

O Programa Nova Escola e a prática pedagógica do Ensino Médio em escolas públicas do Rio de Janeiro: uma visão de professores de matemática

Claudio Fernandes da Costa

claudiofernandesdacosta@gmail.com - Uerj

Resumo

Buscamos abordar os impactos curriculares do Programa Nova Escola (PNE) no período de 2000 a 2006, evidenciando-o como uma das principais políticas educacionais já implantadas no Rio de Janeiro. Escolhemos estudá-lo mais sob a ótica de seus objetivos e implicações pedagógicas, e menos sobre os aspectos políticos que o caracterizaram. Para tal, analisamos documentos teórico-pedagógicos oficiais, principalmente sobre o PNE, mas também sobre outras avaliações estaduais e nacionais. Também tomamos como base pressupostos teóricos de autores que desenvolvem a temática das políticas de avaliação, como Najjar (2004), Bonamino (2000; 2004), Brooke (2006) e Ball (2005), e de outros que estudam temas correlatos como Currículo – Lopes (2008), Macedo (2002; 2004) -, e Aprendizagem – Mamede-Neves (2003). Por fim, balizamos nossa análise em pesquisa realizada por Costa (2008), com professores de matemática, sobre os possíveis impactos das concepções do PNE nas práticas docentes. Neste sentido, a metodologia adotada implica abordar o PNE como causa, considerando os objetivos e impactos desejados sobre a prática pedagógica, mas também como efeito, observando a mediação exercida pelos professores sobre a efetiva realização desses objetivos. Concluímos que no campo curricular, mas também no ético-político, a experiência “pioneira” do Programa Nova Escola, calcada em responsabilização e “incentivos”, não se deu em mão única, mas foi marcada pela influência recíproca entre as ações da política e a prática dos professores. Portanto, avaliamos que esta experiência deve servir de referência para balizar a reflexão sobre as políticas de avaliação dos sistemas de ensino.

Palavras chave: avaliação de sistemas escolares; impactos curriculares; práticas pedagógicas.

The New School program and the teaching high school practice in the public schools of Rio de Janeiro: a vision of mathematics teachers

Abstract

We address the Impacts of New School Program (PNE) in the curriculum, from 2000 to 2006, showing it as one of major educational policies already established in Rio de Janeiro. We chose to study it more from the perspective of their goals and pedagogical implications and less on the political aspects that involve this policy. In this way, we made a theoretical and pedagogical analysis of official documents, mainly on the PNE,

but also about other state and national assessments. We also consider theoretical assumptions of authors who develop the subject of the policies of evaluation, as Najjar (2004), Bonamino (2000, 2004), Brooke (2006) and Ball (2005), others who study issues related to curriculum - Lopes (2008), Macedo (2002, 2004) - and learning - Neves Mamede (2003). Finally, we refer our analysis on research conducted by Costa (2008), with teachers of mathematics, about the impacts of the conceptions of the PNE in the teaching practices. So, the methodology chosen involves addressing the PNE as cause, considering the objectives and desired impact on teaching practices, but also as effect, noting the mediation carried out by teachers on the effective realization of these goals. We conclude that in the curricular field, but also in the ethical-political, experience "pioneer" of the New School program, based on accountability and "incentives" was not made on one only hand, but was marked by the mutual influence between the action of the policy and the practice of teachers. Therefore, we think that this experience should serve as a reference guide to the reflexion about the politics of evaluation of education systems.

Keywords: evaluation of school systems; impact curriculum; teaching practices

Introdução

O presente texto busca desenvolver uma análise sobre os impactos curriculares pretendidos pelo Programa Nova Escola (PNE), bem como os efeitos eventualmente observados na prática pedagógica dos professores, particularmente decorrentes do resultado da avaliação externa aplicada aos estudantes das escolas públicas do Rio de Janeiro.

O PNE tratou-se fundamentalmente de uma avaliação em larga escala das escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, concebido e implantado pelo Governo do Estado em janeiro de 2000, durante a gestão do governador Garotinho (2000 – 2003).

Em 2005, assim eram apresentadas as três metas do PNE:

- 1) o desenvolvimento de competências fundamentais, ou seja, 80% dos alunos da escola com um domínio da leitura e da matemática satisfatórios;
 - 2) 90% dos alunos matriculados na escola permanecem até o final do período letivo e dão continuidade a seus estudos;
 - 3) uso responsável dos recursos humanos e financeiros de que a escola dispõe.
- (RIO DE JANEIRO/SEE, 2005, p.5).

Jorge Najjar¹ salienta que: “Como um todo, há pouca coisa publicada sobre as políticas públicas em educação implementadas no Estado.” (NAJJAR, 2004, p.3).

Sendo assim, nossa contribuição neste trabalho busca evidenciar o PNE como uma das principais políticas educacionais já implantadas no Rio de Janeiro. Escolhemos focalizá-lo mais sob a ótica de seus objetivos e implicações pedagógicas, e menos sob o viés da reestruturação administrativa do Estado, na qual se insere. Ou seja, enfatizando mais sua inserção no processo de reforma curricular, em sintonia com a reforma educacional brasileira, embora seja impossível separar as questões político-administrativas das questões educacionais, já que ambas se implicam mutuamente.

Segundo o documento do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o Nova Escola era

(...) a um tempo programa de avaliação de unidades escolares e sistema de incentivo à realização de objetivos educacionais. (...) Por isso concede(ia) aos professores e demais profissionais das escolas gratificações proporcionais às suas realizações educacionais, progressivamente maiores à medida que a escola se aproxima das metas pretendidas pelo programa (CAEd, 2005, p.3). (grifo nosso).

O programa buscava avaliar as escolas da rede pública estadual através de três dimensões: desempenho escolar, eficiência escolar e gestão escolar.

A avaliação do desempenho (aprendizagem) escolar era realizada mediante exame externo que media o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. A abordagem desta avaliação com foco nas competências e habilidades caracteriza o eixo teórico comum com outros exames estaduais e os dois principais exames nacionais da educação básica brasileira: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). É sobre esta dimensão do PNE que mais detivemos nossa análise sobre suas implicações pedagógicas e curriculares.

A dimensão da eficiência escolar era avaliada através dos próprios dados de fluxo fornecidos pela escola sobre promoção/retenção e evasão, e a gestão era avaliada principalmente em referência ao cumprimento de prazos na apresentação dos resultados escolares junto à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ).

¹ Este autor desenvolveu importante pesquisa sobre a disputa pela qualidade da escola pública, analisando as proposições do Programa Nova Escola, do governo do Estado e do Sepe-RJ (Sindicato dos Profissionais de Educação).

Além das três dimensões do programa (avaliação da escola), a partir de 2004 as escolas também passaram a ser avaliadas pelo seu progresso, ou seja, em relação à sua própria avaliação obtida no ano anterior. Portanto, as gratificações eram “concedidas aos profissionais da escola segundo dois critérios: (1) avaliação da escola e (2) avaliação do progresso da escola”. Nos dois casos, as escolas podiam ser classificadas do nível I até o nível máximo V. (CAEd, 2005, p.3).

De 2000 a 2004 o valor da premiação, por cada nível, era fixo de R\$ 100,00, podendo chegar a um valor máximo de R\$ 500,00 no nível V. Este critério mudou de 2004 em diante.

A partir de então, os valores correspondentes aos níveis da “avaliação da escola” passaram a ser determinados por uma divisão proporcional da metade dos recursos previstos (um valor definido pela SEE-RJ) pelas escolas classificadas em cada um dos níveis de I a V.

A outra metade também era dividida proporcionalmente sendo que, neste caso, cada um dos cinco níveis de classificação do “progresso da escola” continha obrigatoriamente 20% das escolas participantes do programa.

O programa premiava as escolas com uma gratificação proporcional às suas avaliações. A gratificação era paga aos profissionais de educação, sendo que era destinada aos trabalhadores administrativos a metade do que recebiam os docentes.

A participação das unidades escolares junto ao PNE era facultativa. Ainda que em 2000 algumas escolas não tenham aderido ao programa por questões políticas e pedagógicas, a referida gratificação certamente influenciou para que a grande maioria das escolas, e de seus profissionais de educação, viesse a participar posteriormente.

Analisando a existência do PNE ano a ano, pode-se observar que sua aplicação foi executada pela Fundação Cesgranrio de 2000 até 2003, excetuando-se 2002 quando não houve avaliação. De 2004 a 2006 esta atribuição passou ao encargo do CAEd.

Além dessa importante mudança relativa à entidade responsável pela aplicação do programa, ele sofreu, desde sua criação, algumas descontinuidades quanto aos seus objetivos e métodos, o que explicita a dificuldade em estabelecer consenso, encontrada pelos formuladores de políticas de avaliação.

Em 2000, avaliou-se o desempenho dos alunos da 3ª e 6ª séries e da 1ª série do ensino médio. Na época, a esperança era que essa avaliação marcasse o início de um estudo longitudinal que permitisse separar os efeitos do nível sócio-econômico e da aprendizagem anterior dos alunos e os efeitos da escola propriamente dita. Com esse objetivo, em 2001 foram testadas as 4ª e 7ª séries e o 2º ano do ensino médio. Porém, em 2002 não houve coleta de dados, e em 2003 a instituição responsável pela gestão técnica do programa, a Fundação

Cesgranrio, propôs novos instrumentos, utilizando alguns dos itens e a escala do Saeb para comparar o desempenho das escolas do Rio de Janeiro com as médias nacionais. O estudo longitudinal foi abandonado (...). Em 2004 transferiu-se o contrato de gestão para o Centro de Políticas e Avaliação da Educação – Caed -, e o programa foi reformulado para se concentrar na avaliação das escolas por desempenho, fluxo escolar e gestão. Os grupos de referência foram abandonados, (...). (BROOKE, 2006, p.388).

Brooke destaca que a avaliação da aprendizagem (desempenho escolar) é a principal vertente do programa, ressaltando que “Por sua importância como modelo pioneiro de responsabilização, vale a pena examinar mais de perto o sistema de classificações do Programa Nova Escola (...)”. (BROOKE, 2006, p.389).

Portanto, o resultado da avaliação da escola, fortemente marcado pela avaliação da aprendizagem escolar, produzia não apenas uma maior ou menor premiação para os professores, mas também a sua responsabilização sobre este resultado, tornado público através dos meios de comunicação.

Este processo que envolveu, por um lado, a premiação e, por outro, a divulgação e exposição públicas dos resultados escolares, apontava, a nosso ver, um forte mecanismo de indução curricular sobre o trabalho dos professores e, de um modo geral, sobre o sistema de ensino vinculado à SEE/RJ.

Entretanto, o PNE não significou apenas um programa educacional de responsabilização e “incentivos” aplicado sobre uma rede de ensino público, para promover um *ranking* das melhores e piores escolas, o que por si só já seria uma boa razão para estudá-lo.

Trata-se, portanto, de analisar a sua avaliação da aprendizagem, como uma política inserida na lógica da reforma curricular brasileira, isto é, como estratégia que visa promover uma inflexão na cultura do trabalho escolar, de tal forma que, ao incorporarem os resultados deste programa, escolas e professores assimilassem também os eixos curriculares sobre os quais se baseia.

Portanto, buscamos analisar este programa, em especial sua avaliação da aprendizagem, como uma política inserida na lógica da reforma educacional brasileira, isto é, como estratégia que visava promover uma inflexão na cultura do trabalho escolar, de tal forma que, ao incorporarem os resultados do programa, escolas e professores assimilassem também o eixo curricular sobre o qual se baseava.

Como observa Brooke: “Estes esforços, (...) como o de propor conteúdos básicos para todas as matérias e séries, parecem indicar a mesma tendência a estabelecer padrões de qualidade que acompanharam a criação dos projetos de responsabilização (...)”. (BROOKE, 2006, p.385).

Neste sentido, percebe-se que as tensões e contradições que acompanharam a experiência do PNE decorreram de sua busca por mudança na organização curricular e na aprendizagem escolares, o que implicava, em última instância, o trabalho dos profissionais de educação e em especial dos professores.

Aspectos metodológicos da pesquisa empírica

Para estudar o PNE na relação com as práticas dos professores, delineamos um campo empírico onde pudemos realizar uma investigação exploratória, principalmente através de professores de matemática daquele programa. Ressalto que o nosso interesse desde logo orientado para a área de Matemática deveu-se ao fato de que, junto com o Português, foram as duas disciplinas avaliadas no PNE. Além disso, cabe ressaltar a minha própria prática profissional com esta disciplina no Ensino Médio.

Assim, escolhemos algumas escolas (do ensino médio) da rede pública estadual (na cidade do Rio de Janeiro) como campo de coleta dos dados.

Em relação à escolha das escolas e dos professores ouvidos, os critérios vincularam-se principalmente à posição dessas escolas na avaliação do PNE, e aos objetivos da pesquisa, ou seja, critérios qualitativos aos quais Thiollent (1996, p.62) se refere como amostras intencionais. "Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto."

Portanto, escolhemos intencionalmente as escolas, tomando como critério que a maioria delas fosse bem avaliada no PNE, ao longo do tempo. Decidimos investigar também uma escola mal avaliada, escolhida para subsidiar comparativamente nossa análise. Esta opção baseou-se na hipótese de que encontraríamos nas escolas bem avaliadas maior sintonia com as exigências do Programa. Entendíamos que este seria o espaço de maior potencial para desenvolver o trabalho de pesquisa de acordo com os objetivos traçados. Por este critério chegamos a três escolas bem avaliadas e uma com baixa avaliação. Além disso, trabalhamos com entrevistas de apenas um professor por escola.

A coleta de dados se fez através de entrevistas semi-estruturadas. Além disso, buscamos ter acesso aos planejamentos pedagógicos individuais e/ou coletivos dos professores como forma de comparar o produto das entrevistas, que ocorre num contexto mais aberto e descontraído, e suas posições no espaço formal onde sistematizam de forma mais organizada seu planejamento curricular.

Também buscamos ter acesso a exames e/ou trabalhos aplicados, cuja análise também oferecesse elementos adicionais sobre o conteúdo e a metodologia utilizada pelo professor e, portanto, a que abordagem teórico-pedagógica se vincula.

O trabalho com entrevistas semi-estruturadas e a característica da pesquisa empírica levaram-me a adotar a análise do discurso como a metodologia mais favorável de exame das referidas entrevistas.

Referindo-se a esta técnica de análise, Foucault ressalta que “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. (FOUCAULT, 1986, p.56).

Como forma de categorizar tais discursos, tomamos como referência um dos principais eixos teóricos do PNE, que elegemos para auxiliar nesta investigação, isto é, a aprendizagem (significativa) da matemática através da resolução de problemas.

Consideramos que a metodologia e as categorias de análise adotadas foram frutíferas para ilustrar o referencial teórico que se tornou o cerne da pesquisa.

O PNE e a pedagogia de competências: rumo a uma cultura da avaliação

Segundo o documento denominado “CONHEÇA AS PRINCIPAIS MUDANÇAS DO NOVA ESCOLA”, produzido e enviado às escolas pela SEE/RJ,

O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica -, a avaliação externa feita pelo MEC, revela que os alunos do Rio de Janeiro aprendem tanto quanto os alunos das demais unidades federadas que compõem a Região Sudeste e a média de desempenho dos alunos do nosso Estado é maior do que a média do Brasil. No entanto, as nossas taxas de reprovação e abandono são maiores que a média do país. (...). (RIO DE JANEIRO/SEE, 2004).

Ainda o mesmo documento declara que a partir de 2004 “a avaliação do desempenho escolar (avaliação externa do aluno) será comparada com a taxa de aprovação (avaliação feita pela escola). O objetivo é saber se o aluno está passando de ano e aprendendo ou se está indo para a série seguinte sem saber o conteúdo nem dominando as habilidades e competências dele esperadas”. (Id)

Neste mesmo sentido, segundo a Revista do Professor, 2005, programas de avaliações externas como o PNE, Saeb e Enem têm um objetivo comum relacionado à avaliação dos conhecimentos e competências dos estudantes.

Os programas de avaliação externa têm se multiplicado no Brasil. Se eles são diferentes em seus objetivos, têm em comum a utilização de testes construídos com a finalidade de produzir informação a respeito do desenvolvimento cognitivo dos alunos por meio da aferição dos conhecimentos e competências adquiridos, considerados essenciais para a vida na sociedade contemporânea. (RIO DE JANEIRO/SEE, 2005, p.6).

Macedo (2002, p.117) considera que a idéia de competência que norteia as diretrizes curriculares apresenta-se como “uma nova tecnologia de organização curricular, associada às idéias de transversalidade e de interdisciplinaridade”. Em outro estudo (MACEDO, 2004), explica que a noção de competência tem sido uma das mais utilizadas nos documentos de política educacional do MEC nos últimos anos. Ela surge como organizadora do currículo, que viabilizaria tanto a integração disciplinar quanto a maior contextualização daquilo que se aprende na escola.

A centralidade dessa noção tem raízes em um conjunto de documentos internacionais, como os eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea apontados pela UNESCO: aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser. Tais eixos trazem além da idéia de flexibilidade dos modos de produção contemporâneos, a recontextualização de aspectos caros ao discurso pedagógico brasileiro.

Existem, hoje, implantadas, algumas políticas de avaliação externa em sistemas estaduais de ensino público, como é o caso dos estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Rio de Janeiro.

Em relação aos cinco primeiros programas, Bonamino (2004) faz referência à relação entre a implantação de uma “cultura da avaliação” e a orientação da prática pedagógica nas escolas.

(...) está explícita a preocupação com a relação entre o programa estadual de avaliação e a orientação objetiva das políticas educacionais e da prática pedagógica nas unidades escolares. O objetivo maior, comum a todos, de implantar uma “cultura da avaliação”, serve de pano de fundo para objetivos mais específicos, que refletem a compreensão do papel da avaliação como base objetiva para o julgamento dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais, para o diagnóstico e para a investigação. (BONAMINO, 2004, p.68).

Sobre este aspecto, a autora ressalta que os processos implementados por alguns dos cinco programas estaduais por ela estudados

(...) constituem uma via aberta para procurar redirecionar a prática dos professores em benefício da aprendizagem, com base nos resultados de medidas e avaliações. (...) reconhecem que estão cuidando dos pilares, que devem sustentar a qualidade da educação. (Ibid., p.77).

Mas que concepção de qualidade encontra-se presente neste tipo de política educacional, em seus pressupostos teórico-pedagógicos? Em função de que exigências curriculares, políticas e sociais se define, hoje, um padrão de qualidade educacional?

A sintonia do PNE com o Saeb e organização curricular em jogo

Ainda segundo Bonamino,

(...) o Saeb e o Enem seguem a mesma estrutura e partem da mesma base conceitual. Os dois sistemas procuram avaliar competências e habilidades instrumentais (saber e saber fazer) (...). Além do mais, (...) as matrizes curriculares do Saeb e do Enem propõem um tipo de avaliação em que os itens de prova devem estar fundamentados em situações ou tarefas específicas que os alunos devem ser capazes de compreender e dominar. (BONAMINO, 2000, p.92).

Neste sentido, ressaltamos que a avaliação da aprendizagem do PNE seguiu o mesmo padrão teórico dessas duas avaliações nacionais, na medida em que também se baseava em um exame de competências.

Entretanto, Bonamino chama a atenção para uma importante diferença entre o Saeb e o Enem.

Essa diferença diz respeito ao fato de que a articulação entre a dimensão prática e a dimensão conceitual dos saberes escolares se apresenta num formato que é estritamente disciplinar no Saeb, ao passo que no Enem aparece informada por uma perspectiva interdisciplinar. (Id).

Assim sendo, o formato da avaliação do PNE se assemelha mais ao Saeb, na medida em que se vincula especificamente às disciplinas de Matemática e Português, enquanto a abordagem do Enem é construída com base em três áreas interdisciplinares do conhecimento.

Reafirmando tal semelhança, o PNE, a partir de 2003, compatibilizou a sua escala de desempenho com a do Saeb.

No Programa Nova Escola 2003, a avaliação do desempenho dos alunos abrangeu as mesmas séries focalizadas pelo SAEB (...). Desse modo, os resultados (...) no Programa Nova Escola foram colocados na escala do desempenho do SAEB, possibilitando que as escolas estaduais apreciem seus resultados em relação a um padrão nacional. (RIO DE JANEIRO/SEE, 2003, p. 4).

Em termos de sua organização, o currículo por competências não é estritamente disciplinar, na medida em que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas. Assim, em função dessa organização curricular não-disciplinar, o currículo por competências pode ser considerado um currículo integrado, pois as competências por si expressam uma integração de conteúdos. (LOPES, 2008).

Entretanto esta autora destaca que a integração em pauta não tem por objetivo o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes.

Ao contrário, a integração contribui para favorecer processos de aceitação do modelo social vigente. Isso porque, o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para execução de atividades profissionais segundo as exigências de mercado. (LOPES, 2008, p.136).

Ainda que tente superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, o currículo por competências permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida. (LOPES, 2008).

Neste sentido, o currículo por competências compõe um discurso regulador capaz de direcionar o processo de recontextualização do discurso instrucional e produzir o discurso pedagógico.

Como se pode observar, “a opção política pelo desenvolvimento de competências situa-se no centro da atual reforma educacional brasileira sob o argumento de viabilizar uma formação mais adequada para o mundo do trabalho e para a cidadania.” (COSTA, 2004, p.4).

Entretanto, é preciso considerar que as orientações oficiais não são assimiladas de forma imediata. Ainda que diretrizes curriculares oficiais como as do PNE, busquem se consolidar através de processos de avaliação, distribuição de recursos e disseminação de discursos curriculares capazes de constituir as práticas pedagógicas, a incorporação efetiva ao currículo depende do processo de mediação dos professores, capaz de produzir novas organizações curriculares.

Principais mudanças no PNE a partir de 2004 e a busca pela consolidação do programa

Como já havíamos destacado, o PNE sofreu, desde a sua implantação em 2000, algumas discontinuidades importantes que aprofundaram ainda mais o nível de desconfiança dos profissionais de educação quanto aos reais objetivos desta política.

A partir de 2004, o governo do Estado do Rio de Janeiro, através de sua Secretaria de Estado de Educação, reformulou a avaliação do PNE que manteve as três dimensões anteriores, isto é, desempenho escolar, eficiência escolar e gestão escolar, incorporando, entretanto, algumas mudanças importantes em cada uma delas, conforme destacamos

abaixo: “como o enfoque principal das mudanças está centrado no binômio passar de ano e aprender, as dimensões Eficiência Escolar (taxa de aprovação/evasão) e Desempenho Escolar (avaliação do aluno) passam a ter mais importância na avaliação”. (RIO DE JANEIRO, 2004).

Neste sentido, passa-se a ponderar os pesos das três dimensões do programa de modo que atribui-se peso 2 às duas primeiras, enquanto a dimensão Gestão Escolar fica com peso 1.

Além disso, a coordenação da SEE/PNE passou a comparar a avaliação do desempenho escolar (avaliação externa do aluno) com a taxa de aprovação (avaliação feita pela escola) e a fiscalizar as escolas que apresentam “distorção” entre elas.

Esta ação encontra-se explicitada na notícia veiculada pelo sítio Portal do Cidadão (<http://www.governo.rj.gov.br/noticias>), do Governo do Estado do Rio de Janeiro, em 31/3/2005:

Pela primeira vez, a partir dos resultados do programa Nova Escola, a Subsecretaria de Planejamento Pedagógico da Secretaria de Educação vai fiscalizar 39 escolas. Entre os principais motivos estão as distorções encontradas entre desempenho do aluno nas provas e índices de aprovação. (RIO DE JANEIRO/GOVERNO, 2005).

Outra novidade verificada a partir de 2004 refere-se, como já dissemos, à avaliação do progresso escolar. O Secretário de Educação à época, Sr Claudio Mendonça, anunciou em matéria do jornal O DIA de 03/3/2004 que “este ano o Programa Nova Escola está um pouco diferente. Cada escola deverá superar-se, pois será comparada a si mesma e aos seus resultados anteriores”. (MENDONÇA, 2004)

Na mesma matéria o secretário comenta o que para ele são objetivos do PNE: “O objetivo não é fazer apenas um *ranking* das melhores e piores escolas, mas sim verificar o esforço que cada escola fez no sentido de se desenvolver em relação ao desempenho que teve no ano passado”. (MENDONÇA, 2004). Aqui percebemos uma referência clara ao controvertido *ranking* das escolas.

O coordenador do PNE, Francisco Tadeu Bastos Correia, destacou em entrevista concedida a nós em abril de 2005 que um dos efeitos dessa nova metodologia poderia ser observado na elevação de avaliações baixas de algumas escolas, na medida em que melhorassem o resultado do seu próprio progresso de um ano para o outro.

Já em outra entrevista realizada em outubro de 2006, Francisco Tadeu declarou que, mesmo não configurando progresso, não rebaixou escolas que mantiveram nível IV nas duas avaliações consecutivas em 2005 e 2006. A razão para esta decisão, segundo ele: a queda do progresso promoveria desestímulo ao invés de estímulo.

Outra iniciativa importante, a partir de 2004, no sentido da pretendida “cultura da avaliação”, foi o uso dos resultados do PNE para direcionar políticas de reforço em escolas avaliadas como fracas. São exemplos dessas políticas: o “Sucesso Escolar”; os “projetos de leitura” para escolas com fraco desempenho em língua portuguesa, e o “projeto de xadrez” para escolas que não se houveram bem na avaliação em matemática. Neste sentido, o PNE também se aproxima de outros programas estaduais na medida em que alguns desses programas

(...) se integram a outros projetos das respectivas Secretarias de Educação, para melhor atuar junto a professores e demais membros do corpo docente das escolas examinadas, para implantar uma consciência da utilidade dos resultados da avaliação na orientação da prática pedagógica. (BONAMINO, 2004, p.77).

Além dessas iniciativas, a Secretaria de Educação também passou a levar às escolas, oficinas direcionadas, tanto para professores quanto para coordenadores pedagógicos, além de um curso de formação de gestores para todas as direções.

Os possíveis impactos do PNE e a mediação dos professores

O PNE se encaixa numa modalidade mais recente de responsabilização pelos resultados da escola, calcada nos seus próprios resultados. Neste caso, o educador é responsabilizado diante das autoridades e do público em geral pela aprendizagem dos alunos. As conseqüências reais ou simbólicas dessa aprendizagem são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos. (BROOKE, 2006).

Ainda segundo o mesmo autor, são quatro as ações básicas no sentido da implementação dos sistemas de responsabilização durante as últimas décadas:

- 1 – a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças do nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
- 2 – o uso de testes ou procedimentos padronizados para caracterizar e informar tais desempenhos (ingrediente informação);
- 3 – o uso de critérios para determinar quais escolas têm desempenho melhor ou pior (ingrediente padrões);
- 4 – o uso de critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme o resultado das escolas (ingrediente conseqüências). (BROOKE, 2006, p.380)

Tratam-se, portanto, de estratégias, todas elas presentes no PNE, que atingem a cultura do trabalho profissional realizado nas escolas e apontam para uma mudança induzida pelos padrões e critérios educacionais subjacentes às políticas de responsabilização.

A motivação decorrente dos planos de incentivos advém da competição e da melhoria, e nos programas de responsabilização decorre da necessidade de alcançar determinados padrões mínimos. (BROOKE, 2006).

Partindo dessas reflexões, lançamos luz sobre o impacto do PNE nas práticas docentes considerando tal impacto sobre o “profissionalismo”, na medida em que “ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho”. A eventual mudança no perfil profissional decorreria dos “efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo”. (BALL, 2005, p.544).

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados (...). (Id).

O Gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador. “O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos de responsabilidade pelo bem estar da organização”. (Ibid., p.545).

Este autor destaca ainda que as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas “são também mecanismos para reformar os profissionais (...), como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor (...)”. (Ibid., p.546).

Baseados em pesquisa realizada por mim, em nível de doutorado, com professores de matemática de escolas do ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro, pudemos verificar que os objetivos do PNE estiveram permanentemente mediados pela prática pedagógica desses professores. A análise das falas dos professores à luz de suas experiências e concepções, e a reflexão sobre aspectos essenciais do processo de pensamento e da aprendizagem escolar permitiram, a partir de uma amostra intencional de escolas selecionadas², relacionar algumas pontas de estudos teóricos com dados empíricos obtidos. (COSTA, 2008).

² As escolas selecionadas para a pesquisa foram escolhidas segundo o critério de avaliação no PNE ao longo de seis anos de existência do programa. Três delas foram escolhidas por se destacarem com avaliações altas, e uma por acumular sucessivas avaliações baixas.

O professor “W”, por exemplo, considera positiva a passagem que fez de uma avaliação meramente conteudista para outra diversificada. Conta, entretanto, que esta mudança se deveu mais a uma pós-graduação realizada na área de avaliação, do que à influência de orientações curriculares como as que davam suporte ao PNE.

O aluno tem direito de chegar à escola sem saber nada e você não pode mais reprovar 90% da turma. Em 1999, 2000 eu trabalhava com conteúdo puro. Não sabe, zero. (...) A partir de então, assumi uma avaliação de 50% de atividades de sala, horário e participação, e 50% de conteúdos. (...) O curso de avaliação que fiz na UERJ me deu respaldo para aplicar este modelo. (COSTA, 2008, p.165).

Neste sentido, observamos que em todos os relatos dos professores entrevistados, as experiências marcantes realizadas em algum momento recente de suas práticas, não foram atribuídas à influência direta das orientações contidas em políticas como o PNE, e sim a alguma experiência ou formação em serviço. No caso desta pesquisa tais formações foram realizadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - professor “X”, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - professor “W”, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) - professor “Z” e Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) - professor “Y”.

Como algumas dessas instituições abordam a matemática de forma reconhecidamente tradicional e outras não, o referido sucesso precisaria ser mais bem estudado, pois, demonstra, a meu ver, não apenas a importância deste tipo de experiência ou formação, mas a necessidade de uma análise em bases teóricas que superem a dicotomia entre tradicional e não tradicional ou entre saberes e competências.

Observamos que ao longo do discurso oficial sobre a necessária mudança da ênfase nos conteúdos tradicionais para o desenvolvimento de competências, os relatos dos professores destacam a necessidade de processos de “reforço escolar” desses conteúdos no ensino médio. No caso da rede estadual do Rio de Janeiro, a experiência do PNE, cuja base teórico-pedagógica é norteada pelo desenvolvimento de competências, convivia com projetos de reforço como o Sucesso Escolar (2004 - 2005).

Algumas considerações finais

O forte processo de indução curricular promovido em comum pelas políticas educacionais, em especial pelas políticas de avaliação em larga escala brasileiras e principalmente a falta de outros referenciais teórico-pedagógicos, pode transformar

conceitos como competências e contextualização em referentes cômodos, porém frágeis quando se trata da prática pedagógica.

Um exemplo que ilustra bem este ponto de vista pode ser observado na fala do professor “Z” ao defender como eixo central de sua estratégia pedagógica o uso bem sucedido de calculadoras científicas na contextualização do ensino de números complexos realizado por ele numa escola estadual³ de excelente avaliação no PNE. Entretanto, quando perguntado se consegue repetir, com sucesso, esta mesma estratégia em outra escola pública, de menor prestígio, na qual lecionava, respondeu que não, e que não saberia explicar a razão. (COSTA, 2008, p.166).

Em outro sentido, o professor “X” expressa opinião, com a qual concordo, de que nem sempre os conceitos matemáticos devem ser tratados através de estratégias que envolvam aplicabilidade ou contextualização, já que abstração e formalização são características da matemática que devem ser desenvolvidas especialmente no nível médio. (COSTA, 2008, p.164).

Do nosso ponto de vista, para se alcançar um ensino de sucesso tem-se que conhecer as condições de aprendizagem do aluno: a necessária e essencial estruturação cognitiva que permita encarar o aprendido; o fornecimento por parte do contexto de ferramentas conceituais que lhe possibilitem apreender e compreender os desafios propostos e, finalmente, com essas condições nas diferentes áreas de seu espaço de vida, estabelecer correlações entre elas de forma a emergir o interesse dele pelo que está sendo ensinado (Mamede-Neves, 2003). Neste sentido, parece claro que a motivação dos estudantes da escola de maior prestígio faz a diferença para que o trabalho do professor “Z” se desse de forma produtiva.

Ao perguntar, finalmente, o que aconteceria se, ao invés de calculadoras para “contextualizar” o conhecimento dos complexos, o professor “Z” utilizasse uma abordagem tradicional, ele respondeu reflexiva e conclusivamente: ainda assim os estudantes da escola de maior prestígio aprenderiam o conteúdo ensinado, ao passo que os estudantes da outra escola “não aprendem”, identificando assim a motivação como fator comum às duas experiências. (COSTA, 2008, p.167).

Ainda outro aspecto vinculado à motivação foi relatado pelo professor “Y” referindo-se aos estudantes que participaram do projeto proposto por ele. “Quem fez a prova ganhou um ponto na média. Quem trabalhou com a apostila ganhou ponto.” (COSTA, 2008, p.167). Aqui se percebe claramente o uso de uma estratégia tradicional usando uma

³ A escola estadual em questão possui um projeto junto ao Cefet-Rio que possibilita aos seus estudantes poderem realizar cursos técnicos nesta instituição federal enquanto cursam o ensino médio regular em sua escola de origem

motivação extrínseca, buscando com isso que os estudantes ficassem mais interessados. Uma demonstração do hibridismo presente nas concepções e práticas dos professores. Sem pretender esgotar aqui todos os aspectos levantados sobre a experiência do PNE, destacamos, entretanto, que os efeitos desta política sobre os professores que entrevistamos, encontra-se num território permeado tanto pelas estratégias governamentais de indução curricular, quanto pela mediação e contestação de aspectos políticos e teórico-pedagógicos acerca do programa.

De um modo geral, concluímos que ao diferenciar gratificações para escolas e professores, o PNE repercutiu mal, a ponto de os profissionais de educação organizados pelo Sepe/RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – deliberarem, através de suas assembléias e congressos, a rejeição ao programa como instrumento de avaliação da gestão e da aprendizagem escolares⁴.

Acreditamos que tanto no campo curricular quanto no ético-político, a metodologia “pioneira” do PNE, calcada em responsabilização e “incentivos”, encontrou na organização e na identidade da prática pedagógica dos profissionais de educação uma interlocução e mediação decisivas que deve servir de referência para balizar a reflexão sobre as políticas de avaliação dos sistemas de ensino.

Referências

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BONAMINO, A.; BESSA, N. O “estado da avaliação” nos estados. In: FRANCO, C.; BONAMINO, A.; BESSA, N. (Org.). *Avaliação da educação básica – pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

_____. Hipóteses para a reconstrução do significado da noção de competência nas políticas curriculares de avaliação da educação básica. *Teias: Revista da Faculdade de Educação / UERJ*, n. 1, jun./2000.

BRASIL, Governo Federal. Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. In: *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF, Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Governo Federal. DCNEM (Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio). In: *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação.

⁴ Do nosso ponto de vista, tal rejeição configurou-se num importante fator para levar Sérgio Cabral a se comprometer e a acabar com o PNE em seu governo, a partir de 2007, quando a avaliação do programa deixou de ser aplicada à rede estadual de educação.

Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF, Ministério da Educação, 1999.

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

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF. Juiz de Fora, 2005.

COSTA, C. F. O Enem e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 5, n.9-10, jan./dez. 2004.

COSTA, C. F. *Por que resolver problemas na Educação Matemática?* Uma contribuição da escola da Gestalt. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, E. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma análise crítica*. Salto para o futuro/ TV Escola, www.tvebrasil.com.br/salto, 2004.

_____. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAMEDE-NEVES, M.A. C. *Aprendendo aprendizagem*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, CD-Rom 2003 3. ed.

MENDONÇA, C. Entrevista ao Jornal ODIÁ. Rio de Janeiro, 2004.

NAJJAR, J. A disputa pela qualidade da escola: uma análise do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) –USP, São Paulo, 2004.

RIO DE JANEIRO. Programa Nova Escola: *Avaliação de Desempenho 2003*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro SEE-RJ. 2003

RIO DE JANEIRO. Programa Nova Escola: *Revista do Professor - Avaliação 2004*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro SEE-RJ. Abri/2005.

RIO DE JANEIRO. *Conheça as principais mudanças do Nova Escola*. Secretaria Estadual de Educação, 2004.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

www.governo.rj.gov.br/noticias (acesso em: 15 de abril de 2005)

Apresentado ao Conselho Editorial em 16/11/2008 e aprovado em 09/02/2009

