

# RELAÇÕES ENTRE TRABALHO ESCOLAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

**Eduardo Adolfo Terrazzan**

Universidade Federal de Santa Maria  
eduterrabr@yahoo.com.br

**Luciana Bagolin Zambon**

Universidade Federal de Santa Maria  
lbzambon@yahoo.com.br

**Resumo:** Buscamos com este trabalho identificar que relações existem entre o Trabalho Escolar desenvolvido em Escolas de Educação Básica (EEB) e as Políticas Públicas em Educação (PPE). Para tanto, realizamos entrevistas com a equipe de coordenação pedagógica de EEB, as quais foram analisadas a partir de três critérios *a posteriori*: Formas e razões para o ingresso na PPE; Expectativas quanto à participação na PPE; Ações desenvolvidas no âmbito das PPE. Podemos afirmar que, em geral, não existem muitas alterações no trabalho escolar desenvolvido nas escolas decorrentes de sua participação nas políticas, mas apenas acréscimo de ações que são desenvolvidas sem articulação com o projeto da escola.

**Palavras-chave:** políticas públicas em educação; trabalho escolar; escolas de educação básica

## INTRODUÇÃO

Parece ser consenso, atualmente, o fato de estarmos em um contexto social que passa por profundas e aceleradas transformações. Existem argumentos discrepantes, porém, a respeito da caracterização geral deste atual período histórico. Enquanto surgem termos diversos para tal caracterização, Guiddens (1991), afirma que estamos num período que se pode denominar (ainda) de modernidade. Ocorre que no contexto e período atuais, “as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas”. Estaríamos, portanto, numa condição de transição entre uma sociedade moderna (prevalecente) e uma “ordem nova e diferente, que é ‘pós-moderna’”. Este autor, ao situar-nos num contexto de modernidade, não nega, porém, que as mudanças estejam ocorrendo. Para ele, o que caracteriza este contexto social atual não são as mudanças em si, mas o *ritmo de mudança*, o qual tem uma rapidez extrema, o *escopo das mudanças*, as quais atingem facilmente a todos e a *natureza intrínseca das instituições modernas*, as quais não existiam em outros períodos históricos ou sofreram grandes transformações. (GUIDDENS, 1991, p.13)

Nesse contexto, a escola se encontra em crise, na medida em que não dá conta de responder e atender aos novos papéis a que é chamada a desempenhar, ou seja, diante da nova realidade, o modelo de escola não se mostra mais adequado.

Além desta crise, há ainda certa desconfiança no papel exercido pela escola como instituição educadora, na sua função de disseminadora de conhecimentos válidos. Mas, apesar

da crise da escola e desconfiança depositada nela, a centralidade da escola ainda prevalece, devido à crença manifestada pelo senso comum de que a educação escolar é a única capaz de possibilitar a mobilidade social. (OLIVEIRA, 2009)

Já as políticas públicas recentes têm privilegiado um papel da escola como promotora de justiça social (mediante a educação escolar, busca-se reduzir desigualdades próprias da sociedade) e um modelo de gestão descentralizado, que causa reprodução de desigualdades regionais e cria a necessidade de controle dos resultados (sistemas de avaliação em larga escala).

Vale ressaltar que, embora as políticas públicas, de um modo geral, e as Políticas Públicas em Educação (PPE), mais especificamente, sejam, em sua maioria, elaboradas como *slogan* de campanhas eleitorais ou das ações governamentais (uma vez que seu período de duração corresponde ao tempo do mandato do governante, ou seja, quatro anos), elas acabam de certa forma encontrando ressonância em muitas instituições escolares, representando assim, parte das tramas que tecem o cotidiano da escola e interferindo, desta forma, nas relações entre diferentes sujeitos que dão vida e ação às formulações destas políticas.

Em outras palavras, as políticas públicas em educação, aqui entendidas como a forma de interação entre Estado<sup>1</sup> e sociedade (instituições escolares) que se refere à operacionalização dos propósitos e plataformas eleitorais (de governos democráticos) em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real, interferem em certa medida no trabalho escolar, isto é, “no conjunto de ações cumpridas pelos agentes escolares” – professores, gestores, alunos, pais, técnicos, etc. (TARDIF, LESSARD, 2005, p.24)

Nesse sentido, dado o contexto atual das PPE e a crise já referida das escolas torna-se necessário e urgente compreender que efeitos têm essas políticas nas instituições escolares, de modo geral, e mais especificamente, que efeito essas políticas exercem sobre o desenvolvido do trabalho escolar nestas instituições.

Diante do quadro até o momento exposto, temos desenvolvido no âmbito do Projeto de Pesquisa “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil” (IEPAM), do Programa Observatório da Educação/CAPES, diversas ações investigativas que buscam identificar, caracterizar e analisar as implicações das PPE nas redes escolares, de um modo geral, e no trabalho escolar desenvolvido em Escolas de Educação Básica (EEB).

Em particular, este trabalho enfoca dois tipos de políticas públicas que se relacionam diretamente com o trabalho escolar desenvolvido em EEB, a saber: o Programa Nacional de Livro Didático, um dos Programas de Materiais Didáticos do Governo Federal, e os Sistemas Oficiais de Avaliação da Educação Básica.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pode ser compreendido, em termos históricos, a partir de três “fases”. Esse programa foi criado em 1985, a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Em 1993 o MEC institui a comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos Livros Didáticos mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação do Livro Didático. No ano seguinte é feita a publicação

do documento “Definição de critérios para avaliação dos Livros Didáticos” e, em 1996, inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o ano seguinte.

Numa segunda fase do PNLD, conviveram 03 Programas do Governo Federal, destinados a distribuir Obras Didáticas de qualidade para os alunos de toda a Educação Básica: o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, atingindo os segmentos de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental; o PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, criado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, previa a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país; e o PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos, executado pelo FNDE, em colaboração com a Secad/MEC e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado.

Já em 2010 são criados, pelo Decreto n.7.084, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), os Programas de Material Didático, os quais têm como objetivo a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às Escolas de Educação Básica das Redes Públicas, composto por dois grandes programas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Em relação aos Sistemas Oficiais de Avaliação da Educação Básica, nosso interesse volta-se, sobretudo, à avaliação em âmbito nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e à avaliação em âmbito estadual (RS), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

Trataremos, brevemente, de ambos os sistemas. O SAEB nasceu com o nome de Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP e, em 1991, passou a ser chamado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para adequar-se à nomenclatura utilizada na Constituição. Em 1994, o SAEB foi institucionalizado como processo nacional de avaliação, através da Portaria 1.795 e, em 1997, foram elaboradas as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, as quais foram atualizadas em 2001.

Em 2005 o SAEB passou por modificações, introduzidas pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), o qual passa a ser composto por dois processos: 1) **Avaliação Nacional da Educação Básica** (Aneb) que se caracteriza por ser amostral e, portanto, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação. Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio, da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural; 2) **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar** (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, é aplicada somente aos alunos de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental da rede pública de ensino em escolas localizadas em área urbana. A avaliação é quase universal, expandindo o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb, fornecendo as médias de desempenho também para cada um dos municípios e escolas participantes.

O SAERS é desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEC/RS) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/

RS) e Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinepe/RS). O Sistema foi instituído através do Decreto estadual 45.300, de 30 de outubro de 2007 (RIO GRANDE DO SUL, 2007). Tem por finalidade fornecer subsídios para a correção de políticas educacionais. Para isso, realiza, a cada dois anos, avaliações para diagnosticar as habilidades cognitivas, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelos alunos ao final da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio.

Essas políticas públicas em educação (SAEB, SAERS e PNLD) são foco de estudo de uma investigação mais ampla que temos desenvolvido, como já afirmado, no âmbito do projeto de pesquisa IEPAM. Neste trabalho, em particular, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: que relações existem entre o Trabalho Escolar desenvolvido em Escolas de Educação Básica e as Políticas Públicas de avaliação e melhoria da educação?

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder o problema proposto, utilizamos como fontes de informação membros da equipe de coordenação pedagógica das Escolas de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS. Optamos pelo contato com a equipe de coordenação pedagógica das escolas, pois, em geral, são os profissionais que tem mais contato com as questões relativas às políticas educacionais nas escolas. Como instrumento de coleta de informações com esses sujeitos utilizamos entrevistas.

O universo da pesquisa envolve todas as 119 Escolas de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS, sendo 80 escolas da rede municipal e 39 da rede estadual. Para proceder aos recortes da pesquisa e, assim, definir nossa amostra, estabelecemos os seguintes critérios de exclusão: 1) Escolas que não estão vinculadas às políticas públicas envolvidas em nossa pesquisa. Nesse caso, foram excluídas 24 Escolas Municipais de Educação Infantil; 2) Escolas localizadas na zona rural. No total, 15 Escolas, municipais e estaduais, foram excluídas da pesquisa; 3) Escolas que não possuem modalidade de ensino regular. Nesse caso, foram excluídas 02 Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, 01 Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, 01 Escola Municipal de Artes, 01 Escola Estadual de Educação Especial.

Neste sentido, em termos de critérios para definição da amostra, nossa pesquisa envolve escolas de educação básica com modalidade de ensino regular, localizadas na zona urbana. Assim, do universo de escolas das redes municipal e estadual de Santa Maria/RS (119 escolas) restaram, após o recorte, 75 escolas.

Para proceder à coleta das informações, contatamos a equipe de coordenação pedagógica dessas escolas, informando os objetivos de nosso projeto, bem como as intenções com a entrevista, e questionamos sobre seu interesse e disponibilidade em realizar a entrevista. Deste contato inicial, recebemos resposta negativa quanto à realização da entrevista em dezessete (17) escolas. Assim, a amostra final de nossa pesquisa envolve os membros da coordenação pedagógica de 58 Escolas de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS.

Até o momento, realizamos entrevista com a equipe de coordenação pedagógica de 33 escolas, as quais foram audiogravadas e transcritas. Neste trabalho, discutimos os resultados da análise de 14 entrevistas.

Para proceder ao tratamento e análise das informações, estabelecemos critérios e categorias de análise, *a posteriori*. Abaixo, apresentamos os três critérios que foram utilizados neste trabalho e suas categorias:

### **1. Formas e razões para o ingresso na PPE**

- Ingresso impositivo;
- Ingresso sugerido e/ou automático;
- Ingresso voluntário para inserir-se na lógica da política;
- Ingresso voluntário por decisão da escola e/ou dos professores.

### **2. Expectativas quanto à participação da escola na PPE**

Neste caso, estabelecemos categorias diferentes para as políticas de avaliação e PNLD:

#### *SAEB e SAERS*

- Ter indicador de aprendizagem dos alunos para avaliação e/ou melhoria da escola e/ou do trabalho do professor;
- Ter um indicador de aprendizagem para atingir patamar de igualdade com as outras escolas;
- Melhoria na qualidade do ensino/educação;
- Melhoria do trabalho do professor;
- Não se aplica.

#### *PNLD*

- Utilização do LD/material didático como recurso/ferramenta para professores e/ou alunos;
- Ampliação do acervo de livros na escola e/ou maior disponibilidade de livros para os alunos;
- Receber os LD solicitados no âmbito do PNLD;
- Melhoria na qualidade do ensino/educação.

### **3. Ações desenvolvidas nas EEB no âmbito das PPE e envolvimento dos seus profissionais**

- *Profissionais envolvidos*: Professor(a), diretor(a), membro da coordenação pedagógica, membro da equipe responsável pela biblioteca ou secretaria da escola, indefinido;
- *Forma de realização das ações*: Individual, coletiva;
- *Ações desenvolvidas*: devido às limitações de espaço para este trabalho, apresentamos essas ações durante a discussão dos resultados.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Das quatorze escolas nas quais realizamos entrevista, oito são municipais e seis são

estaduais. Uma dessas escolas possui educação básica, duas possuem ensino médio e onze ensino fundamental. Em relação à participação nas políticas públicas em educação, doze escolas participam do SAEB, todas as escolas estaduais (seis) participam do SAERS e todas as escolas participam do PNLD. Na sequência, discutimos cada um dos critérios de análise.

Em relação ao ingresso no SAEB, percebemos que a maioria (8/12) das escolas tem um ingresso sugerido ou automático, ou seja, devido às sugestões/orientações da mantenedora ou da própria política ou ainda devido ao ingresso de outras escolas no SAEB ou também pelo fato de a escola, por fazer parte de uma rede, estadual ou municipal, automaticamente estar inserida na política. Selecionamos algumas falas que ilustram essa categoria.

“(…) praticamente todas as escolas participam do SAEB, não há assim uma (...) não é tão voluntária assim, há uma instrução para que as escolas participem.” EEB 01<sup>2</sup>  
“No caso como a escola faz parte de uma rede né, e a rede em si ela participa, a escola não tem muita, muito o que decidir né, a escola tem que participar em função de sua rede.” EEB 14

Notamos que, em geral, não existem espaços para reflexão sobre a participação no SAEB, nem organizados pelas secretarias estadual ou municipal, nem pelas escolas.

Já na fala abaixo, além de ser destacado o fato de a escola receber orientações para participar do SAEB, a coordenadora pedagógica esclarece que as verbas estão condicionadas ao resultado na avaliação. Neste caso, consideramos que o ingresso foi sugerido, mas com a justificativa de inserir-se nas lógicas da política, nesse caso receber verbas. Essa escola não foi classificada na categoria “Ingresso voluntário para inserir-se na lógica da política”, pois, como fica claro, a decisão não partiu da escola.

“A gente não tem muita escolha nem de participar do SAEB e nem do SAERS, praticamente a gente participa porque, vem nas orientações que em determinado tempo nós vamos ter na escola situações e temos que preparar os alunos. (...) mas todas as escolas participam até porque, dependendo das avaliações ah, no caso do resultado do IDEB, vai fazer diferença nas verbas que vem pra escola ou não. Atualmente o governo tá com um trabalho assim, uma política nesse sentido também né, com as escolas que não alcançam os índices no IDEB, ou que precisam melhorar essas ações” EEB 04

Outras duas escolas (2/12) ingressaram voluntariamente no SAEB, também para inserir-se na lógica da política. Nestes três casos, fica clara a tendência da atual política em educação brasileira de elaborar e implementar instrumentos gerenciais e práticas de convencimento para adesão nos programas governamentais (FERREIRA, 2009).

Ainda em relação ao ingresso no SAEB, duas (2/12) escolas têm um ingresso impositivo, ou seja, a escola não tem opções para decidir sobre sua participação, conforme as falas abaixo.

“É externo, é uma decisão externa né, a escola teve que aderir, (...). EEB 08  
“No meu entendimento a participação nas avaliações do SAEB ela é compulsória, a escola não tem a oportunidade de optar né, (...).” EEB 10

Já em relação ao ingresso no SAERS, quase todas as escolas estaduais (5/6) ingressaram devido às imposições da mantenedora e/ou da própria política. Nesse caso, as coordenadoras

argumentam que a escola não teve escolha, não teve oportunidade de decidir sobre sua participação. As falas a seguir ilustram essa constatação. Quando questionada sobre as razões para participação no SAERS, uma das coordenadoras responde:

“Bom basicamente as imposições da coordenadoria, porque ele é marcado, é em determinada data, tu tem que ta naquele dia específico preparado para receber e fazer avaliação”. EEB 05

Em outra escola, o coordenador pedagógico explica

Novamente, é um outro sistema de avaliação externa que é compulsório, mas, (...) eu ainda acho que nós, escola publica, a gente ainda não deu (...) o devido valor vamos dizer assim, a essas avaliações externas, porque na verdade, (...) a tendência é a gente rechaçar tudo que vem de fora né, tudo que é avaliação externa. É porque, na verdade, ela tem muitas coisas positivas e muitas coisas negativas (...), a escola é avaliada e eu não sei (...) quem é que avalia, por exemplo, a qualidade da prova elaborada por eles né. Eu sou professor de português também, então eu vejo questões de interpretação (...) que tem um vocabulário muito elevado pra um aluno né, das séries iniciais, (...) Então na verdade a gente é avaliado, a escola é avaliada e a escola, muitas vezes, a maioria das escolas estão tendo um resultado negativo, abaixo do esperado (...) e porque, na realidade, tudo vai estoura na escola, especificamente nos professores, porque os incompetentes, surge o professor como os incompetentes a partir de um resultado nu e cru, (...)” EEB 08

Nesta fala, o coordenador afirma que sua escola não teve opção de decidir se queria ou não participar do SAERS, pois o ingresso nesse sistema é compulsório, obrigatório. Apesar disso, ele coloca que as escolas não têm dado valor para essas avaliações externas, pois a *tendência é rechaçar tudo o que vem de fora*. Ao mesmo tempo em que admite o receio que as escolas têm com as avaliações externas, o coordenador pedagógico se questiona sobre quem avalia o sistema e a qualidade da prova. Para ele, professor de português, as avaliações têm um vocabulário inadequado para as crianças que fazem a avaliação. Além disso, ele critica o fato de que os professores serão tachados de incompetentes caso o resultado não seja satisfatório e que somente a escola e os professores serão responsabilizados por esse resultado. Neste caso, podemos estender a crítica do professor também ao SAEB, pois o fato de o IDEB – indicador de Qualidade Educacional que combina informações de desempenho no SAEB (Prova Brasil ou Saeb) com informações sobre rendimento escolar (taxa de aprovação, oriundos do censo escolar) – possuir como meta nacional assumida atingir a média 6,0 em 2021, desresponsabiliza o Estado de seu dever com a educação e responsabiliza exclusivamente os professores e a escola por seus resultados.

Em apenas uma escola foi afirmado que o ingresso no SAERS foi voluntário, por decisão da própria escola. Porém, a coordenadora pedagógica dessa escola não tem certeza de sua resposta, pois não estava atuando no ano em que o SAERS foi implantado.

Quanto ao ingresso no PNLD, em boa parte das escolas (5/14) o ingresso foi voluntário, por se considerar que os livros didáticos são um material ou o único material para professores e para alunos utilizarem, o que possibilitou, também, o acesso dos alunos mais carentes aos livros. As falas a seguir foram selecionadas, pois melhor ilustram essa categoria.

“(…) quando veio pela primeira vez, a direção optou que era proveitoso pro nosso alunado e a gente sempre participou, porque são verbas destinadas pra educação, vem pra melhorar (…)

“(…) Uma vez tu sendo escola pública, tu tem o aluno das mais diversas classes, então o PNLD facilitou o acesso a todos os alunos ao livro didático né. Ele consegue ter o seu material, enquanto que em anos anteriores, que ele não era para o ensino médio (….) tinha alguns alunos que não conseguiam o livro. (…).” EEB 05

Outras escolas (3/14) explicam que ingressaram no PNLD de forma impositiva, mas as justificativas para tanto são diferentes. Na fala abaixo, o coordenador pedagógico fala que o PNLD é um programa compulsório, obrigatório, mas, ao mesmo tempo, argumenta que a pressão maior não vem do próprio programa, mas dos pais, por exemplo, que veem outras escolas recebendo livros e acabam cobrando que seus filhos também tenham acesso aos livros. Nesse sentido, podemos dizer que o ingresso é impositivo, mas para inserir-se na lógica da política, que, nesse caso, é a de fornecer livros para as escolas.

“(…) foi compulsoriamente né, (…) se a escola não entra a escola perde né, porque na verdade ela é compulsória, e funciona assim se uma escola não adere, ela não recebe livros, o próprio pai vai vir, ‘ah, mas o meu filho lá da outra escola tem livros, porque que vocês não têm livros?’, (…) sabe? isso é, é extremamente, isso é compulsório na minha opinião também, porque nos obriga a aderir né, (…).” EEB 08

Tivemos ainda uma parte das escolas (3/14) que ingressou no PNLD de forma automática e/ou sugerida, ou seja, por fazer parte de uma rede, estadual ou municipal, automaticamente estavam inseridos na política ou, ainda, devido às sugestões/orientações da mantenedora.

“(…) vem as orientações e a gente segue as orientações, inclusive nos não temos nem como opina, não é um programa aberto pra gente opina, pra gente discuti, (…) o único acesso que se tem é os professores fazerem a escolha daquela relação que é oferecida né (…).” EEB 11

Por fim, em uma das falas não encontramos referência ao ingresso da escola no PNLD e duas escolas (2/14) ingressaram por decisão dos próprios professores. Nesse caso, o ingresso foi voluntário, já que a decisão não foi imposta, mas tomada pela escola.

Já em relação às expectativas das escolas com sua participação no SAEB, metade das escolas pesquisadas (06/12) espera ter indicador de aprendizagem dos alunos para avaliação e/ou melhoria da escola e/ou do trabalho do professor. Constatamos isso através de algumas falas, dentre elas,

“Eu acho que a partir daquilo ali tu vai melhorar o teu saber pedagógico, tu vai ver aonde tu precisas dar maior atenção né, pros seus alunos, a que nível de desenvolvimento estão seus alunos, (…).” EEB 08

Outra expectativa (01/12 das escolas) é a melhoria na qualidade do ensino/educação. Pudemos verificar isso através da seguinte fala:

“Melhorar a aprendizagem dos alunos, melhorar os resultados. Em cima desses resultados é que a gente replaneja as atividades dos professores” EEB 12

Nesta fala, além da preocupação com a melhoria na qualidade do ensino/educação, aparece ressaltada uma importante parte do trabalho escolar, que é o de replanejar as atividades a partir dos resultados da avaliação. Em outra escola (01/12) a expectativa é ter um indicador de aprendizagem para atingir patamar de igualdade com as outras escolas.

Acreditamos que duas das escolas (02/12) entrevistadas não entenderam a questão do roteiro, pois uma delas respondeu que a expectativa desta PPE é “*desenvolver conhecimento*” (EEB 03), e a outra compara os resultados do IDEB da sua escola (de periferia) com escolas particulares da cidade e não responde a pergunta. Em outros momentos de contato que tivemos com os professores membros da coordenação pedagógica das escolas municipais da cidade de Santa Maria/RS essa preocupação com os resultados do IDEB apareceu de forma recorrente. Isso pode ser explicado pois no segundo semestre do ano de 2010, foi promulgada uma lei municipal (n.5341/10) que cria o Prêmio Qualidade da Educação que dá prêmios aos professores, equipe diretiva e escolas municipais classificadas com as três melhores índices. Isso gerou um descontentamento dos professores, principalmente os de escolas que atendem alunos mais carentes econômica e culturalmente. Concordando com esses professores, não podemos naturalizar essas ações, pois as escolas como instituições sociais reproduzem desigualdades sociais e, portanto, os melhores resultados se concentrarão nas escolas que atendem camadas com melhor nível socioeconômico. Freitas (2007) ao criticar ações políticas meritocráticas como essa adotada no município de Santa Maria/RS, afirma que

Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e escola para pobres (...). As primeiras canalizarão os melhores desempenhos, as últimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores. (FREITAS, 2007, p.969)

Quanto ao SAERS, duas das escolas (02/06) têm como expectativa a melhoria na qualidade do ensino/educação e outras duas escolas (02/06) esperam, com essa participação, ter indicador de aprendizagem dos alunos para avaliação e/ou melhoria da escola e/ou do trabalho do professor.

Para uma das escolas (01/06), a expectativa em relação ao SAERS é a mesma que em relação ao SAEB, ou seja, ter um indicador de aprendizagem para atingir patamar de igualdade com as outras escolas e outra escola (01/06) tem como expectativa a melhoria do trabalho do professor.

A partir dessas constatações em relação às expectativas da escola com a participação nos sistemas de avaliação, podemos afirmar que a maior parte das escolas espera utilizar os resultados da avaliação para ter indicador de aprendizagem dos alunos e melhorar o trabalho escolar, em particular, o trabalho do professor. Isso demanda, porém, ações programadas e desenvolvidas nas escolas, ações essas que vão além daquelas previstas inicialmente na própria política.

Quanto ao PNLD, a maioria das escolas (08/14) tem como expectativa a utilização do livro didático como recurso/ferramenta para professores e/ou alunos. Pudemos verificar isso através de afirmações como

“Exatamente melhorar o nosso trabalho em sala de aula, ele é um auxílio né, ele é uma ferramenta” EEB 07

“A nossa expectativa é exatamente que se receba o livro e que seja mais uma ferramenta pra que o professor possa desenvolver suas aulas” EEB 11

Outra parte das escolas (03/14) tem como expectativa a melhoria na qualidade do ensino/educação. A fala abaixo ilustra essa categoria:

“que melhore a aprendizagem, que é um subsídio a mais pro professor, né, trabalhar em sala de aula (...) e ter mais acesso a diferentes atividades (...) e com isso também procurar a melhoria da aprendizagem” EEB 14

Duas das escolas (02/14) têm como expectativa a ampliação do acervo de livros na escola e/ou maior disponibilidade de livros para os alunos e uma escola (01/14) tem como expectativa receber os LD solicitados no âmbito do PNLD.

Em relação às ações desenvolvidas nas escolas no âmbito das políticas e envolvimento dos seus profissionais, constatamos que os membros da coordenação pedagógica das escolas são responsáveis por grande parte das ações desenvolvidas no âmbito dessas políticas e que a política que parece envolver o maior número de profissionais nas escolas é o PNLD.

Percebe-se que algumas das ações desenvolvidas nas escolas têm um caráter mais “administrativo”, é o caso, por exemplo, da organização dos alunos para realização das provas no âmbito do SAERS.

“(…) essa prova vem pronta, é aplicada por pessoas que não pertencem a instituição, nossos colegas daqui e que se dispõem aplicar a prova eles vão aplicar em uma outra instituição, não na nossa né. Então nesse dia a gente só organiza os alunos (...)”. EEB 05

Quanto à influência dessas políticas no calendário de discussões da escola, percebemos que não existe um planejamento prévio sobre quais serão as ações a serem desenvolvidas quando da participação da escola em determinada política; as ações quando acontecem são para atender demandas ou contingências dos prazos das políticas.

Com relação às políticas de avaliação, percebemos duas ações comuns: consulta aos resultados na internet e discussão, em algum nível, desses resultados na escola. Essas ações são desenvolvidas por alguém da coordenação pedagógica no caso do SAEB e por professores, diretor e coordenação pedagógica no caso do SAERS. Isso pode ser explicado devido ao fato de que as EEB recebem, no caso do SAERS, um caderno ou boletim por correspondência.

“(…) A equipe diretiva, a supervisão pedagógica se preocupa com os dados, então a gente procura logo na internet, recebe também os boletins, e a partir daí a gente faz um estudo com todos os professores levando pra todos os professores esses resultados e junto com eles fizemos um estudo”. EEB 03

Em algumas escolas (03/12) há uma preparação dos alunos, realizada pelos professores, para as avaliações no âmbito do SAEB, como vemos na fala abaixo:

“(…) têm turnos que os professores já vêm fazendo a preparação antecipada né (...) têm casos que o professor já começa a trabalhar antecipadamente pra ver como os alunos vão se sair lá quando forem fazer a avaliação”. EEB 04

O SAERS é a política que possui um maior número de ações desenvolvidas nas escolas (08). Entre essas ações destacamos a realização, por parte da mantenedora, de ações que envolvem os profissionais da escola de forma mais efetiva, a saber: envio de boletins de resultados diretamente às escolas, bem como, a disponibilização dos mesmos na internet e realização de reuniões de formação e de apresentação de resultados.

“(…) quando sai o resultado a coordenadoria chama os diretores, supervisão pra uma reunião de formação onde é apresentado todos os cadernos do SAERS, os resultados, os índices, como é que estão as comparações (…), e até as metas que foram alcançadas ou não”. EEB 04

Já a consulta aos resultados é feita ou somente como curiosidade sobre o desempenho da escola ou de modo a orientar mudanças na atuação em sala de aula.

(…) Fora a aplicação, no retorno se faz uma avaliação (…) dos resultados (…). A partir daí é avaliado (…) o ensino, como que está sendo dado né, e o professor revê né, o seu processo né diante do aluno, conforme o resultado. EEB 12

Com relação ao PNLD, as ações realizadas, de modo geral, parecem seguir a seguinte sequência de etapas: I) recebimento de materiais do MEC ou de editoras; II) análise dos materiais; III) escolha dos livros; IV) preenchimento de formulários com dados da escola e envio de lista dos livros selecionados ao MEC; V) recebimento e distribuição dos livros na escola; VI) utilização dos livros em sala de aula.

Com relação ao processo de escolha dos livros, em uma escola (01/14) esta ação não foi indicada como uma ação desenvolvida no âmbito do PNLD. Em sete escolas (07/14) a escolha dos livros é realizada a partir de *materiais fornecidos pelas editoras*. Dessas sete escolas, em três a escolha é realizada de forma individual, pelos professores, e em quatro a escolha é feita de forma coletiva entre os professores:

“(…) Eles fazem, como eu disse, a seleção, eles escolhem, eles têm autonomia de escolhe o seu livro didático (…).” EEB 06.

“(…) as editoras mandam pra gente amostra de livros, a gente faz reuniões coloca pros professores, os professores fazem a escolha, estudam né cada livro, fazem a escolha (…).” EEB 07

Em cinco escolas (05/14) a escolha dos livros parece acontecer a partir da análise de *materiais elaborados pelo MEC*. Em duas delas a escolha é feita de forma individual pelos professores e nas outras três a escolha é feita de forma coletiva entre os professores.

Destacamos que em nenhuma das escolas a escolha final dos livros teve a participação de outros profissionais das escolas. Porém, em uma das escolas a coordenação pedagógica faz uma pré-seleção, entre os livros aprovados no âmbito do PNLD, dos livros que serão submetidos à escolha final dos professores da escola.

“(…) No primeiro momento, todas as coleções foram analisadas por mim, coordenadora pedagógica, (…) e num segundo momento, eu como coordenadora, eu fiz uma segunda avaliação das resenhas críticas de todas as obras e selecionei as que melhor se adaptarem a nossa proposta pedagógica e a partir daí numa reunião com os professores coletivamente foi feita à escolha das primeira e segunda opção dos livros”. EEB 10

Outra atividade relacionada ao processo de escolha dos livros didáticos é a organização de reuniões, nas escolas. Com relação às ações que possuem um caráter mais administrativo, isto é, preenchimento de formulários referentes a dados da escola, envio de lista de livros escolhidos pela escola, recebimento e distribuição na escola dos livros didáticos, enviados pelo MEC, estas são realizadas pelo diretor e por membros da coordenação pedagógica.

Por fim, uma escola indicou como ação desenvolvida no âmbito do PNLD a utilização dos livros didáticos em atividades de sala de aula

A partir dessas constatações, percebe-se que a influência do SAEB nas escolas parece se concentrar em ações de preparação dos alunos para prova para obtenção de resultados melhores. Uma das razões é o fato de as escolas só receberem as médias dos alunos em forma de números com a devida comparação a nível estadual e nacional. Este tipo de resultado atrelado a outras políticas somente permite na escola discussões referentes ao aumento desta média, o que gera soluções paliativas como a preparação antecipada dos alunos para atingir melhores médias e não a melhoria da qualidade de educação da escola.

Parte dessas considerações pode ser transposta para o SAERS, que apesar da presença maior do órgão responsável pela avaliação nas escolas, mediante distribuição de materiais informativos e promoção de reunião para orientação e formação, não apresenta um uso apropriado desses materiais, principalmente no que se refere à preparação prévia dos alunos a partir da aplicação e repetição de questões como mero treinamento para provas.

Com relação ao PNLD, percebe-se que o maior número de ações acontece em períodos próximos a escolha dos livros didáticos, o que demonstra a inexistência de um planejamento nas escolas para realização de escolhas mais fundamentadas e que de fato contribuam para o desenvolvimento da proposta pedagógica das escolas.

Outro aspecto que chama atenção é a presença das editoras nas escolas, seja no envio de livros didáticos para influenciar a seleção ou no fornecimento de informações sobre a própria política. Por um lado, estas ações das editoras são ilegais perante as regras do PNLD, por outro lado, para as escolas isto é necessário para que possam realizar as escolhas. O que tudo isso demonstra é que a configuração atual do PNLD precisa passar por modificações, uma vez que os materiais elaborados pelo MEC e as informações fornecidas às escolas se mostram insuficientes para realização do que é esperado das mesmas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar, ainda de forma preliminar, que, em geral, não existem muitas alterações no trabalho escolar desenvolvido nas escolas decorrentes de sua participação nas políticas. Esse trabalho apenas é acrescido de algumas ações específicas a cada política que são desenvolvidas dependendo do cronograma da própria política sem, no entanto, um planejamento ou um trabalho de articulação dessas ações com o projeto da escola. O ingresso nas políticas em geral é feito de forma automática, devido às orientações da mantenedora ou da própria política, o que torna a escola, seus gestores e professores, pouco autônomos em relação às decisões que podem tomar.

De um modo geral, também podemos afirmar que existe muita discrepância entre as expectativas que as escolas têm com as políticas e as ações que desenvolvem a partir dos resultados decorrentes de sua participação e, muitas vezes, essas ações se restringem ao que já estava previsto como ações minimamente estabelecidas pela própria política. Não existe um planejamento de ações que serão desenvolvidas na escola em decorrência de sua participação nas políticas. Por isso, as escolas acabam ficando restritas ao cronograma da política.

Podemos já indicar a necessidade de um contato mais direto com as secretarias municipal e estadual de educação de modo a entender as orientações que são passadas para as escolas, uma vez que são elas as responsáveis pelo contato direto com as instituições escolares.

## NOTAS

<sup>1</sup> O Estado aqui se identifica pelo “poder político organizado, sob a orientação de um sistema de governo. (...) O Estado não se confunde com governo (...) o primeiro diz respeito à organização, às leis, etc., o segundo diz respeito a um corpo de diretrizes que orientam a ação. (...) o estado atua como órgão assegurador de certa unidade de coesão e de formação que se estende a todos que vivem sob seu domínio” (GARCIA, 1977, p.92-93).

<sup>2</sup> Para evitar a identificação dos membros da equipe de coordenação pedagógica entrevistados, utilizamos o código EEB, iniciais de Escola de Educação Básica, e números que identificam cada escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria N° 931**, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB. Brasília/DF/BR: Diário Oficial da União, nº 55, 22 de março de 2005.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto N. 7084**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. 2010 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm)> Acesso 23.mar.2010.

FERREIRA, Eliza B. Políticas Educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte/BR: Autêntica. 2009.

FREITAS, Luís C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: **Educação e Sociedade**, v.8, n.100 - especial, p.965-987. 2007

GARCIA, Walter Esteves. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo/BR; Editora Mcgraw-Hill do Brasil. 1977.

GUIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo/BR: Unesp. 1991

OLIVEIRA, Dalila A. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte/BR: Autêntica. 2009.

RIO GRANDE DO SUL, Assembléia Legislativa; Gabinete de Consultoria Legislativa. **Decreto nº 45.300**, de 30 de outubro de 2007. Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS. Decreto Oficial Estadual nº 207. Disponível em <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/atoslegais\\_decreto\\_45300.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/atoslegais_decreto_45300.pdf)>, acesso em 13/09/2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/BR: Vozes. 2005