estado da Educação criando a Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio ESCOLA DE VALOR no Diário Oficial do Estado.
14:00h de 06 de novembro de 2017 até às 14:00h de 13 de novembro de 2017	Envio do dossiê (relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios) da escola da rede pública estadual de Educação Básica com inscrição homologada no Prêmio ESCOLA DE VALOR.
17 de novembro de 2017	Homologação da participação da escola da rede pública estadual de Educação Básica no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR.
01 de setembro a 10 de dezembro de 2017 21 de dezembro de 2017	Análise do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e dossiê (relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios) pela Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio ESCOLA DE VALOR de acordo com os critérios estabelecidos neste Edital. Divulgação das escolas da rede pública estadual de Educação Básica contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR.

8.5 Caberá à Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio ESCOLA DE VALOR a decisão em relação aos casos omissos e análise de recursos a respeito das pontuações atribuídas aos documentos apresentados, conforme estabelecido no tópico 4 deste Edital, protocolados no prazo de até 05 (cinco) dias úteis a partir da publicação do resultado no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao.

8.6 O recurso citado no item anterior deverá seguir as instruções disponibilizadas no site da Secretaria de Estado da Educação www.paraiba.pb.gov.br/educacao.

João Pessoa, 25 de agosto de 2017

ALÉSSIO TRINDADE DE BARROS

Secretário de Estado da Educação

**ANEXO Q - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS DO PIP, RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO E DAS DIMENSÕES
DA GESTÃO EDITAL Nº 015 – ANO: 2017**

Critério	Critérios Classificatórios e Eliminatórios: Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)	Pontuação
1	Projeto de Intervenção Pedagógica para o ano de 2017, conforme estabelecem os itens 4.2 (0,7); 4.3 (0,7); 4.9 (0,3) e 4,10(0,3). Mínimo de 10 (dez) e máximo de 20 (vinte) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao)	0,0 a 2,0
Critério	Relatório do Projeto de Intervenção Pedagógica (Critério Classificatório e Eliminatório)	Pontuação
2	Relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) para o ano de 2017, conforme estabelecem os itens 4.5/4.7 (1,4); 4.9 (0,3) e 4.10 (0,3). Mínimo de 10 (dez) e máximo de 30 (trinta) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011.	0,0 a 2,0
Crítérios	Crítérios Classificatórios: Gestão Pedagógica	Pontuação
3	Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado para 2017, contendo Princípios Norteadores, Diagnóstico da escola, Objetivos e metas, Execução e Acompanhamento (0,3). Cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do PPP por parte da comunidade escolar (0,2).	0,0 a 0,5
4 ⁴⁴	Declaração emitida pela GTECI/SEE, datada em 25/10/2017, através da GRE da escola, que ateste a inserção de dados do Diário de Classe na plataforma SABER por no mínimo 50% dos professores lotados na escola, não sendo contabilizado para este cálculo os professores exclusivos de AEE e atividade complementar (0,4), e que ateste o recebimento de bolsa incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão da Aprendizagem na Paraíba (PMEGAPB) para no mínimo 50% dos professores em no mínimo 03 (três) meses de 2017 (0,4). Declaração emitida pela GTECI mediante solicitação exclusiva no site http://www.see.pb.gov.br/informatica/ , no período de 16 a 22/10/2017.	0,0 a 0,8

⁴⁴ Esse item se encontra no Edital Nº 015/2017 – Retificação de 25 de agosto de 2017d. Disponível em: <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Edital-015-%E2%80%93RETIFICA%C3%87%C3%83O-Premio-Escola-de-Valor-%E2%80%932017.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

5	Declaração emitida pela SGEST/GETECI/SEE que ateste a evolução qualitativa da escola nos indicadores de rendimento educacionais: crescimento de matrícula (0,1), crescimento de aprovação (0,1), redução de reprovação (0,1), redução de abandono (0,1) entre os anos de 2015/2016.	0,0 a 0,4
6	Cópia da/s ATA/S das reuniões do Conselho de Classe no ano de 2017.	0,2
7	Relatório de ações desenvolvidas na escola para o ano de 2017 vinculadas ao Projeto Tô Ligado na Leitura. Mínimo de 03 (três) e máximo de 05 (cinco) páginas.	0,2
Critérios	Gestão Participativa	Pontuação
8	Regimento Interno atualizado para 2017 (0,2) e cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do regimento por parte da comunidade escolar (0,2).	0,0 a 0,4
9	Cópia das ATAS das reuniões do Conselho Escolar no ano de 2017. Mínimo de 04(quatro) Atas (0,1 por Ata/s apresentada/s por Bimestre).	0,0 a 0,4
10	Relato de parcerias estabelecidas entre a escola e instituições/segmentos da sociedade, no ano de 2017, voltadas para o desenvolvimento de projetos que garantam melhorias para a escola e alcance dos objetivos propostos pelo Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) para o ano letivo em curso (0,2). Anexos ao relato: fotografias, folders, publicações em jornais, revistas, internet, catálogos (0,2). Máximo de 5 (cinco) páginas.	0,0 a 0,4
Critérios	Gestão de Pessoas e Lideranças	Pontuação
11	Declaração do gestor escolar informando a participação de 50% dos profissionais da educação em efetivo exercício na escola, em cursos de Formação Continuada ofertados pelo Estado e/ou por Instituições de Ensino Superior, no período de outubro de 2016 a novembro de 2017, comprovado por meio de diploma, certificado ou declaração em anexo.	0,5
12	Declaração de regularidade da Escola referente ao Programa Bolsa Família/2017 expedida pelo Operador Municipal Master.	0,2
Critérios	Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos	Pontuação

13	Relatório de Ações/2017 com fotografias que comprovem a manutenção dos bens (0,1), a utilização adequada das instalações e equipamentos (0,1), a preservação do patrimônio escolar (0,1) e limpeza da escola que inclua atividade de combate ao mosquito <i>Aedes aegypti</i> (0,1) – máximo de 5 (cinco) páginas.	0,0 a 0,4
14	Declaração de regularidade da prestação de contas do PDDE e ações agregadas- 2016, emitida pela Gerência de Programas de Fortalecimento da Escola (GPROFESC/SEE), pelo atendimento ao disposto nas Resoluções do FNDE números 10/2013, 05/2014, 15/2014 e 08/2016 apresentação da documentação até 30 de junho de 2017.	0,8
15 ⁴⁵	Declaração de regularidade do processo licitatório e agricultura familiar, ou dispensa dos mesmos, bem como, das 5(cinco) últimas prestações de contas do PNAE 2016 e 5(cinco) primeiras prestações de contas do PNAE 2017 emitida pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), em conformidade com a Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013, e apresentação da documentação até 08 de setembro de 2017.	0,4
16 ⁴⁶	Comprovante da aquisição de produtos da Agricultura Familiar igual ou superior a 30% emitido pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), ou dispensa dos mesmos, com base no valor total de recursos destinados a cada escola para o custeio da alimentação escolar, conforme Art. 24 da Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013, e apresentação da documentação até 30 de agosto de 2017.	0,4
Pontuação Final (Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) + Relatório de Execução do PIP + Documentos Comprobatórios)		0,0 a 10,0

Fonte: (PARAÍBA, 2017a, 2017d). Disponível em: <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Edital-015-Premio-Escola-de-Valor-2017-Para-Publicacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

⁴⁵ Esse item se encontra no Edital Nº 015/2017 – Retificação de 25 de agosto de 2017d. <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Edital-015-%E2%80%93RETIFICA%C3%87%C3%83O-Premio-Escola-de-Valor-%E2%80%932017.pdf>. Acesso em: 20 mar.2018.

⁴⁶ Esse item se encontra no Edital Nº 015/2017 – Retificação de 25 de agosto de 2017d. <http://www.static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Edital-015-%E2%80%93RETIFICA%C3%87%C3%83O-Premio-Escola-de-Valor-%E2%80%932017.pdf>. Acesso em: 20 mar.2018.

ANEXO R - 7º EDITAL DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR Nº 004 - ANO: 2018

Edital Nº 004/2018 – Prêmio Escola de Valor				
O GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar experiências de gestões exitosas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, no intuito de laureá-las com o Prêmio ESCOLA DE VALOR, nos termos da Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, mediante os critérios e condições estabelecidas neste Edital.				
Disposições Preliminares	Objetivos	Da Inscrição e Participação	CrITÉrios de Seleção	Premiação
1.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas,	Constituem objetivos do Prêmio ESCOLA DE VALOR 2.1 Avaliar as escolas públicas estaduais de Educação Básica nas diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Gestão Pedagógica; -Gestão Participativa ;	3.1 Todas as escolas da rede pública estadual de Educação Básica estão aptas a se inscreverem e concorrerem ao Prêmio ESCOLA DE VALOR, desde que preencham os requisitos presentes neste Edital, em especial, no que diz respeito ao envio de formulário de inscrição, Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), elaborado para o ano de 2018, relatório de execução do Projeto e documentos comprobatórios, conforme especificados no item 4 deste Edital. 3.2 A inscrição para o Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no período de 21 de fevereiro a 07 de março de 2018 nos endereços eletrônicos:	4.1 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado para o ano de 2018, bem como relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios deverão ser apresentados pelas escolas da rede pública estadual de Educação Básica inscritas no Prêmio ESCOLA DE VALOR, em período estabelecido no cronograma deste Edital (tópico 7), para serem analisados pela comissão avaliadora, cabendo, à mesma, atribuir, para cada critério de seleção, pontuações que variam entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério (Quadro 1). 4.2 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR Deverá obrigatoriamente incluir ações pedagógicas que contemplem os descritores avaliativos de Matemática e Língua Portuguesa, a serem trabalhados pelos professores das diversas disciplinas, de forma que comprove o alcance de 100% da meta projetada para a escola em 2018 ou alcance a variação esperada, de no mínimo 50% de melhoria de	5.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR contemplará, dentro dos limites orçamentários, todos os profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, selecionadas nesse Processo Seletivo, com o valor correspondente

resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e de aprendizagem. 1.2 O Prêmio ESCOLA DE VALOR destina-se, exclusivamente, às escolas da rede pública	-Gestão de Pessoas e Liderança; -Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos. 2.2 Valorizar as escolas públicas estaduais de Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas dimensões da gestão escolar e por iniciativas de experiências inovadoras e bem-sucedidas que contribuam para a melhoria contínua da escola.	www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/ e dar-se-á exclusivamente por meio de preenchimento de formulário eletrônico e envio do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado para o ano de 2018, em consonância com os requisitos estabelecidos no item 4 deste Edital. Este procedimento é condição indispensável para a emissão do comprovante com número que identifica e confirma a inscrição da escola no Prêmio ESCOLA DE VALOR. 3.3 Apenas 01 (um) e o 1º (primeiro) Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) enviado à Secretaria de Estado da Educação, em formato PDF será analisado pela comissão avaliadora do Prêmio ESCOLA DE VALOR, não sendo possível receber documentos enviados avulsos ou fora do prazo estabelecido por este Edital. O PIP apresentado à comissão avaliadora deverá ser elaborado conforme modelo disponível nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/	rendimento dos estudantes em pelo menos uma das etapas, considerando para o cálculo a diferença entre a nota obtida pela escola no ano de 2017 e a meta projetada para o ano de 2018, conforme planilha a ser disponibilizada pela Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF/SEE), nos endereços www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/ . Todas as informações sobre os descritores estão disponíveis no endereço eletrônico: http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/avaliacao-educacional-2/matrizes/ 4.3 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) deve apontar possíveis contribuições para a redução do abandono e da evasão, bem como para a melhoria do rendimento escolar dos estudantes. O PIP deverá fazer interlocução com eixos transversais, por meio de práticas pedagógicas, voltadas ao enfrentamento e minimização da violência na escola; discussões sobre direitos humanos e diversidade; atitudes direcionadas a promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência; atividades artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros. 4.4 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR é critério classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 2 (dois) pontos, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.2, 4.3, 4.9 e 4.10 deste edital, e eliminatório se não	a remuneração mensal a qual percebe, caracterizando o 14º salário, com exceção dos profissionais citados nos itens 5.2 e 5.3. 5.2 Não poderão ser contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que tenha usufruído de licenças e/ou afastamentos da unidade escolar por período superior a 30 (trinta) dias, exceto quando de interesse da Secretaria de Estado da Educação. 5.3 Igualmente

estadual da Educação Básica, sendo imprescindível, à gestão escolar (diretor, vice-diretor ou secretária escolar), realizar a inscrição das escolas neste processo seletivo, conforme especificado no item 3 deste Edital.	2.3 Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por gestores e demais profissionais da educação que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, buscando, com isso, uma maior participação desses profissionais na construção do conhecimento	3.4 A homologação da inscrição das escolas da rede pública estadual de Educação Básica no Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no dia 14 de março de 2018 nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/ e dar-se-á após confirmado o envio do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) no ato da inscrição. 3.5 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), construído coletivamente e em consonância com os Requisitos estabelecidos no item 4 deste Edital, deverá conter a assinatura do corpo diretivo da escola e dos demais colaboradores. 3.6 O envio do dossiê (relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios) das escolas da rede pública estadual de Educação Básica que tiveram inscrição homologada no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR, ocorrerá no período de 24 até 31 de outubro de 2018, mediante identificação do número de	apresentado. 4.5 O relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deve ser elaborado de modo a evidenciar as ações pedagógicas realizadas ao longo de 2018 que buscaram alcançar a meta projetada para a escola, de acordo com as etapas/modalidades de ensino, conforme disponível no site http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net . O relatório deve conter dados, fotografias e outros documentos que evidenciem o alcance dos objetivos propostos pela escola, em especial ao que diz respeito ao crescimento dos resultados no IDEPB 2017/2018 em uma ou mais etapas/modalidades de ensino, e participação mínima dos estudantes na avaliação do IDEPB 2018 correspondente a 90% para o 5º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, sendo este resultado comprovado por meio de documento disponibilizado à Comissão Avaliadora do Prêmio, pelo Programa de Avaliação (PROAVA)/ Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF/SEE). 4.6 O relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) desenvolvido pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR é critério classificatório desse processo seletivo, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.5, 4.7, 4.8, 4.9 e 4.10 deste edital, podendo garantir pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 2,0 (dois) pontos, e eliminatório, se não apresentado e se a escola não	não serão contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que atuam em regime de contrato de emergência e/ou que tenham sido aposentados durante o ano letivo em curso. 5.4 A premiação acontecerá em evento organizado pela Secretaria de Estado da Educação, em local a ser divulgado oportunamente. 5.5 A participação e premiação das escolas públicas estaduais de

dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP); -Relatório de execução do PIP; -Documentos comprobatórios.	o.	inscrição da escola no Prêmio, conforme instruções disponibilizadas nos Endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/. Este procedimento é condição indispensável para a emissão do comprovante com número que identifica e confirma a participação da escola no Prêmio ESCOLA DE VALOR. 3.7 Apenas 01(um) e o 1º (primeiro) dossiê (relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios) enviado à Secretaria de Estado da Educação, em formato PDF, será analisado pela comissão avaliadora do Prêmio ESCOLA DE VALOR, não sendo possível receber documentos enviados avulsos ou fora do prazo estabelecido por este Edital. 3.8 A homologação da participação das escolas da rede pública estadual de Educação Básica no Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no dia 07 de novembro de 2018 nos endereços eletrônicos:	alcançar 100% da meta projetada para a escola em 2018 ou alcançar a variação esperada, de no mínimo 50% de melhoria de rendimento dos estudantes em pelo menos uma das etapas, considerando para o cálculo a diferença entre a nota obtida pela escola no ano de 2017 e a meta projetada para o ano de 2018, conforme planilha a ser disponibilizada pela Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF/SEE), nos endereços www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/. 4.7 Para as escolas que ainda não possuem meta do IDEPB, devido à ausência de fluxo para avaliação, mas que participarão do Programa Avaliando IDEPB 2018, será desconsiderado, para efeito de classificação e eliminação do Prêmio ESCOLA DE VALOR o critério do alcance de 100% da meta projetada para a escola em 2018 ou alcance da variação esperada, de no mínimo 50% de melhoria de rendimento dos estudantes em pelo menos uma das etapas, considerando para o cálculo a diferença entre a nota obtida pela escola no ano de 2017 e a meta projetada para o ano de 2018, conforme planilha a ser disponibilizada pela Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF/SEE), nos endereços www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/, mas mantida a exigência de participação mínima dos estudantes na referida avaliação no ano em curso, previsto no item 4.5, sendo este resultado comprovado por meio de documento disponibilizado à Comissão Avaliadora do	Educação Básica no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR corresponderão à aceitação das disposições do presente Edital, e, inclusive, da autorização para uso de imagem e publicação dos documentos comprobatórios em quaisquer mídias, por parte da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

		www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/ e dar-se-á após confirmado o envio do dossiê (relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios) à Secretaria de Estado da Educação. 3.9 Os servidores das escolas públicas estaduais de Educação Básica que tenham 2(duas) matrículas só concorrerão 2(duas) vezes ao Prêmio ESCOLA DE VALOR, se lotados em unidades escolares distintas. Entretanto, para efeito de premiação, recebimento de 14º salário, só será considerado 01(uma) matrícula, cujo Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola e dossiê (relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica e documentos comprobatórios) atendam aos critérios estabelecidos neste edital.	Prêmio, pelo Programa de Avaliação (PROAVA)/ Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF/SEE). 4.8 As escolas que ainda estejam sem meta específica do IDEPB, mas que participarão do Programa Avaliando IDEPB 2018 (a exemplo daquelas recém-inauguradas; algumas Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas), não serão eliminadas do Prêmio ESCOLA DE VALOR, conforme previsto no item 4.6, no entanto, deverão alcançar no ano de 2018 a pontuação da média das metas das escolas da Gerência Regional de Educação (GRE) da qual a escola faz parte, em ao menos uma etapa/modalidade de ensino, sendo este resultado comprovado por meio de documento disponibilizado à Comissão Avaliadora do Prêmio, pelo Programa de Avaliação (PROAVA)/ Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF/SEE). 4.9 Na pontuação do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e relatório da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR serão considerados ainda: consistência pedagógica e conceitual, clareza nos objetivos e adequação didática das práticas pedagógicas propostas em relação aos resultados de aprendizagem dos estudantes. As escolas que possuem anexo de unidades regulares de ensino, bem como anexos de unidades prisionais, unidades em atendimento a medidas socioeducativas, e as escolas com estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deverão considerar na	

			elaboração do PIP e relatório de execução as ações específicas para este público de estudante atendido. 4.10 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e relatório da escola da rede pública estadual de Educação Básica inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deverão ser digitados em papel A4; margem superior e esquerda 3,0; margem inferior e direita 2,0; fonte Times New Roman ou Arial, tamanho 12; espaçamento 1,5; observando as normas da ABNT/6023 de 11 de abril de 2011 e limite de páginas de cada item. 4.11 Os documentos comprobatórios apresentados pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR garantirão pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério e juntos podem somar até 6,0 (seis) pontos (Quadro 1). 4.12 Ao final do processo seletivo, o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), relatório de execução e documentos comprobatórios apresentados à Secretaria de Estado da Educação por parte da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR, poderão totalizar pontuação máxima igual 10 (dez) (Quadro 1). 4.13 Serão selecionadas no Prêmio ESCOLA DE VALOR as escolas públicas estaduais de Educação Básica que apresentem Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), relatório de execução do PIP e documentos comprobatórios, atendendo aos critérios estabelecidos no item 4 deste Edital, e que atinjam pontuação mínima igual a 7,0 (sete) no Quadro 1. 4.14 São exceção a regra prevista nos itens 4.6 e 4.13,	

			acerca de eliminação das escolas no Prêmio ESCOLA DE VALOR e obtenção de mínimo de 7,0 (sete) pontos no Quadro 1 do presente Edital, as escolas públicas estaduais de Educação Básica que não participarão, no ano de 2018, do Programa Avaliando IDEPB, a exemplo das unidades escolares com número insuficiente de estudantes para realizar a avaliação; escolas com turmas exclusivamente multisseriadas ou de atendimento específico à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessas escolas será exigida para efeito de seleção no Prêmio ESCOLA DE VALOR, alcançar pontuação mínima igual a 8,0 (oito) no Quadro 1 deste edital. 4.15 Exclusivamente para as Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas será acrescido como critério eliminatório do Prêmio ESCOLA DE VALOR a não apresentação do <i>Quadro Consolidado Parcial de Metas Anuais do Plano de Ação da Escola</i>, conforme instruções disponibilizadas nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/	

Fonte: (PARAÍBA, 2018a). Disponível em: http://www.see.pb.gov.br/premios/escola/edital/Edital004_Premio_Escola_de_Valor.pdf. Acesso em: 01 ago 2018.

ANEXO S - DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS DO PIP, RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO E DAS DIMENSÕES DA GESTÃO EDITAL Nº 004 - ANO: 2018

Quadro 1 – Pontuação dos Critérios de Avaliação		
Critério	Critérios Classificatórios e Eliminatórios: Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)	Pontuação
1	Projeto de Intervenção Pedagógica para o ano de 2018, conforme estabelecem os itens 4.2 (0,0 a 0,7); 4.3 (0,0 a 0,7); 4.9 (0,0 a 0,2) e 4,10 (0,0 a 0,3). Mínimo de 10 (dez) e máximo de 20 (vinte) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/)	0,0 a 2,0
Pontuação Parcial		0,0 a 2,0
Critério	Relatório de Execução do Projeto de Intervenção Pedagógica	Pontuação
2	Relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) para o ano de 2018, conforme estabelecem os itens 4.5/4.7 (0,0 a 1,4); 4.9 (0,0 a 0,3) e 4.10 (0,0 a 0,3). Mínimo de 10 (dez) e máximo de 30 (trinta) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/)	0,0 a 2,0
Pontuação Parcial		0,0 a 2,0
Critérios	Critérios Classificatórios:	Pontuação
	Gestão Pedagógica	

3	Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado para 2018, contendo Princípios Norteadores, Diagnóstico da escola, Objetivos e metas, Execução e Acompanhamento (0,0 a 0,3). Cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do PPP por parte da comunidade escolar (0,2). (Modelo disponível nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/)	0,0 a 0,5
4	Declaração emitida pela GTECI/SEE a ser adquirida na GRE da qual a escola faz parte, datada em 20/10/2018, a todos as escolas que cumprirem o/s requisito/s, que ateste a inserção de dados do Diário de Classe na plataforma SABER por no mínimo 50% dos professores lotados na escola, não sendo contabilizado para este cálculo os professores exclusivos de AEE e atividade complementar (0,4), e que ateste o recebimento de bolsa incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão da Aprendizagem na Paraíba (PMEGAPB) para no mínimo 50% dos professores em no mínimo 04 (quatro) meses de 2018 (0,4).	0,0 a 0,8
5	Declaração emitida pela SGEST/GETECI/SEE que ateste a evolução qualitativa da escola nos indicadores de rendimento educacionais: crescimento de matrícula (0,1), crescimento de aprovação (0,1), redução de reprovação (0,1), redução de abandono (0,1) entre os anos de 2016/2017.	0,0 a 0,4
6	Cópia legível da/s ATA/S das reuniões do Conselho de Classe no ano de 2018. (Modelo disponível nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/)	0,2
7	Relatório de ações desenvolvidas na escola para o ano de 2018 vinculadas ao Projeto Tô Ligado na Leitura. Mínimo de 03 (três) e máximo de 05 (cinco) páginas. (Modelo disponível nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/)	0,2
Crítérios	Gestão Participativa	Pontuação
8	Regimento Interno atualizado para 2018 (0,2) e cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do regimento por parte da comunidade escolar (0,2). (Modelo disponível nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/)	0,0 a 0,4

9	Cópia das ATAS das reuniões do Conselho Escolar no ano de 2018. Mínimo de 04(quatro) Atas (0,1 por Ata/s apresentada/s por Bimestre). (Modelo disponível nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/)	0,0 a 0,4
10	Cópia das ATAS de reuniões de pais realizadas no ano de 2018. Mínimo de 02(duas) Atas (0,2 por Ata apresentada por Bimestre). (Modelo disponível nos endereços eletrônicos: www.paraiba.pb.gov.br/educacao e http://www.sec.pb.gov.br/premios/)	0,0 a 0,4
11	Relato de parcerias estabelecidas entre a escola e instituições/segmentos da sociedade, no ano de 2018, voltadas para o desenvolvimento de projetos que garantam melhorias para a escola e alcance dos objetivos propostos pelo Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) para o ano letivo em curso (0,0 a 0,2). Anexos ao relato: fotografias, folders, publicações em jornais, revistas, internet, catálogos (0,0 a 0,2). Máximo de 5(cinco) páginas.	0,0 a 0,4
Crítérios	Gestão de Pessoas e Liderança	Pontuação
12	Declaração da GRE da qual a escola faz parte, datada de 20/10/2018, informando a participação de 50% dos profissionais da educação em efetivo exercício na escola, em cursos de Formação Continuada ofertados pelo Estado e/ou por Instituições de Ensino Superior, no período de outubro de 2017 a setembro de 2018, mediante apresentação de diploma, certificado ou declaração de no mínimo 40h por curso e profissional, apresentado a GRE até 28 de setembro de 2018.	0,5
13	Declaração de regularidade da Escola referente ao Programa Bolsa Família/2018 expedida pelo Operador Municipal Master.	0,2
Crítérios	Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos	Pontuação
14	Relatório de Ações/2018 com fotografias que comprovem a manutenção dos bens (0,1), a utilização adequada das instalações e equipamentos (0,1), a preservação do patrimônio escolar (0,1) e limpeza da escola que inclua atividade de combate ao mosquito <i>Aedes aegypti</i> (0,1) – máximo de 5 (cinco) páginas.	0,0 a 0,4

15	Declaração de regularidade da prestação de contas do PDDE e ações agregadas- 2017, emitida pela Gerência de Programas de Fortalecimento da Escola (GPROFESC/SEE), pelo atendimento ao disposto nas Resoluções do FNDE números 10/2013, 05/2014, 15/2014 e 08/2016 apresentação da documentação até 29 de junho de 2018.	0,4
16	Declaração de regularidade do processo licitatório do PNAE 2018 e Almoço do Mais Educação 2018*, ou dispensa dos mesmos (0,2), emitida pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), em conformidade com a Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013, e mediante solicitação e apresentação da documentação até 06 de setembro de 2018. (*) Apenas para as escolas que ofertam o referido Programa.	0,2
17	Declaração das 5(cinco) últimas prestações de contas do PNAE 2017 e 4 (quatro) últimas prestações de contas do Almoço do Mais Educação 2017* (0,2). Declaração das 5 (cinco) primeiras prestações de contas do PNAE 2018 e 4 (quatro) primeiras prestações de contas do Almoço do Mais Educação 2018* (0,2). Declarações emitidas pela Gerência Operacional de Alimentação Escolar (GOAE/SEE), em conformidade com a Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013, e mediante solicitação e apresentação da documentação até 06 de setembro de 2018. (*) Apenas para as escolas que ofertam o referido Programa.	0,4
18	Cópia legível de certidão emitida pelo Conselho Estadual de Educação – CEE ou cópia do protocolo de pedido de renovação de reconhecimento dos cursos ofertados pelas unidades escolares no CEE, conforme previsto na resolução nº 340/2001 do CEE.	0,2
Pontuação Parcial		0,0 a 6,0
Pontuação Final (Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) + Relatório de Execução do PIP + Documentos Comprobatórios)		0,0 a 10,0

Fonte: (PARAÍBA, 2018a). Disponível em: http://www.see.pb.gov.br/premios/escola/edital/Edital004_Premio_Escola_de_Valor.pdf. Acesso em: 01 ago 2018.

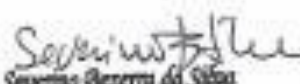
ANEXO T – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE

CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovada "AD REFERENDUM" do Colegiado do Programa de Pós- Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da doutoranda: **MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE** matrícula:2015110129, intitulado: **"GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: OS CASOS DO IDEPB E ESCOLA DE VALOR"**, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 27 de março de 2015


Prof.^a Dr.^a Severino Bezerra da Silva
Coordenador do PPGE
UFPB – Campus I
Nat. STAPE 0338952

Universidade Federal da Paraíba – Campus I
Centro de Educação – Bloco III
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil
CEP: 58051-900 – Telefones: (83) 3216-7782 e (83) 3235-7148 (fax)
<http://www.cc.ufpb.br/ppge> - E-mail: ppge@cc.ufpb.br

ANEXO U – QUADRO ECI



GOVERNO
DA PARAÍBA

viva
o trabalho.

Secretaria de Estado da Educação
Comissão Executiva de Educação Integral

Orientações de Preenchimento do Quadro

O quadro consolidado parcial de metas anuais deve ser preenchido com as metas individuais do plano de ação da escola e com os resultados individuais de cada meta, consolidada até o final do 3º bimestre. O cálculo da nota final considera a média aritmética simples dos resultados de cada meta, distribuídas por premissa, consolidada em percentual.





GOVERNO
DA PARAÍBA

viva
o trabalho.

Secretaria de Estado da Educação
Comissão Executiva de Educação Integral

Quadro Consolidado Parcial de Metas Anuais

QUADRO CONSOLIDADO			
Escola:			
Data:			
Equipe Gestora:			
⑤ PREMISSA: PROTAGONISMO			
⑥ Prioridade	⑦ Indicador de Resultado	META	Resultado
OBTENÇÃO DE EXCELÊNCIA ACADÊMICA	APROVAÇÃO ANUAL		
	ESTUDANTES COM MÉDIA > 7,0		
	ÍNDICE DE FALTAS ANUAL		
	ÍNDICE DE ABANDONO		
	PLANO DE NIVELAMENTO CONCLUÍDO NOS 100 PRIMEIROS DIAS LETIVOS		
	CRESCIMENTO DA MÉDIA GERAL DA ESCOLA NAS AVALIAÇÕES DE HABILIDADES		
ESTIMULAR ATITUDES PROTAGONISTAS	QUANTITATIVO DE ESTUDANTES COM PROJETO DE VIDA EM ELABORAÇÃO		
	ESTUDANTES TUTORADOS		
	ESTUDANTES PARTICIPANTES DE CLUBES JUVENIS		
	ÍNDICE DE ESTUDANTES DO 3º. ANO INSCRITOS NA ENEM		
	MÉDIA DE PONTUAÇÃO NO ENEM DOS ESTUDANTES DE 3º. ANO		
⑤ PREMISSA: FORMAÇÃO CONTINUADA			
⑥ Prioridade	⑦ Indicador de Resultado	META	Resultado



**GOVERNO
DA PARAÍBA**

viva
o trabalho.

Secretaria de Estado da Educação
Comissão Executiva de Educação Integral

ASSEGURAR ESTRATÉGIAS PARA APROPRIAÇÃO DOS MODELOS PEDAGÓGICO E DE GESTÃO PARA TODA A EQUIPE ESCOLAR	GUIAS DE APRENDIZAGEM ELABORADOS		
	CUMPRIMENTO DOS CONTEÚDOS DOS GUIAS DE APRENDIZAGEM		
	PROGRAMAS DE AÇÃO ENTREGUES NOS PRIMEIROS 100 DIAS DO ANO.		
⑤ PREMISSA:	EXCELÊNCIA EM GESTÃO		
⑥ Prioridade	⑦ Indicador de Resultado	META	Resultado
CRESCIMENTO DAS MÉDIAS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	CRESCIMENTO DAS MÉDIAS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS		
	METAS DO PLANO DE AÇÃO ALCANÇADAS		
	PROGRAMAS DE AÇÃO CUMPRIDOS		
⑤ PREMISSA:	CORRESPONSABILIDADE		
⑥ Prioridade	⑦ Indicador de Resultado	META	Resultado
FIRMAR PARCERIAS COM DIVERSOS SEGMENTOS DA SOCIEDADE	AMPLIAÇÃO DO NÚMERO DE PARCERIAS		
	ÍNDICE DE FREQUÊNCIA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS NAS REUNIÕES ESCOLARES E ENCONTROS REALIZADOS		
⑤ PREMISSA:	REPLICABILIDADE		
⑥ Prioridade	⑦ Indicador de Resultado	META	Resultado



GOVERNO
DA PARAÍBA

viva
o trabalho.

Secretaria de Estado da Educação
Comissão Executiva de Educação Integral

DESENVOLVER PRÁTICAS REPLICÁVEIS, DE MODO A GARANTIR A IMPLANTAÇÃO DO MODELO NAS DEMAIS ESCOLAS PREVISTAS NO PLANO DE EXPANSÃO	ESCOLA COM PLANO DE COMUNICAÇÃO ELABORADO		
	PRÁTICAS EXITOSAS REPLICADAS		
Resultado Geral>>>>>>>>			

ESCOLA 
cidadã integral

ANEXO V – TERMO DE ANUÊNCIA



**GOVERNO
DA PARAÍBA**

viva o trabalho.

Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
Gabinete da Secretária Executiva de Gestão Pedagógica
Centro Administrativo Integrado
Av. João da Mata, s/n - Bloco 1 - 6º Andar - Jaguaribe
João Pessoa-PB CEP 58019-900 Telefone: (43) 3218-4005

Ofício nº 0202 /2016/ GSEGP João Pessoa, 08 de novembro de 2016

Ilustríssimo Senhor
Severino Bezerra da Silva
Coordenador do PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Paraíba
Cidade Universitária
58051-900 João Pessoa (PB)

Assunto: Solicitação de acesso à documentação da SEE
(Processos SEE nº 0027415-1/2016)

Senhor Presidente,

1. Em resposta ao Ofício nº 111/2016, que instituiu o processo supracitado, no qual solicita acesso a documentos do Plano de Gestão Paraíba Faz Educação, comunicamos a anuência desta Secretaria de Estado da Educação - SEE, na realização de tal procedimento em consonância com a Pesquisa de Doutorado, com o título "Gerencialismo e Gestão Democrática da Escola Pública: Projetos Hegemônicos em disputa e a perspectiva do Plano de Gestão da Educação da Paraíba, Paraíba Faz Educação (2011-2014; 2015-2018)", vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/CE/UFPB, na Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais.

Atenciosamente,

Roxiane Marinho Ribeiro
Secretária Executiva de
Gestão Pedagógica da Educação

ANEXO W – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: os casos do IDEPB e Escola de Valor

Pesquisador: MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71676117.9.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.238.034

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: os casos do IDEPB e Escola de Valor- tem como pesquisador MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE/Programa de Pós- Graduação em Educação/Doutorado/UFPB.

Desenho:

O trabalho em pauta analisa os projetos de gestão da educação da escola pública em disputa no Brasil, situando a questão no contexto jurídico e político, cujo marco é a Constituição Federal de 1988 (CF/ 1988), a qual reconhece o princípio da gestão democrática da escola pública no art. 206, Inciso VI, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, art. 3º, VIII e art. 14.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo central:

Analisar a concepção de gestão da educação da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, no contexto dos instrumentos de avaliação e premiação com foco nos resultados que constitui o projeto de educação em disputa pela hegemonia da escola pública.

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.061-600

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticasocufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.236.004

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Nesta pesquisa, os riscos são mínimos, é um estudo que emprega técnicas e métodos que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nos aspectos psicológico e social dos indivíduos que participam do estudo, como a entrevista, em que o entrevistado não se identifica nem há invasão da sua intimidade;

Benefícios:

O trabalho de pesquisa se propõe a contribuir para o campo das políticas educacionais problematizando e atualizando o tema da avaliação e premiação no contexto da gestão educacional na Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente Projeto de Pesquisa- está descrito com as diversas etapas necessárias para que o mesmo seja desenvolvido incluindo: apresentação, desenho do estudo, resumo, introdução, objetivos, riscos/benefícios, metodologia, cronograma, orçamento e outros. Está escrito de forma clara e objetiva.

A documentação exigida pela Resolução 466/2012/CNS/MS que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, no caso, pesquisa documental e de campo, está incluída como folha de rosto, Cartã de Anuência da Secretaria de Estado Da Educação na Paraíba, TCLE, folha de rosto, roteiro de entrevista, termo de compromisso e outros.

Metodologia:

-É uma pesquisa de cunho qualitativo, constituída pelos procedimentos técnicos de investigação: análise documental, observação e entrevistas semi- estruturadas;

-Universo/amostra: Indivíduos da Gerência de Educação e Indivíduos de Escolas/35.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação estão compatíveis com o tema abordado e todos os documentos anexados.

Recomendações:

Aprovado.

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N		CEP: 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO		
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: etic@ccs.ufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.238.004

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_887017.pdf	23/07/2017 08:43:16		Acelto
Outros	ROTEIRODEENTREVISTAS.pdf	22/07/2017 13:09:15	MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	22/07/2017 13:08:17	MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE	Acelto
Outros	CERTIDAOPROJETO.pdf	22/07/2017 13:07:17	MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODEANUENCIAPARAPESSQUISA.pdf	22/07/2017 13:04:35	MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE	Acelto
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODECOMPROMISSO.pdf	22/07/2017 12:59:23	MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/07/2017 12:55:27	MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMADAPESSQUISA.pdf	22/07/2017 12:46:33	MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODOOUTORADO.pdf	22/07/2017 12:45:12	MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE	Acelto

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
 Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOÃO PESSOA
 Telefone: (33)3216-7791 Fax: (33)3216-7791 E-mail: eticaccsu/pb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.230.004

Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	22/07/2017 12:41:09	MARIA DO SOCORRO SILVA CAVALCANTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 24 de Agosto de 2017

Assinado por:

Ellane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: etccocaufpb@hotmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (GERENTE DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR SEE/PB)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

GESTÃO DA EDUCAÇÃO/AVALIAÇÃO/PRÊMIO ESCOLA DE VALOR

O Prêmio Escola de Valor na perspectiva do gerente da SEE/PB

- 1) Qual a concepção de gestão da educação e de formação humana dos sujeitos da SEE/PB a partir da implantação de processos de premiação? Quais os elementos norteadores dessa política?
- 2) Fale sobre o prêmio Escola de Valor: em que são baseados os critérios do Prêmio, quem os estabelece, como surgiu esse Prêmio e por quê?
- 3) Por que o nome Escola de Valor?
- 4) Quem participa da elaboração do Prêmio Escola de Valor? Os professores são chamados para participar da construção do Prêmio? Como se dá a participação dos professores?
- 5) O SINTEP/PB participa da construção do Prêmio Escola de Valor?
- 6) Comente a relação entre o Prêmio Escola de valor e as metas do Avaliando IDEPB. Quais as repercussões desse processo para os professores, a gestão das escolas e o aprendizado dos alunos?
- 7) Como você percebe uma avaliação centrada em apenas dois componentes curriculares: português e matemática?
- 8) Que outra perspectiva de avaliação você gostaria que tivesse na escola em relação ao que está se constituindo?
- 9) Como você analisa a conexão premiação e o alcance das metas do IDEPB?
- 10) Como é o envolvimento das escolas com o Prêmio Escola de Valor?
- 11) Para você o que é uma Escola de Valor?
- 12) A escola de valor que você defende tem relação com a escola premiada como Escola de Valor?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTORES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

GESTÃO DA EDUCAÇÃO – AVALIAÇÃO/PREMIAÇÃO

O Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor na perspectiva dos gestores:

- 1) Fale sobre o Prêmio Escola de Valor (Objetivos, Estratégias, Critérios, Organização)
- 2) Os Gestores Escolares foram chamados pela SEE/PB para participar da elaboração desse Prêmio?
- 3) Como você compreende a conexão entre premiação e o alcance das metas? Quais as repercussões desse processo na prática pedagógica dos professores e no aprendizado dos alunos?
- 4) Fale sobre o Avaliando IDEPB (Objetivos, Organização)
- 5) Existe relação entre o Prêmio Escola de Valor e o Avaliando IDEPB? Comente essa relação.
- 6) Quais as orientações da SEE/PB para a escola em relação ao Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor?
- 7) Como a escola se organiza para cumprir as metas do IDEPB?
- 8) Como a gestão da escola enxerga uma avaliação centrada em apenas dois componentes curriculares: português e matemática?
- 9) Quais as consequências dessa perspectiva de avaliação para os professores e para os alunos?
- 10) Que outra perspectiva de avaliação você gostaria que tivesse na escola em relação ao que está se constituindo?
- 11) Como acontece a gestão da escola a partir do Prêmio Escola de Valor e do Avaliando IDEPB?
- 12) Os professores desta escola participam do processo de elaboração do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor? Como se dá a participação dos professores?
- 13) Como é a receptividade da equipe escolar com o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor?
- 14) Para você o que é uma Escola de Valor?
- 15) A escola de valor que você defende tem relação com a escola premiada como Escola de Valor?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (GERENTE DO AVALIANDO
IDEPB/SEE/PB)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

GESTÃO DA EDUCAÇÃO/AVALIAÇÃO/PRÊMIO ESCOLA DE VALOR

O Avaliando IDEPB na perspectiva do gerente da SEE/PB

- 1) Qual a concepção de gestão da educação e de formação humana dos sujeitos da SEE/PB no contexto do Avaliando IDEPB? Quais os elementos norteadores dessa política?
- 2) Fale sobre a concepção de avaliação da SEE/PB;
- 3) Fale sobre o Avaliando IDEPB. Por que a criação do Avaliando IDEPB e como se dá a sua construção?
- 4) Os professores da REEPB são chamados para participar da construção do Avaliando IDEPB? Como se dá a participação dos professores?
- 5) O SINTEP/PB participa da elaboração do Avaliando IDEPB?
- 6) Como você percebe uma avaliação centrada em apenas dois componentes curriculares: português e matemática? Como essa política repercute na formação humana dos alunos?
- 7) Que outra perspectiva de avaliação você gostaria que tivesse na escola em relação a que está se constituindo?
- 8) Como é a receptividade das escolas em relação ao avaliando IDEPB?
- 9) Como a SEE trabalha com as escolas os resultados do Avaliando IDEPB?
- 10) Comente a relação entre o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor. Quais as repercussões desse processo para os professores, a gestão das escolas e o aprendizado dos alunos?
- 11) Para você o que é uma Escola de Valor?
- 12) A escola de valor que você defende tem relação com a escola premiada como Escola de Valor?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

GESTÃO DA EDUCAÇÃO/AVALIAÇÃO/PREMIAÇÃO

O Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor na perspectiva dos professores das escolas

- 1) Fale sobre o Avaliando IDEPB.
- 2) Como é a receptividade dos professores em relação ao Avaliando IDEPB?
- 3) Como você percebe uma avaliação centrada em apenas dois componentes curriculares: português e matemática?
- 4) Quais as implicações dessa perspectiva de avaliação para os professores e para os alunos?
- 5) Que outra concepção de avaliação você gostaria que tivesse na escola em relação ao que está se constituindo?
- 6) Como você analisa o papel da gestão escolar no contexto do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor?
- 7) Fale sobre o Prêmio Escola de Valor. Você sabe que Prêmio é esse?
- 8) Tem reuniões na escola para tratar desses projetos? Você conhece as metas que a sua escola precisa alcançar? Quais as orientações da gestão escolar para os professores sobre o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor?
- 9) Os professores foram chamados para participar da construção do Avaliando IDEPB e do Prêmio escola de Valor? Como se dá a participação dos professores?
- 10) Como você compreende a conexão entre premiação e o alcance das metas? Quais as repercussões desse processo para os professores, a gestão da escola e o aprendizado dos alunos?
- 11) Quais as implicações do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor na sua prática pedagógica enquanto professor da disciplina X?
- 12) Como se dá o planejamento das suas atividades pedagógicas tendo em vista o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor?
- 13) Para você o que é uma Escola de Valor?
- 14) A escola de valor que você defende tem relação com a escola premiada como Escola de Valor?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIREÇÃO DO SINTEP/PB)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

GESTÃO DA EDUCAÇÃO/AVALIAÇÃO/PREMIAÇÃO

O Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor na perspectiva do diretor do SINTEP/PB

- 1) Fale sobre o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor.
- 2) Comente a relação entre o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor;
- 3) Como foi a participação do SINTEP/PB na elaboração do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor?
- 4) Sobre o alcance das metas do IDEPB, o SINTEP/PB participa da elaboração dessas metas?
- 5) Quais as repercussões do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor na gestão das Escolas? E na prática pedagógica do professor?
- 6) Como o SINTEP/PB analisa a implantação na REEPB do Avaliando IDEPB e do Prêmio Escola de Valor?
- 7) Como o SINTEP/PB enxerga uma avaliação centrada em apenas dois componentes curriculares: português e matemática?
- 8) O SINTEP/PB faz reuniões com os professores para discutir o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor?
- 9) Qual a análise do SINTEP/PB sobre a receptividade dos professores e gestores em relação ao avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor?
- 10) Qual a posição do SINTEP/PB diante do fato das escolas serem ou não premiadas com o Escola de Valor?
- 11) O que é uma Escola de Valor para o SINTEP/PB?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA (CONSELHO ESCOLAR)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTÃO DA EDUCAÇÃO/AVALIAÇÃO/PREMIAÇÃO

O Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor na perspectiva do Conselho escolar

- 1) Fale sobre o Avaliando IDEPB;
- 2) Como você percebe uma avaliação centrada em apenas dois componentes curriculares: Português e Matemática?
- 3) Quais as implicações dessa perspectiva de avaliação para os professores, para a gestão da escola e para os alunos?
- 4) Que outra concepção de avaliação você gostaria que tivesse na escola em relação ao que está se constituindo?
- 5) Fale sobre o Prêmio escola de Valor, você sabe que prêmio é esse?
- 6) Tem reuniões na escola para tratar desses projetos? Quais as orientações da gestão escolar sobre o avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor?
- 7) O Conselho Escolar é chamado para participar do Avaliando IDEPB e do Prêmio escola de Valor? Como se dá a participação do CE nesses processos?
- 8) Como tem se posicionado o CE sobre essa concepção de avaliação e de premiação?
- 9) Qual a análise que o CE faz da gestão da educação da REEPB diante do cenário de processos de avaliação e premiação?
- 10) Comente a relação entre o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor. Quais as repercussões desse processo para os professores, a gestão das escolas e o aprendizado dos alunos?
- 11) Para você o que é uma escola de valor?
- 12) A escola de valor que você defende tem relação com a escola premiada como Escola de Valor?