



Política educacional, cidadania global e diversidade territorial: expedição escolas do Brasil

CHAMADA UNIVERSAL MCTI/CNPq Nº 014/2015

Vigência: agosto/2016 a julho/2019 (36 meses)

Equipe Técnica

Ana Maria de Albuquerque Moreira (Pesquisadora – UnB)

Aline Sarmento Coura Rocha (Doutoranda – UNINOVE)

Celso do Prado Ferraz de Carvalho (Pesquisador – UNINOVE)

Eloísa Maia Vidal (Pesquisadora/Coordenadora Adjunta – UECE)

Flávia Werle (Pesquisadora – UNISINOS)

Francinete Massulo Correa (Doutoranda – UNINOVE)

Jason Ferreira Mafra (Pesquisador – UNINOVE)

Jaana Flávia Fernandes Nogueira (Pesquisadora – MEC/FNDE)

José Eduardo de Oliveira Santos (Pesquisador – UNINOVE)

Rosilda Maria Alves (Doutoranda – UNINOVE)

Sofia Lerche Vieira (Proponente/Coordenadora – UNINOVE/UECE)

Willana Nogueira Medeiros Galvão (Mestranda – UFPE)

Bolsista de Iniciação Científica (a definir)

Bolsista de Apoio Técnico (a definir)

Pesquisadores Convidados

Ana Elvira Steinbach Torres (UFPB/PFI-UCLA)

Antonio Augusto Batista (CENPEC)

Antônio Teodoro (CeIED-ULHT/UNINOVE)

Fevereiro/2016

1. Identificação da proposta

Política educacional, cidadania global e diversidade territorial: expedição escolas do Brasil

2. Resumo

O projeto **Política educacional, cidadania global e diversidade territorial: expedição escolas do Brasil** pretende examinar os nexos entre a formulação e implementação de políticas educacionais focalizando escolas públicas com características diferenciadas localizadas em uma amostra inicial de 12 (doze) unidades da federação brasileira, que poderá vir a ser ampliada numa perspectiva de pesquisa colaborativa. A iniciativa articula-se a projeto submetido pela proponente e aprovado pelo Edital CNPq Bolsista de Produtividade – 2015 (Processo nº 309979/2015-3). A proposta, ora encaminhada à Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 014/2015, amplia o projeto anterior e agrega pesquisadores de diferentes unidades da federação e origens institucionais reunidos em torno de interesses de investigação comuns buscando, ao mesmo tempo, assegurar recursos para a realização da referida pesquisa. Configuram-se como questões da pesquisa: identificar como as políticas educacionais, concebidas no âmbito central para todas as unidades da federação, chegam às diferentes escolas nos diferentes territórios e contextos; verificar o modo como as escolas constroem e reconstroem as políticas nacionais em seu cotidiano; identificar se existe no âmbito da política educacional brasileira uma compreensão e/ou definição de Educação para a Cidadania Global e, em caso positivo, desvelar elementos de sua prática e implementação na amostra de escolas integrantes do estudo, mediante análise de entrevistas com educadores e estudantes; verificar se as escolas desenvolvem iniciativas próprias de avaliação com vistas a obter melhor performance nas provas nacionais; em caso positivo, identificar o que, como e quais estratégias adotam para preparar seus alunos; e, examinar se as escolas da amostra do estudo oferecem “padrões mínimos de qualidade” do ponto de vista de infraestrutura e a concepção das equipes escolares sobre a matéria. A definição da amostra de escolas será feita com base em indicadores socioeconômicos (população, Índice de Desenvolvimento Humano – IDH), ambientais (rural/urbano, bioma) e educacionais (Índice de Complexidade de Gestão, Indicador do Nível Socioeconômicos dos Alunos, e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), podendo ainda ser incluídas outras variáveis relevantes, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A proposta dá sequência à trajetória de investigação da proponente e de pesquisadores da equipe integrante do projeto, cujos estudos têm contemplado matizes diversos da política educacional tanto no passado como no presente, seja em sua dimensão de ação de governo, seja em suas diferentes formas de implementação no âmbito escolar. Visando contribuir para o aprofundamento teórico e empírico da pesquisa no campo e, na expectativa de explicitar a articulação entre as políticas nacionais e locais no contexto da transnacionalização, a investigação ora proposta focaliza escolas do Brasil, tomando como fio condutor da análise a política de avaliação de larga escala. Nesse movimento, o estudo pretende elucidar aspectos relativos a uma face nem sempre visível das políticas: o modo como os sujeitos exercem sua autonomia para reinventar e resignificar os espaços e sentidos da escola no processo de implementação de políticas, de modo especial, a leitura sobre como as políticas de avaliação de larga escala chegam às escolas e são compreendidas e reinterpretadas por parte das equipes escolares. A política educacional enquanto ação de governo configura-se como mediação entre a formulação e a implementação de ideias, valores e crenças do projeto educativo de uma dada

sociedade em um determinado momento histórico. Hoje, num mundo cujas fronteiras são alargadas e abolidas por processos de globalizações (SANTOS, 2002; TEODORO, 2011 e OLSENN, CODD & O'NEILL, 2004), cresce a relevância de investigar o significado e os impactos de iniciativas transnacionais nas esferas locais. Nesse cenário mais geral, a educação encontra-se diante do desafio de formar cidadãos para a plena inserção no âmbito do Estado Nação, como também, e cada vez mais, em contextos globais. A educação para a cidadania global é, pois, um requerimento e um desafio para a sociedade, seus sistemas educativos e escolas. Outro elemento central a ser considerado em um país de dimensões continentais, como o Brasil é a diversidade territorial. O legado da colonização portuguesa foi um vasto território, hoje composto por 27 Estados e 5.561 municípios que, juntos, compõem a federação brasileira. A educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (CF, Art. 11 e LDB, Art. 8º). É oportuno investigar, pois, como políticas concebidas com o intuito de atingir todas as escolas do país aportam na esfera local, marcado por especificidades diversas da territorialidade, aí incluindo tanto a dimensão socioeconômica, como também a dimensão ambiental e outros contornos que caracterizam a geografia humana brasileira. O projeto, concebido numa perspectiva metodológica quanti-qualitativa (*mixed model research*) é integrado por uma equipe de 11 pesquisadores, 3 estudantes de doutorado e 1 de mestrando, sendo encaminhada também ao CNPq solicitação relativa a 2 bolsas para apoiá-lo: 1 de Iniciação Científica (IC) e 1 de Apoio Técnico Nível Superior (AT-NS).

3. Palavras chaves: Política educacional, educação para a cidadania global (ECG), diversidade, território, avaliação de larga escala, escolas do Brasil.

4. Responsabilidades da Coordenadora no projeto

As responsabilidades acadêmicas do projeto serão desenvolvidas pela proponente de modo colaborativo e em diálogo mensal com os pesquisadores. Contatos com grupos de pesquisa nacionais e internacionais com interesses semelhantes estão em curso com a rede de pesquisa associada à Cátedra UNESCO em Aprendizagem Global e Educação para a Cidadania Global criada na Universidade da Califórnia, Los Angeles, da qual a proponente é membro do Conselho Consultivo Internacional, tendo participado da Conferência Internacional de Pesquisa sobre o tema em 2016. Contatos em direção similar serão feitos buscando o intercâmbio científico. A gerência administrativa do projeto será feita através de um grupo de coordenação executiva, integrado pela proponente, coordenadora-adjunta e bolsistas de Iniciação Científica e de Apoio Técnico vinculados ao Projeto. As responsabilidades de gestão financeira da proponente também envolvem captar recursos adicionais para fortalecer e expandir o projeto.

5. Qualificação do principal problema a ser abordado

A inserção do Brasil no sistema global ocorreu com a própria conquista e colonização do território. E deixou-nos três heranças: a vastidão do espaço geográfico, a forte assimetria regional e as escandalosas desigualdades sociais. Mas, nos últimos anos, o país tem mudado. E é preciso reconhecê-lo. (Tania Bacelar)

Este estudo se propõe a examinar os nexos entre a formulação e implementação de políticas educacionais focalizando escolas públicas com características diferenciadas localizadas em uma

amostra inicial de 12 (doze) unidades da federação brasileira. Esta poderá vir a ser ampliada conforme interesses da equipe de pesquisadores e/ou da incorporação de novos membros que venham somar-se à iniciativa, numa perspectiva de pesquisa colaborativa.

A iniciativa articula-se a projeto submetido pela proponente e aprovado pelo Edital CNPq Bolsista de Produtividade – 2015 com o título **Política educacional e diversidade territorial: expedição escolas do Brasil** (Processo nº 309979/2015-3). A proposta, ora encaminhada à Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 014/2015, amplia o projeto anterior e agrega pesquisadores de diferentes unidades da federação e origens institucionais reunidos em torno de interesses de investigação comuns buscando, ao mesmo tempo, assegurar recursos para a realização da referida pesquisa.

O estudo pretende analisar as articulações entre a política educacional, a cidadania global e a diversidade territorial perpassadas pela temática da avaliação de larga escala. A definição da amostra de escolas será feita com base em indicadores socioeconômicos (população, Índice de Desenvolvimento Humano - IDH), ambientais (rural/urbano, bioma) e educacionais (Índice de Complexidade de Gestão, Indicador do Nível Socioeconômicos dos Alunos, e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb), podendo ainda ser incluídas outras variáveis relevantes, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

A proposta dá sequência à trajetória de investigação da proponente e de pesquisadores da equipe integrante do projeto, cujos estudos têm contemplado matizes diversos da política educacional tanto no passado quanto no presente, seja em sua dimensão de ação de governo (VIEIRA, 2008 e 2011), seja em suas diferentes formas de implementação no âmbito escolar (VIEIRA *et al*, 2001; VIDAL & VIEIRA, 2014; MOREIRA & AIRES, 2015; WERLE, 2010, 2012, 2013, 2014, 2015; WERLE, SCHEFFER, MOREIRA, 2012; WERLE, KOETZ, MARTINS, 2015; WERLE, AUDINO, 2015).

Dentre essas iniciativas merece destaque o projeto de pesquisa “Observatório da Educação no Maciço de Baturité/CE – OBEM” (Processo nº 474940/2011-0 – Edital Universal nº 14/2011), realizado entre nov/2011 a ago/2014), que teve como eixo central de análise o impacto de políticas educacionais no âmbito de um território de alta vulnerabilidade social e econômica, focalizando escolas com alto e baixo Ideb (VIDAL & VIEIRA, 2014 e VIDAL, VIEIRA & NOGUEIRA, 2014). Outros projetos sobre o tema de que participaram pesquisadores da equipe foram: estudo que teve como objetivo central analisar a liderança e a gestão em escolas secundárias com bom desempenho em avaliações em larga escala, localizadas em três países e continentes distintos, como ‘snapshots’: Brasil, Austrália e Malta. No Brasil, foram estudadas escolas públicas situadas no Distrito Federal, nas quais os alunos apresentaram bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (MOREIRA & BEZZINA & ABAWI, 2016) e indicadores de qualidade e gestão democrática. Outra iniciativa foi o Observatório de Educação Inep/Capes, Edital nº 38/2010, organizado sob a forma de núcleo em rede, analisando questões relacionadas à qualidade da educação em seus diferentes níveis, processos de gestão e políticas de avaliação em larga escala, coordenada por Werle (2011, 2012, 2013 e 2014)¹.

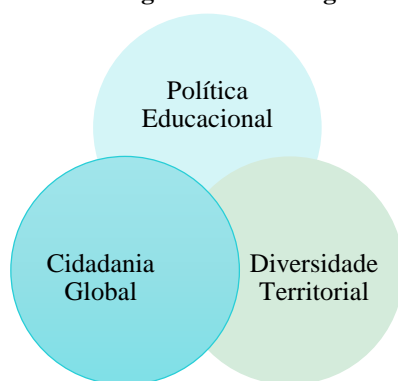
¹ O desenvolvimento do projeto propiciou, dentre outras produções a publicação de uma coleção em 4 volumes com a produção científica de 2011 a 2014. O ISBN da coleção é: ISBN 978-85-61598-24-2. Os volumes foram: 1) Indicadores de qualidade e gestão democrática: produção científica 2011 / Flávia Obino Corrêa Werle (Org.). – São Leopoldo: Casa Leiria: 2012. 1 CD ROM, vol.1, ISBN 978-85-61598-25-9; 2) Indicadores de qualidade e gestão democrática: produção científica 2012 / Flávia Obino Corrêa Werle (Org.). – São Leopoldo: Casa Leiria: 2013. 1 CD ROM, vol. 2, ISBN 978-85-61598-38-9; 3) Indicadores de qualidade e gestão democrática: produção científica 2013 / Flávia Obino Corrêa Werle (Org.). – São Leopoldo: Casa Leiria: 2014. 1 CD ROM, vol. 3, ISBN 978-85-61598-52-5 e 4) Indicadores de qualidade e gestão democrática: produção científica 2014 / Flávia Obino Corrêa Werle

Visando contribuir para o aprofundamento teórico e empírico da pesquisa no campo e, na expectativa de explicitar a articulação entre as políticas nacionais e locais no contexto da transnacionalização, a investigação ora proposta focaliza escolas do Brasil, tomando como fio condutor da análise a política de avaliação de larga escala. Nesse movimento, o estudo pretende elucidar aspectos relativos a uma face nem sempre visível em estudos sobre o tema: o modo como os sujeitos exercem sua autonomia para reinventar e resignificar os espaços e sentidos da escola no processo de implementação de políticas, de modo especial, a leitura sobre como as políticas de avaliação de larga escala chegam às escolas e são compreendidas e reinterpretadas por parte das equipes escolares.

5.1. Temas geradores e questões de pesquisa

O título do projeto anuncia os *temas geradores*² da pesquisa, em torno dos quais são construídas questões de pesquisa. Tal como a Figura 1 procura explicitar, política educacional, cidadania global e diversidade territorial apresentam interfaces a serem aprofundadas no processo de investigação.

Figura 1 – Temas geradores



Fonte: Ilustração dos autores

A política educacional enquanto “ação de governo” configura-se como mediação entre a formulação e a implementação de ideias, valores e crenças do projeto educativo de uma dada sociedade em um determinado momento histórico. Hoje, num mundo cujas fronteiras são alargadas e abolidas por processos de globalizações³ (SANTOS, 2002; TEODORO, 2011 e OLSENN, CODD & O’NEILL, 2004), cresce a relevância de investigar o significado e os impactos de iniciativas transnacionais nas esferas locais. Nesse cenário mais geral, a educação encontra-se diante do desafio de formar cidadãos para a plena inserção no âmbito do Estado Nação, como também, e cada vez mais, em contextos globais. A educação para a cidadania global é, pois, um requerimento e um desafio para a sociedade, seus sistemas educativos e escolas.

(Org.). — São Leopoldo: Casa Leiria: 2014. 1 CD ROM, vol.4, ISBN 978-85-61598-76-1. Ver também: <http://unisinos.br/blogs/observatorio-piqgd/> e <https://m.facebook.com/observatoriodeeducacao/>

² Para uma análise da pertinência metodológica do uso de temas geradores na pesquisa educacional, ver palestra proferida por Torres (2013). Conferir: ECA promove palestra sobre metodologia Temas Geradores na pesquisa qualitativa. Disponível em: <http://www.eventos.usp.br/?events=eca-promove-palestra-sobre-metodologia-temas-geradores-na-pesquisa-qualitativa#sthash.6EUBz63E.dpuf> Acesso em: 24 fev. 2016.

³ Santos (2002, p. 21) utiliza a expressão “globalizações” alertando que “aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural”.

Outro elemento central a ser considerado em um país de dimensões continentais como o Brasil é a diversidade territorial. Não por acaso, a epígrafe deste projeto refere “a vastidão do espaço geográfico” (BACELAR, s.d.) como um legado da colonização. Herdamos dos portugueses um vasto território, hoje composto por 27 Estados e 5.561 municípios que, juntos, compõem a federação brasileira. A Constituição Federal – CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/1996) definem que a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (DF, Art. 11 e LDB, Art. 8º), como se verá na fundamentação teórica do projeto⁴.

Delineados os *temas geradores*, desdobram-se *questões de pesquisa*, que constituem pontos de partida de indagações a serem ampliadas e aprofundadas no percurso da investigação. Uma das perguntas a formular diz respeito aos argumentos discutidos no parágrafo anterior:

- *Considerando a diversidade territorial, como as políticas educacionais, concebidas no âmbito central para todas as unidades da federação, chegam às diferentes escolas nos diversos territórios e contextos? Como as escolas constroem e reconstroem as políticas nacionais em seu cotidiano?*

Para responder tal indagação, toma-se o caso da política de avaliação de larga escala, mais especificamente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com foco sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Noutras palavras, ao deter-se sobre as escolas que irão compor a amostra da pesquisa, se procurará investigar mediante a análise de dados quantitativos e qualitativos, não apenas seus resultados, como também de que forma seus gestores e professores percebem e lidam com a presença da avaliação de larga escala em seu cotidiano.

Para desvelar o tema da Educação para a Cidadania Global (ECG), palavras chave na agenda das políticas educacionais do século XXI, o estudo deverá buscar a integração entre dois movimentos de análise mutuamente articulados: de um lado, verificando **se** e **como** o tema está presente na política educacional brasileira, mais especificamente em documentos de governo e de outras agências nacionais e internacionais com protagonismo no país. De outro, detendo-se pela via da pesquisa empírica sobre a observação da presença/ausência de práticas com foco na ECG nas escolas integrantes da amostra. As perguntas relacionadas a este *tema gerador* pretendem estabelecer um diálogo com *questões de pesquisa* de projeto de investigação mais amplo sobre o tema desenvolvido na esfera de abrangência da Cátedra Unesco em Aprendizagem Global e Educação para a Cidadania Global⁵ (TORRES & DORIO, 2015), indagando, no campo da pesquisa documental:

- *Qual a “compreensão, definição, prática e implementação da ECG” no âmbito da política educacional brasileira?* (TORRES & DORIO, 2015, p. 8, RQ2)

No campo da pesquisa empírica a ser realizada nas escolas pretende-se saber:

- *Como estudantes e educadores abordam e se envolvem (compreendendo, valorizando, criticando e/ou negligenciando) em ECG?* (TORRES & DORIO, 2015, p. 8, RQ3)

A sintonia entre a presente proposta e a pesquisa a ser desenvolvida pela Cátedra Unesco supra referida, por ora, é de identidade temática. Poderá, contudo, vir a ser estreitada ao longo do

⁴ Conferir: Item 6 deste texto, mais especificamente, Figura 3 e outras considerações p. 10-11.

⁵ Esta Cátedra, instalada na Universidade da Califórnia - Los Angeles (UCLA) em 08 de fevereiro de 2016, por ocasião dos 70 anos da UNESCO, sob a coordenação do prof. Carlos Alberto Torres, agrega uma rede de pesquisadores de diversas partes do mundo que deverão desenvolver uma agenda de estudos sobre a matéria nos próximos 4 (quatro) anos. A proponente e outros membros do projeto integram a referida rede. Conferir: <http://unesco.gseis.ucla.edu/> Ver ainda: <http://unesco.gseis.ucla.edu/sofia-lerchevieira.html> e <http://unesco.gseis.ucla.edu/antonio-teodoro.html>

percurso da investigação dos grupos de pesquisa envolvidos com os respectivos projetos, a depender de interesses mútuos que venham a ser identificados.

Outra questão relevante da pesquisa diz respeito à forma como as escolas lidam com o desafio desta política educacional – a avaliação de larga escala – em seu cotidiano. Nesse sentido, o estudo pretende verificar se:

- *As escolas desenvolvem iniciativas próprias de avaliação com vistas a obter melhor performance nas provas nacionais? Em caso positivo, como o fazem e quais estratégias adotam para preparar seus alunos.*

Estudos anteriores realizados por pesquisadores (MACHADO & ALAVARSE, 2014; VIEIRA & VIDAL, 2014) apontam para redimensionamentos de práticas pedagógicas por parte dos gestores e professores nas escolas, visando a melhoria dos indicadores nas avaliações de larga escala, sejam elas estaduais ou federais (caso da Prova Brasil, Enem, Ana, etc). Uma constatação recorrente tem sido uma redução do currículo escolar como se apresenta nos projetos pedagógicos das escolas, aproximando-o das matrizes de referência dos exames. Iniciativas dessa natureza podem trazer sérias implicações para o processo educativo, uma vez que qualquer matriz de referência representa apenas um “recorte” reducionista do currículo escolar. Nesse sentido, prevalece a visão de um processo de ensino instrucional, em que o maior investimento docente prioriza a instrução com vistas a um resultado imediato, comprometendo processos mais globais de ensino.

Uma outra constatação se refere à realização de “simulados” que seguem o modelo das provas dos exames. Esse tipo de avaliação, na verdade, apresenta uma dimensão instrucional de treino, uma vez que não contém os elementos que suportam uma avaliação de larga escala, seja no atendimento dos parâmetros que definem a matriz de referência, seja no processo de correção da avaliação, uma vez que as avaliações de larga escala no Brasil utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que corrige a prova e não o item individualmente. Assim, os “simulados” aplicados nas escolas nem de longe reproduzem os modelos das provas dos exames, considerando que os docentes – elaboradores das questões – não dominam os saberes necessários à elaboração de questões a serem aplicadas em provas corrigidas pela TRI.

O espaço físico e as condições de infraestrutura escolar são elementos importantes a aprofundar como questão. Aqui, através de instrumento de observação, pretende-se identificar se o “padrão de qualidade” previsto pela legislação brasileira para as instituições de ensino (CF, Art. 206, IX e LDB, Art. 3º IX) está presente nas escolas da amostra. Busca-se, portanto, indagar:

- *As escolas oferecem “padrões mínimos de qualidade” do ponto de vista de infraestrutura? Ao mesmo tempo, procurar-se-á saber até que ponto gestores e professores das unidades do estudo reconhecem a presença/ausência de tais padrões mínimos de infraestrutura como problema. Em caso positivo, como se manifestam tais preocupações?*

Como se vê, essas são algumas das primeiras questões de pesquisa a formular em torno da problemática do estudo, o que, por certo, não esgota as possibilidades de análise sobre o objeto de investigação. Para realizar a referida exploração dos dados, a pesquisa irá adotar o recurso a algumas “lentes” teóricas, a serem tratadas no próximo tópico desta exposição.

6. Qualificação e fundamentação teórica do principal problema a ser abordado

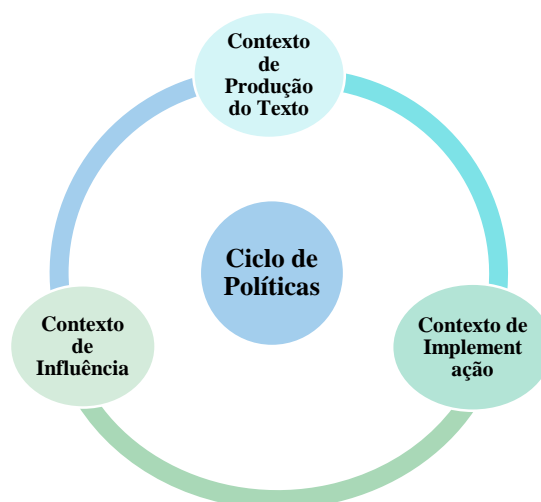
Na última década, as teorias que versam sobre política educacional têm sido enriquecidas por ideias que ajudam a um melhor entendimento sobre sua construção. Uma dessas vertentes

explicativas tem em Stephen Ball sua principal referência (2002, 2005), com vários intérpretes no Brasil (MAINARDES, 2006), dentre eles, a proponente (VIEIRA, 2012; 2014 e VIEIRA & VIDAL, 2014) e membros da equipe deste projeto (WERLE, 2010; WERLE, AUDINO, 2015).

O autor situa a formulação e implementação de política no âmbito de diferentes contextos que se mesclam e se articulam mutuamente, que nomeia “ciclos de políticas”. De um lado, estão os atores sociais que influem na formulação de políticas (“contexto de influência”), cujos interesses podem ser de diversas origens – movimentos sociais de educadores, sindicais, político partidários, empresariais etc. Tais interesses, por vezes contraditórios, interferem na formulação de políticas (“contexto de produção do texto”) para o sistema de ensino e escolas. A implementação de políticas (“contexto de implementação”), por sua vez, é um processo que também envolve diferentes instâncias.

A Figura 2 sugere esse movimento de articulação entre os contextos do Ciclo de Políticas:

Figura 2 – Ciclo de Políticas, segundo Ball



Fonte: Elaboração dos autores

É oportuno observar que não há uma separação estanque entre os diferentes contextos de que fala Ball, isto é, enquanto construção, as políticas se configuram por movimentos diversos que podem, ou não, coincidir no tempo; a influência dos atores, por exemplo, é determinante para o tipo de texto produzido. Por outro lado, no contexto de implementação, novos atores entram em cena. Em outras palavras há mediações que ocorrem todo tempo entre os diferentes contextos e sujeitos de sua produção.

Na construção das políticas educacionais brasileiras é importante também lembrar que, considerando a organização do país, elas são de responsabilidade compartilhada entre os entes federados. As diferentes atribuições estão previstas na Constituição e na LDB. Assim, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios organizar “em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (LDB, Art. 8º). Sendo o Ensino Médio uma atribuição dos governos estaduais, a formulação e implementação de políticas para esta etapa da Educação Básica cabe à União, aos Estados e à sua rede de escolas. No caso do Ensino Fundamental, há variação considerável na distribuição de responsabilidades pela oferta. Desde 1996 houve forte indução ao aumento da participação municipal nas matrículas, vinte anos depois, a oferta nessa etapa de ensino adquire configurações diversas nos estados da federação. Quando se procura analisar a distribuição de matrículas por etapa do ensino fundamental, constatamos que as redes municipais respondem por

82,1% das matrículas das séries iniciais e por 47,8% das matrículas das séries finais, apontando o predomínio da municipalização das séries iniciais e um compartilhamento de oferta das séries finais. Essa organização apresenta situações em que as redes municipais detêm 99,5% das matrículas das séries iniciais, como é o caso do Paraná e 55,0%, situação presente no Acre; por outro lado, a situação das séries finais revela que o Maranhão possui 91,3% das matrículas municipalizadas e o Paraná, apenas 2,5%.

A convivência entre as unidades da federação e os diferentes atores que formulam e executam políticas envolve mediações múltiplas, que definem o perfil das políticas e práticas no âmbito das quais se constroem as ações de governo voltadas para a escolarização de crianças, jovens e adultos. A Figura 3, a seguir, expressa as incumbências de cada uma dessas esferas na formulação e implementação das políticas:

Figura 3 - Formulação e implementação de políticas



Fonte: Elaboração dos autores

A Figura 3 oferece uma aproximação inicial ao processo de construção do ciclo de políticas no percurso entre a formulação e a implementação. É oportuno salientar que como os contextos de prática encontram-se em diferentes níveis e instâncias do Estado, há por certo diferentes dimensões de disputa, aspectos mais dinâmicos não contemplados neste esquema, onde estão representados elementos que permitem compreender as orientações mais gerais da legislação educacional sobre a matéria.

A LDB atribui à União a incumbência de coordenar a política nacional de educação (LDB, Art. 8º, § 1º) que é construída em colaboração com Estados e Municípios. Considerando tão somente a letra da lei, apenas os Estados têm incumbências na formulação de políticas (LDB, Art. 10, III) já que a LDB refere como incumbência dos Municípios a “organização, manutenção e desenvolvimento (...) dos seus sistemas de ensino” (LDB, Art. 11, I). Na prática, porém, tanto Estados quanto Municípios formulam e implementam políticas, dado que desde a Constituição de 1988 esses entes são instâncias autônomas da federação. Isto significa dizer que, se as políticas para o conjunto da federação são definidas pela União, Estados e Municípios têm autonomia para definir

e implementar suas próprias políticas. Por isso mesmo, na análise de políticas é necessário ter em mente que há aquelas gerais e, outras, específicas, conforme as peculiaridades das unidades da federação. Ademais é de interesse para o campo da análise das políticas públicas estudar e compreender tais movimentos.

Cabe assinalar que, embora União e Estados definam políticas, as escolas não se configuram como meras instâncias de implementação. Isso porque, nas mediações que ocorrem entre as diferentes esferas do Poder Público as políticas são reinventadas, inclusive e de modo especial nos estabelecimentos de ensino. Se os atores que formulam as políticas não são os mesmos que as implementam na prática, os implementadores de políticas podem aproximar-se ou distanciar-se dos objetivos previstos. Não por acaso, a imagem social a respeito das escolas tende a variar conforme a natureza das respostas que elas oferecem a seus usuários.

Na medida em que as políticas de avaliação de larga escala começam a se firmar no país, imagens de sucesso ou fracasso vão sendo construídas em torno das escolas. Um exemplo claro nessa direção é o caso da disputa por vagas em instituições cujos egressos apresentam bons resultados em avaliações que viabilizam o acesso ao ensino superior, caso do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). De uma maneira geral, conforme afirmado nas considerações anteriores, diferentemente do que se pensou no passado, ou do que prevê a legislação, as escolas também se configuram como instâncias de formulação de políticas. Tanto ao imprimirem significados próprios às políticas governamentais, sejam estaduais ou municipais, quanto ao usarem sua autonomia para definirem suas próprias ações, as escolas constituem contextos de concepção de políticas.

Essa temática é tratada por Ball, Maguire e Braun em livro relativamente recente, ainda não traduzido para o português, denominado: *How schools do policy* (2012), no qual defendem que “mais do que implementarem políticas, as escolas as “encenam”⁶, em contextos nos quais os professores são sujeitos e atores:

A política é feita por e para professores; eles são atores e sujeitos; sujeitos ‘a’ e objetos ‘de’ política. A política é inscrita nos corpos e produz posições subjetivas particulares⁷.

As políticas tornam-se vivas e são “encenadas” (*enacted*) ou não, pelas escolas. Na perspectiva do referencial da “cultura organizacional de escola” (TORRES, 2005, 2007 e 2013), compreende-se as escolas como “assembleias sociais complexas, muitas vezes incoerentes”⁸. A documentação e interpretação da “miríade de formas mediante as quais as políticas são acionadas na escola” é processo complexo e fugidio. Compreender os modos como as “políticas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em cenários diferentes, mas semelhantes, onde recursos locais, materiais e humanos são utilizados” constitui o desafio central deste trabalho.

Como já se disse, “a organização educativa é uma organização dinâmica e instável” que “se modifica, evolui no tempo e no espaço”, ao mesmo tempo em que “estruturas são abandonadas e inventadas” (BERTRAND e VALOIS, s. d. p. 19). Vale observar que

as políticas são aqui compreendidas como *ações do poder público* expressas num *espaço* e num *tempo* determinados. Espaço tem a ver com as noções de território, lugar e local. Em

⁶ A expressão original é: “Schools ENACT rather than implement policy”. Há duas traduções mais próximas do sentido da palavra em Inglês: “acionar” e “encenar”. Em sintonia com o uso dos termos “ator/atores” relativo ao papel exercido pelas equipes escolares na implementação de políticas, para fins da presente fundamentação, optou-se por traduzir “enact” por “acionar”.

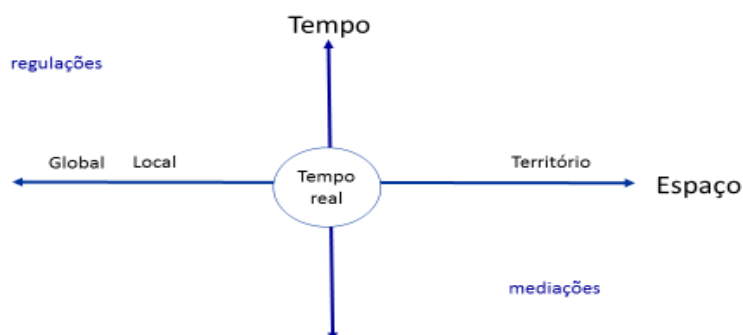
⁷ “Policy is done by and done to teachers; they are actors and subjects, subject to and objects of policy. Policy is written onto bodies and produces particular subject positions”.

⁸ “Schools are complex and sometimes incoherent social assemblages”.

tempos de globalização, por certo, essas circunstâncias sofrem modificações. A determinação espacial, todavia, é inegável. Tempo, por sua vez, constitui o fio condutor entre o *passado* e o *presente*” (VIEIRA, 2014).

A Figura 4 procura representar graficamente a articulação tempo/espaço.

Figura 4 – Articulação tempo/espaço



Fonte: Elaboração da autora.

Conforme já referido,

tempo e espaço são movimentos mutuamente articulados. Assim, as políticas têm um eixo cronológico em termos de *gerações* ou *sucessões* em que determinados passos são dados antes, outros depois. No interior de cada momento histórico, ocorrem *ciclos* que se concretizam por meio de uma lógica onde se articulam contextos diversos” (VIEIRA, 2014).

No âmbito de uma sociedade em rede no contexto da globalização, as políticas são sujeitas a modalidades diversas de regulação, seja no âmbito transnacional em esferas decisórias internacionais, a exemplo de organismos de avaliação, seja no âmbito dos Estados-nação, no interior das burocracias governamentais. Ao chegarem aos sistemas de ensino e às escolas as políticas passam por mediações múltiplas, influenciadas pelos atores que circulam nos diversos níveis das organizações educativas, desde as estruturas centrais até aquelas situadas nas pontas do sistema. A regulação e a mediação são noções estratégicas ao entendimento das políticas públicas.

A regulação, aqui, é entendida no sentido do “conjunto de normas, instituições e práticas que garante a estabilidade das expectativas” e “a ordem numa sociedade existente em determinado momento e lugar (SANTOS, 2002, p. 2 *apud* DALE, 2010, p. 1111). Segundo Maroy (2011, p. 22), “a regulação social designa (...) processos múltiplos, contraditórios, às vezes conflituosos, de orientação das condutas dos atores e de definição de ‘regras do jogo’ num sistema social”, onde os modos de regulação são construídos não apenas ‘de cima para baixo’ mas também, ‘de baixo para cima’. Assim, é oportuno considerar a regulação como uma possibilidade não só de controle hierárquico, mas de ajustamento permanente às condições variáveis de cada contexto envolvendo interações entre interesses particulares, de grupos e interesses gerais (multiregulação/contraregulação).

As Figuras 3 e 4 constituem um esboço inicial de representação das articulações que se estabelecem no âmbito das políticas, seja em termos dos nexos que se estabelecem em termos de governança entre as distintas esferas do Poder Público (Figura 3), seja dos nexos entre as dimensões

tempo-espaço/espço-tempo (Figura 4), onde a mediação apresenta-se como elemento central de análise⁹. A revisão teórica a ser feita no percurso da pesquisa em confronto com os dados empíricos irá, por certo, contribuir para melhor explicitar a complexidade dessas relações.

As organizações são constituídas por atores que “agem em interação uns com os outros” e lhes dão materialidade “através de suas ideias, dos seus projetos, dos seus desejos, das suas ações e relações” (BERTRAND e VALOIS, op. cit. p. 18). Com a escola não é diferente. Ela está sujeita à ação daqueles que constroem e reconstroem as políticas em seu cotidiano, seja para a manutenção da ordem estabelecida, seja para sua adaptação ou transformação.

Ao concentrar-se sobre as formas como as políticas são acionadas nas escolas, o estudo prioriza a implementação de uma política governamental específica – a avaliação de larga escala – e, ao mesmo tempo, busca iluminar uma face mais oculta nos estudos sobre política educacional, a saber: formulações das próprias escolas no processo de implementação.

Como tem destacado Teodoro (2003) em seus estudos, as políticas são um

resultado, sempre provisório, de um processo de negociação assimétrico entre grupos e forças econômicas, políticas e sociais potencialmente conflituais (...) As políticas de educação, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, e que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos.

Nesses contextos, não raro as escolas ficam à mercê de iniciativas formuladas a partir de fora, as quais não necessariamente contribuem para a melhoria de seu trabalho. Isto ocorre em relação às políticas governamentais e também ao chamado investimento social privado, dado que muitas vezes “os investimentos se alinham com interesses específicos das instituições financiadoras e do que estas elegem como prioridade” e não com demandas das próprias escolas. Na prática, tais ações podem “provocar descontinuidades no cumprimento curricular” (VIEIRA, 2008, p. 77). A avaliação de larga escala é uma política de tal natureza, cujo potencial de regulação sobre os sistemas de ensino e escolas é considerável. Formulada de fora para dentro da escola, vem provocando forte impacto sobre o cotidiano da maioria dos estabelecimentos de ensino. O aprofundamento do tema enquanto política pública requer um breve retrospecto de sua presença no contexto brasileiro, como se verá a seguir.

Enquanto a avaliação de larga escala se fazia presente em outros sistemas educacionais há décadas (OLIVEIRA, 2012), foi somente a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990 que a avaliação de larga escala começa a chegar ao Brasil. Isto ocorre quando o governo federal e alguns governos estaduais (BROOKE & CUNHA, 2010) deflagram iniciativas diversas visando aferir resultados de estudantes em provas aplicadas em escolas da rede pública. Foi nesse contexto que surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido pelo Ministério da Educação, que por seu alcance e abrangência nacional, atingindo todas as unidades da federação, será aqui focalizado.

Tal como concebido originalmente o Saeb constituía “um sistema de avaliação amostral, operacionalizado a cada dois anos com a finalidade principal de avaliar a qualidade, equidade e

⁹ Esta categoria central do materialismo histórico é aqui utilizada tanto no sentido dos modos de articulação entre o todo e as partes, como às diferentes mediações que se estabelecem entre os momentos de formulação e implementação de políticas educacionais. Ver, a propósito: Cury (1987).

eficiência do ensino e da aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental e do Médio” (VIEIRA, 2008, p. 115).

Tendo sido gradativamente ampliado, em 2005 (Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005) passou a configurar-se como um sistema composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil¹⁰, cuja primeira edição foi realizada naquele mesmo ano. Mais recentemente, em 2013, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, visando avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

A Prova Brasil permitiu que estados, municípios e escolas públicas de ensino fundamental pudessem acompanhar seus resultados. Na prática, tal medida contribuiu para uma significativa mudança no percurso das políticas de avaliação de larga escala no país. A divulgação dos indicadores de desempenho criou um ambiente propício ao surgimento de uma cultura de responsabilização, conforme discute-se adiante.

A essa mudança veio a somar a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, instituído com o objetivo de “medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (BRASIL/MEC/INEP. <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>> Acesso em: 13 ago. 2015).

É oportuno examinar o que diz o portal do MEC sobre o assunto:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (IDEM).

Como observado em estudo anterior,

A aplicação da fórmula do Ideb a estados, municípios e escolas incorpora dados de rendimento escolar (taxa de aprovação) e resultados da Prova Brasil. Desde então, sua divulgação tem sido acompanhada com interesse por parte de formuladores e executores de políticas educacionais, o que constitui evidência de sua relevância para a aferição do desempenho escolar de estudantes da Educação Básica e seu caráter estratégico na definição de políticas de melhoria da qualidade da educação. A mobilização e destaque que os meios de comunicação têm oferecido à divulgação dos resultados do Ideb tem desempenhado papel relevante junto à opinião pública e contribuído, de forma expressiva,

¹⁰ Com alcance distinto, as duas avaliações se complementam mutuamente. “A Aneb mantém os objetivos, características e procedimentos das avaliações, anteriormente, realizadas pelo SAEB, ou seja, por meio de amostras da população, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos das redes públicas e privadas brasileiras. Seus resultados não identificam municípios, escolas, turmas, alunos, professores e diretores. A Anresc, por sua vez, levanta informações sobre o desempenho de cada uma das escolas urbanas, com mais de 30 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública brasileira. Seu objetivo principal é oferecer aos governos estaduais e prefeituras municipais uma avaliação das escolas de suas redes para um planejamento e aplicação mais preciso de suas políticas” (VIEIRA & VIDAL, 2013, p. 21).

para a popularização da agenda educacional junto a sociedade em geral (VIEIRA & VIDAL, 2013, p. 22)

O Ideb tem facilitado a implantação daquilo que vem sendo chamado de política de responsabilização ou *accountability*. Segundo Cerdeira & Almeida (2013, p. 1)

Na lógica da responsabilização educacional, os profissionais da educação são considerados corresponsáveis pelo desempenho dos alunos (BROOKE, 2006). Neste modelo, os resultados escolares passaram a ser divulgados publicamente, o que gerou o ranqueamento das escolas e maior exposição de professores, gestores escolares e gestores de redes de ensino

Com efeito esse é um tema polêmico tanto no âmbito governamental, quanto sindical e acadêmico, registrando-se posições divergentes a respeito da matéria. Enquanto uns se manifestam a favor “do aprimoramento das políticas e da criação de uma cultura avaliativa” (BROOKE, 2006 e 2008; SOUZA, 2007); outros, como Souza e Oliveira (2003), Freitas (2007), Coelho (2008), Barriga (2009) e Cassassus (2009) são críticos dessa posição.

Os argumentos favoráveis defendem “que os sistemas de avaliação possibilitam o desenvolvimento de políticas públicas e ações pedagógicas que contribuem para o monitoramento da aprendizagem e a elevação da qualidade do ensino”, conforme Vianna (2003) e Munhoz Alavarse, Machado e Bravo (2013) e, do mesmo modo, por “permitirem a identificação e análise das consequências das políticas já implementadas e seus efeitos no desempenho discente” (FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007).

Os argumentos contrários às políticas de responsabilização, por sua vez, destacam

os efeitos negativos como a imposição dessas políticas pelo governo, sem maiores esclarecimentos; o estabelecimento de rankings escolares; o fato das avaliações não medirem o real trabalho feito na sala de aula; o engessamento do currículo e das práticas docentes, sobretudo nas disciplinas de português e matemática; e a responsabilização do professor, pois não se sentem amparados pelas secretarias e coordenadorias de educação, além de enfrentarem sérios problemas sociais e de violência nas escolas. As críticas também evidenciam a padronização das provas e os usos inadequados dos resultados pelos gestores educacionais.

Segundo outros autores, há de se destacar ainda, os “efeitos perversos” das políticas de responsabilização. Ravitch (2010), em particular argumenta que

as que estabelecem prêmios e punições e que podem provocar o aumento da desigualdade intraescolar, a saber: foco no treinamento para responder as questões da prova em detrimento da aprendizagem; exagero de provas e simulados que causam a perda de aulas; professores e diretores podem deliberadamente investir nos alunos que tem chance de alcançar as metas (notas) estipuladas, “abandonando” os grupos extremos (os melhores e os piores); estímulo aos piores alunos para faltarem à prova; etc” (IDEM)

Qual o interesse desse debate para o tema de nossa reflexão? A gestão das políticas de avaliação de larga escala é feita pelo que poderia ser denominado de “cadeia produtiva” da educação, envolvendo em cada etapa atribuições e especificidades, desde o Ministério da Educação (MEC), passando pelas secretarias estaduais e municipais, até chegar às escolas. Cada uma dessas etapas envolve um imenso contingente de instituições e sujeitos que se dedicam ao seu processo de produção.

As iniciativas de avaliação de larga escala feita pelo MEC são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o qual, por sua vez, recorre a contratações de instituições e pessoas diversas, não apenas especialistas nos conteúdos das diferentes provas, como também nos artefatos científicos e técnicos associados à sua aplicação.

As Secretarias de Educação também participam deste processo de diferentes formas. Aquelas que possuem seus próprios sistemas de avaliação necessitam de uma estrutura semelhante àquela montada pelo MEC – setores especializados, contratação de empresas que realizam o processo de construção e aplicação de provas, etc. Tanto essas secretarias quanto as demais participam das avaliações nacionais como parte de um esforço integrado entre as instâncias federadas (União, Estados e Municípios) para cumprir e assegurar que o processo seja cumprido com o necessário sigilo e lisura. Trata-se de uma empreitada complexa que envolve indivíduos, instituições e recursos de grande porte.

Como nas demais instâncias pelas quais circula, a avaliação de larga escala aporta na escola sob a forma de produto e de processo. Enquanto produto a avaliação assume o formato de provas – que a escola não pediu ou sequer foi consultada para aplicar – e de resultados obtidos por seus alunos, os quais por sua vez impactam de diversas maneiras o cotidiano escolar. Enquanto processo, em maior ou menor grau, a avaliação de larga escala passa a ser incorporada à vida da escola de inúmeras maneiras e em diferentes dimensões do currículo.

Algumas escolas elegem as avaliações de larga escala como fonte permanente de inspiração para o seu trabalho; outras preferem prosseguir fazendo o que sempre fizeram ou até mesmo ignorá-las. Fato é que ano a ano e passo a passo tem se tornado mais difícil fazer de conta que as avaliações externas não existem, em razão de que a escola e seus docentes não apenas são cobrados, mas também premiados (e cada vez mais!) e mesmo punidos por seu desempenho.

Conforme já observado, este projeto pretende investigar como a política de avaliação de larga escala chega à escola, detendo-se sobre o processo de implementação e procurando verificar como os agentes nesta esfera organizacional a acionam. O objetivo, portanto, é verificar *in loco* como as “políticas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em cenários diferentes, mas semelhantes, onde recursos locais, materiais e humanos são utilizados” (BALL *et al.*, op. cit.).

Para aprofundar os fundamentos teóricos da pesquisa e as “lentes” que irão contribuir para iluminar o objeto, cabe acrescentar algumas considerações sobre a diversidade territorial. O interesse pelo estudo das peculiaridades do território onde se insere a escola, por certo, não é novo. Tem recebido particular impulso nos últimos anos no campo da educação, no seio dos estudos acerca das “variações do aprendizado escolar em função dos contextos de escolarização”, sem perder de vista “os impactos dos fatores sociais e espaciais” (AYED, 2012, p. 783). No Brasil, a grande maioria dos estudos nessa linha se situam na análise de escolas urbanas em grandes metrópoles como São Paulo (CENPEC, 2011a e 2011b; BATISTA e CARVALHO-SILVA, 2013) e Rio de Janeiro (KOSLINSKI, ALVES e LANGE, 2013), com exceções para territórios de vulnerabilidade em regiões com alto índice de ruralidade, caso da pesquisa coordenada por Vidal e Vieira (2014), antes citada, desenvolvida com apoio financeiro do CNPq.

Mais recentemente, 2015, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec) iniciou pesquisa, com foco no ensino médio em territórios socialmente vulneráveis em quatro estados da federação – Ceará, Pernambuco, São Paulo e Goiás, da qual participam pesquisadoras que integram a presente iniciativa. A questão que se coloca para o estudo ora proposto diz respeito ao território enquanto espaço social, econômico e geográfico. Nesse sentido, articula-se com a temática dos estudos sobre educação e escola em territórios de

vulnerabilidade social, mas pretende ir um tanto além debruçando-se sobre especificidades da escola em contextos urbanos e rurais, na diversidade dos biomas que compõem a “vastidão do território” nacional.

Reconhecemos que o objetivo de formular perguntas e buscar respostas sobre tais questões é empreendimento ambicioso e complexo. Compreender o espaço, o tempo e o lugar da escola em sentido amplo e seu papel na formação para a cidadania global, porém, é um desafio inadiável para a pesquisa em política educacional no Brasil. Estruturas pouco aprazíveis, espaços insalubres e inapropriados de convivência e de trabalho, currículos envelhecidos e alheios aos contextos locais tornam a tarefa cotidiana de ensinar e aprender ainda mais árdua.

Se contemplada com recursos da Chamada Universal MCTI/CNPq nº 014/2015, a Expedição Escolas do Brasil pode significar relevante contribuição para o conhecimento acerca da formulação, implementação e reformulação das políticas educacionais no país.

7. Objetivos e metas a serem alcançados

7.1. Objetivo geral

- Aprofundar as interfaces entre política educacional, cidadania global e diversidade territorial em uma amostra de 12 (doze) escolas brasileiras localizadas em diferentes unidades da federação, tomando como fio condutor da análise a política de avaliação de larga escala. No movimento da análise pretende-se explicitar o modo como equipes escolares exercem sua autonomia para reinventar e resignificar os espaços e sentidos da escola no processo de implementação de políticas.

7.2. Objetivos específicos

- Identificar como as políticas educacionais, concebidas no âmbito central para todas as unidades da federação, chegam às diferentes escolas nos diferentes territórios e contextos;
- Verificar o modo como as escolas constroem e reconstroem as políticas nacionais em seu cotidiano;
- Identificar se existe no âmbito da política educacional brasileira uma compreensão e/ou definição de ECG e, em caso positivo, desvelar elementos de sua prática e implementação na amostra de escolas integrantes do estudo, mediante análise de entrevistas com educadores e estudantes;
- Verificar se as escolas desenvolvem iniciativas próprias de avaliação com vistas a obter melhor performance nas provas nacionais. Em caso positivo, identificar o que, como e quais estratégias adotam para preparar seus alunos;
- Examinar se as escolas da amostra do estudo oferecem “padrões mínimos de qualidade” do ponto de vista de infraestrutura e a concepção das equipes escolares sobre a matéria.

7.3. Metas a serem alcançadas

As metas a serem atingidas neste projeto consistem em:

- Visita de campo a, pelo menos, 12 escolas públicas brasileiras, observando os critérios da amostra;

- Elaboração de um Relatório de pesquisa por escola;
- Elaboração de um Relatório Final, consolidando os achados da pesquisa;
- Produção de um CD-rom com registro fotográfico e videográfico das escolas visitadas;
- Elaboração de 2 artigos científicos a serem publicados em periódicos nacionais;
- Elaboração de 2 artigos científicos a serem publicados em periódicos internacionais;
- Elaboração de 4 trabalhos científicos em forma de comunicação oral para apresentação em eventos internacionais, nacionais ou regionais;
- Construção de 1 perfil em rede social (Facebook ou Instagram) com relatos da expedição de visita as escolas; e,
- Edição e publicação de 1 livro (500 exemplares) elaborada a partir do Relatório Final da pesquisa para distribuição entre formuladores de políticas e equipe de educadores das escolas visitadas.

8. Metodologia

A pesquisa adota o modelo misto de pesquisa (*mixed model research*), que permite integrar procedimentos quantitativos e qualitativos dentro e ao longo dos estágios da investigação (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2003), considerando que “uma abordagem proporciona hipóteses e ideias para realizar a análise com a outra” (FLICK, 2009, p. 121). Reforçando essa abordagem mista, Bryman (1999, *apud* FLICK, 2009) explicita que enquanto as características estruturais podem ser analisadas por métodos quantitativos, os aspectos processuais são objeto da pesquisa qualitativa. Se a perspectiva dos pesquisadores impulsiona as abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa enfatiza o ponto de vista dos sujeitos (p. 121).

Segundo Flick (2009),

em muitas áreas, como a pesquisa sobre avaliação, a prática de pesquisa se caracteriza por um ecletismo mais ou menos pragmático no uso de uma série de métodos qualitativos e quantitativos segundo o que for necessário para se responder à pergunta da pesquisa (p. 23).

No que tange à utilização da pesquisa quantitativa e qualitativa numa mesma pesquisa, Hammersley (1996, *apud* FLICK, 2009) distingue três formas de fazer a ligação entre as duas, que são:

- Triangulação de ambas as abordagens, em que se pode trabalhar na perspectiva de mais ênfase na avaliação mutua de resultados e menos na extensão mutua de potenciais conhecimentos.
- A facilitação destaca a função de apoio da outra abordagem – cada uma proporciona hipóteses e inspirações para realizar análises da abordagem isoladamente.
- Ambas as abordagens podem ser combinadas como estratégias complementares de pesquisa (FLICK, 2009, p. 23-24).

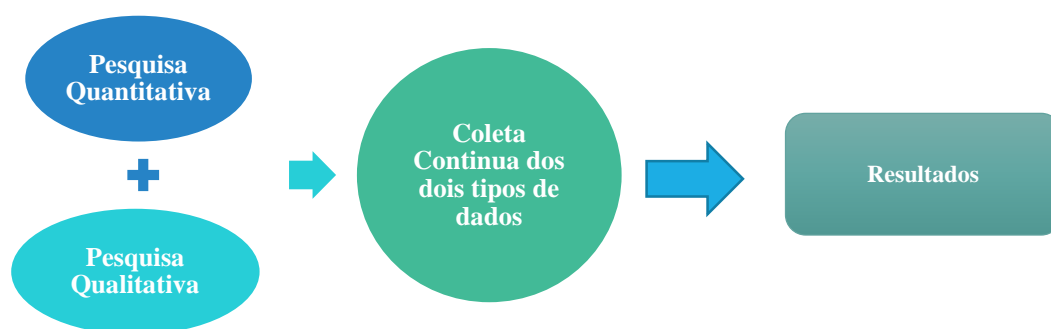
Outro autor que se dedicou a estudar formas de integrar numa mesma pesquisa metodologias quantitativas e qualitativas foi Bryman (1992, *apud* FLICK, 2009). Em seus estudos descreve onze formas de articular as duas metodologias, seis das quais merecem destaque:

- A lógica da triangulação significa verificar, por exemplo, os resultados qualitativos em relação aos quantitativos.
- Ambas são combinadas ou oferecem um quadro mais geral da questão em estudo.

- As características estruturais são analisadas com os métodos quantitativos e os aspectos de processo, com abordagens qualitativas.
- A perspectiva dos pesquisadores guia as abordagens quantitativas, ao passo que a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista do subjetivo.
- Os resultados qualitativos podem facilitar a interpretação das relações entre variáveis em conjuntos de dados quantitativos.
- As pesquisas quantitativa e qualitativa podem ser adequadas em diferentes etapas do processo de pesquisa (FLICK, 2009, p. 24).

Distintas técnicas de coleta e análise de dados estarão sendo empregadas para dar conta dos objetivos explicitados ou deles decorrentes, sendo os métodos qualitativos e quantitativos utilizados simultaneamente. Esta opção metodológica decorre do objeto a ser pesquisado, cujo entendimento é facilitado por aproximações distintas. A complexidade do estudo de políticas públicas, considerando as dimensões multifacetárias dos diversos atores envolvidos – nacionais, estaduais e locais – demanda procedimentos metodológicos distintos, porém focalizados nas questões hipotéticas levantadas. A Figura 5 ilustra os procedimentos de pesquisa adotados.

Figura 5 – Modelo misto de pesquisa



Fonte: Elaboração da autora

O planejamento da pesquisa está organizado em fases, sendo o método quantitativo utilizado no primeiro momento, e que virá dar pistas para realização da pesquisa qualitativa, inclusive na elaboração dos instrumentos a serem aplicados em campo. Os resultados preliminares de análise mostram que enquanto a pesquisa quantitativa se debruça sobre uma análise mais acurada da estrutura social, a análise dos dados da pesquisa qualitativa revela a perspectiva dos atores envolvidos diretamente com a gestão escolar nas escolas selecionadas.

Nesse sentido o estudo pretende mostrar que o uso de

métodos mistos envolve a coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos em um único estudo no qual os dados são coletados de forma concorrente e sequencial, recebem uma prioridade e envolvem a integração dos dados em uma ou mais etapas no processo de pesquisa (CRESWELL et al, 2003, p. 212, apud FLICK, 2009, p. 124)

O estudo recorrerá à análise de distintas bases de dados, nelas buscando informações pertinentes ao desenvolvimento da investigação e da definição da amostra. Para situar as escolas em seus contextos mais amplos buscar-se-á informações nas bases de dados do IBGE, Censo Escolar, Inep e Datasus, da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI) e de outras fontes de informações que se revelem úteis no decorrer do estudo.

No que diz respeito à análise qualitativa, serão adotadas estratégias metodológicas pertinentes ao estudo de caso múltiplo (YIN, 2005), uma vez que cada escola a ser visitada se constitui em um caso particular. O estudo de caso (CHIZOTTI, 2003) é um recurso eficaz ao entendimento de realidades singulares cujos resultados não são necessariamente generalizáveis. Para analisar as entrevistas dos participantes da pesquisa, recorrer-se-á a análise de conteúdo temático-categorial (BARDIN, 2006; MAYRING, 2000).

O trabalho de campo consistirá de visitas às unidades selecionadas para pesquisa, constando de entrevistas, observações e registros fotográficos. Para o relatório da pesquisa serão selecionadas 10 (dez) imagens por escola, totalizando 120 (cento e vinte) imagens que irão compor a memória do projeto. Para além dos produtos acadêmicos referidos ao final do estudo, pretende-se inserir tais imagens em mídias sociais, visando a divulgação da pesquisa.

8.1. Definição da Amostra

Na expectativa de identificar como se dá o ciclo de políticas apontado por Ball e se as políticas nacionais consideram ou não as especificidades territoriais, a definição da amostra de escolas considerará algumas características populacionais, sociais, econômicas e ambientais para escolha dos municípios onde estas se localizam, tais como: número de habitantes¹¹, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹² e os diferentes biomas que compõem o território brasileiro¹³. Serão também considerados alguns aspectos que orientarão a seleção de escolas nessas cidades, quais sejam: tamanho da unidade escolar, localização (urbana x rural), níveis e modalidades de educação ofertados pela escola, resultados dos indicadores de rendimento e resultados de avaliações de larga escala.

Dada a natureza qualitativa do estudo, a previsão inicial é de uma amostra de 12 (doze) escolas. Esta poderá vir a ser ampliada, a depender de dois aspectos: primeiro, a incorporação de outros pesquisadores com estudos no campo que possam vir a somar-se à equipe de pesquisa até o final do primeiro ano de desenvolvimento do projeto; segundo, o tempo necessário à realização do estudo de cada caso. Este último aspecto somente poderá ser avaliado depois da fase inicial da pesquisa, quando se fará pré-teste de instrumentos em 2 (duas) escolas sendo, então, possível dimensionar o tempo necessário para a realização de atividades. Todas essas questões serão discutidas no âmbito da equipe do projeto, mediante diálogo permanente e reuniões previstas no Cronograma de atividades da pesquisa.

Além das variáveis referidas, a escolha das unidades escolares a serem investigadas deverá, na medida do possível, contemplar escolas localizadas em biomas/territórios onde residem os pesquisadores integrantes da equipe de pesquisa, de modo a otimizar recursos e facilitar a operacionalização do projeto. Como possibilidade preliminar de trabalho, visualiza-se uma amostra onde se possa considerar a seguinte configuração, a ser melhor detalhada entre os pesquisadores, quando do início do projeto:

¹¹ Para efeitos de seleção dos municípios adotou-se as seguintes faixas: municípios de médio porte; com população compreendida entre 50.000 e 200.000 habitantes; municípios pequenos: com população até 5.000 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico 2010.

¹² A definição relativa ao IDH deverá considerar a escala adotada por este índice: muito alto, alto, médio, baixo e muito baixo.

¹³ Conforme definido, 6 (seis) são os biomas que compõem a diversidade da paisagem brasileira: Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal.

Bioma	Estado	Município	Escola	Pesquisadora(s)
Amazônia	AM	Tabatinga	Bairro baixo IDH	A definir
Amazônia	AM	Pequeno porte	Ribeirinha	A definir
Caatinga	CE	Fortaleza	Bairro Médio IDH	A definir
Caatinga	CE	Médio porte	Muito baixo IDH	A definir
Caatinga	PI	Pequeno porte	Campo	A definir
Cerrado	DF	Brasília	Bairro Alto IDH	A definir
Cerrado	GO	Pequeno porte	Quilombola	A definir
Mata Atlântica	RS	Porto Alegre	Bairro muito alto IDH	A definir
Mata Atlântica	SP	São Paulo	Bairro muito baixo IDH	A definir
Mata Atlântica	SP	Médio porte	A definir	A definir
Pampa	RS	Pequeno porte	Muito alto IDH	A definir
Pantanal	A definir	Pequeno porte	Indígena	A definir

Importante destacar que a amostra procurará contemplar escolas indígenas, escolas do campo, quilombolas, de municípios ribeirinhos e do sertão do Nordeste, pelo seu caráter diferenciado. Num primeiro momento, procurar-se-á trabalhar com os resultados de avaliação de larga escala da Prova Brasil 2013 e Enem 2013, no entanto, à medida do andamento da pesquisa, com a divulgação de resultados mais recentes desses dois exames, estes serão incorporados à pesquisa.

É oportuno retomar aqui, um dos elementos centrais do estudo, a saber, a diversidade territorial. Se é prematuro definir uma amostra antes de examinar as condições concretas de realização do estudo, pesquisa de imagens na internet propiciou uma amostra da miríade de possibilidades a explorar no decorrer da pesquisa.

O planejamento anterior à viagem exploratória irá definir o mapa da pesquisa, oferecendo elementos para melhor captar as singulares formas de existir das escolas brasileiras.

9. Principais contribuições científicas ou tecnológicas da proposta

As principais contribuições científicas associadas a esta pesquisa consistem de:

- Preparação de quadros de pesquisadores em nível de mestrado e doutorado e de outros recursos humanos em nível de graduação (Iniciação Científica) para atuarem na área de política educacional;
- Aprofundamento bibliográfico sobre aspectos da política educacional associados a avaliação de larga escala;
- Reflexão teórica sobre dimensões da política educacional tal como é concebida pelos gestores e suas etapas de implementação nas escolas;
- Criação de base de dados quantitativos e qualitativos sobre as escolas pesquisadas;
- Produção intelectual em forma de comunicação oral e artigos científicos a serem apresentados e publicados para livre acesso por parte de interessados;
- Edição e publicação de 1 livro (500 exemplares) elaborado a partir do Relatório Final da pesquisa para distribuição entre formuladores de políticas e equipe de educadores das escolas visitadas;
- Criação de uma rede de pesquisadores do Brasil e de outros países interessados nos temas focalizados pelo projeto visando intercâmbio científico e desenvolvimento de novas iniciativas;
- Produção de estratégias de divulgação científica mediante circulação de informações do projeto na mídia e elaboração de um perfil em rede social.

10. Orçamento detalhado, com totalização individualizada das seguintes rubricas

Descrição	Quantidade	Valor Unitário	Valor Total
CAPITAL			
Note book 2 x 1 ultrafino 13'	4	3.999,00	15.996,00
Câmera fotográfica coolpix Nikon	4	800,00	3.200,00
Sub-total 1			19.196,00
PASSAGENS			
Passagem aéreas para outros estados	16	1.500,00	24.000,00
Passagens terrestres para os municípios	48	60,00	2.880,00
Passagens para congresso nacionais	6	1.500,00	9.000,00
Sub-total 2			35.880,00
DIARIAS			
Diárias nacionais	150	320,00	48.000,00
Sub-total 3			48.000,00
CUSTEIO			
Material de Consumo			
Toner para impressora laser	10	279,00	2.790,00
Toner para impressora HP colorida	12	149,00	1.788,00
Papel A4 branco	12	14,70	176,40
Clips preto 32mm c/12 Summit	18	5,00	90,00
Bloco post-it 653 amarelo c/4 38x50	12	5,00	60,00
Bloco post-it 657 amarelo c/100fl 76x102	12	5,00	60,00
Cola scotch bastao 40g	12	5,00	60,00
Marcador p/ quadro branco c/1	24	4,00	96,00
Caixa de CD rom com 50 unidades	1	97,00	97,00
Pasta catalogo a-4 c/30 scs AZ/AM	18	7,92	142,56
Pasta elástico transparente 50mm	20	7,39	147,80
Sub-total 4			5.507,76
Serviços de Terceiros Pessoa Jurídica			
Serviços de diagramação, editoração do livro sobre o projeto	1	3.500,00	3.500,00
Contratação de serviços de impressão	500	15,80	7.900,00
Sub-total 5			11.400,00
Total Geral			119.983,76

11. Cronograma de Atividades

Para melhor visualizar o planejamento das atividades da pesquisa apresenta-se um Cronograma de Atividades do projeto, conforme se vê no quadro que segue:

Meses 1 a 6 (6 meses)	Meses 7 a 18 (12 meses)	Meses 19 a 24 (6 meses)	Meses 25 a 36 (12 meses)
<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de literatura • Aquisição de materiais de consumo • Elaboração dos instrumentos para pesquisa de campo • Pré-testagem dos instrumentos • 1º Encontro de pesquisadores • Construção da página em rede social 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de literatura • Articulação com as Secretarias de Educação para agendamento das visitas as escolas • Atividades de campo – 1ª visita as escolas • Alimentação da página na internet • Organização dos dados e elaboração de 1º Relatórios parciais por escola • 2º Encontro de pesquisadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de literatura • Articulação com as Secretarias de Educação para agendamento das 2ª visitas as escolas • Produção de artigos para apresentação em eventos científicos • Atividades de campo – 2ª visita as escolas • Organização dos dados e elaboração de 2º Relatórios parciais por escola • Alimentação da página na internet • 3º Encontro de pesquisadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de literatura • Alimentação da página na internet • Produção de artigos para publicação em revistas nacionais • Elaboração dos textos para o Livro sobre a pesquisa • Elaboração de Relatório Final da pesquisa • Prestação de contas

12. Identificação dos participantes do projeto

O projeto é integrado por 11 pesquisadores, 4 estudantes de pós-graduação e 2 bolsistas¹⁴ de diferentes programas e origens institucionais e deverá ser desenvolvido de forma colaborativa e considerando os grupos de pesquisa do Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do CNPq aos quais os integrantes da equipe são vinculados.

12.1. Grupos de Pesquisa e Pesquisadores

Grupo de Pesquisa: Política Educacional Gestão e Aprendizagem (UECE)

- Sofia Lerche Vieira (Coordenadora)
- Eloísa Maia Vidal (Coordenadora Adjunta)
- Aline Sarmento Coura Rocha
- Jaana Flávia Fernandes Nogueira
- Willana Nogueira Medeiros Galvão

Grupo de pesquisa: Política e Gestão Educacional (UNINOVE)

- Celso do Prado Ferraz de Carvalho
- José Eduardo de Oliveira Santos
- António Neves Duarte Teodoro
- Sofia Lerche Vieira
- Rosilda Maria Alves
- Francinete Massulo Corrêa

¹⁴ Estão sendo solicitadas ao CNPq pelo presente Edital 2 bolsas para apoiar o projeto: 1 de Iniciação Científica e 1 de Apoio Técnico de Nível Superior

Grupo de pesquisa: História, Política e Gestão da Escola Básica (UNISINOS)

- Flávia Obino Corrêa Werle

Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Práxis Educacionais (UNINOVE)

- Jason Ferreira Mafra

Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos Transdisciplinares em Educação e Saúde - GETES - UFPB

- Ana Elvira Steinbach Torres

Grupo de pesquisa: Educação e Vulnerabilidade Social no Território (UNICID)

- Antônio Augusto Batista

Grupo de pesquisa: Financiamento da educação: avanços e desafios (UnB)

- Ana Maria de Albuquerque Moreira

À equipe ora identificada no projeto poderão vir a somar-se outros membros e grupos de pesquisa, com a anuência dos participantes que encaminham a presente proposta.

12.2. Equipe de coordenação

Para fins de melhor operacionalização do projeto, haverá uma equipe responsável pela coordenação, composta pela proponente (coordenadora geral), uma pesquisadora (coordenadora adjunta), responsável pela gestão executivo-financeira do projeto e os bolsistas que vierem a integrar-se pelo projeto.

13. Instituições e Grupos de Pesquisa Observadores Convidados**13.1. Instituições**

- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) – <http://www.cenpec.org.br/>
- Paulo Freire Institute (PFI) UCLA – <http://pfiucla.blogspot.com/>

13.2. Grupos de Pesquisa

Os demais grupos de pesquisa aos quais pesquisadores e estudantes da equipe estão vinculados, assim como outros grupos que venham manifestar interesse em participar do projeto em princípio serão observadores convidados, podendo vir a ter maior envolvimento com a iniciativa, desde que aprovados pela equipe de coordenação.

14. Grau de interesse e comprometimento de empresas com o escopo da proposta, quando for o caso

Até a elaboração da proposta que está submetida ao presente Edital, não foi identificado comprometimento de empresas com a proposta.

15. Indicação de colaborações ou parcerias já estabelecidas com outros centros de pesquisa na área

UNESCO Chair in Global Citizen Education UCLA: Conforme referido no corpo da proposta, o projeto poderá vir a configurar-se como um dos estudos previstos na agenda de pesquisa da Cátedra UNESCO, UCLA, podendo, em momento futuro, vir a agregar estudos sobre escolas em países de vinculação institucional dos pesquisadores da rede. Conferir: <http://unesco.gseis.ucla.edu/>

16. Disponibilidade efetiva de infraestrutura e de apoio técnico para o desenvolvimento do projeto

O projeto será desenvolvido no ambiente físico onde atuam os pesquisadores que compõem a equipe técnica do projeto que, durante o desenvolvimento da iniciativa, oferecerão as condições necessárias para a operacionalização da pesquisa. A maioria das instituições hoje conta com salas de recursos multimeios que viabilizam a realização de videoconferências como meio de comunicação entre os pesquisadores em diferentes momentos de realização dos projetos de investigação dos quais participam.

Sendo a proponente vinculada institucionalmente à Universidade Nove de Julho (Uninove) e à Universidade Estadual do Ceará (UECE), este tópico aborda aspectos relativos à disponibilidade de infraestrutura e apoio técnico para o desenvolvimento do projeto nas referidas universidades.

Na Uninove o projeto conta com a infraestrutura do prédio onde estão sediados seus programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE), localizados em edificação de 2 (dois) andares, situada à Av. Francisco Matarazzo, nº 612 – Prédio A – São Paulo – SP. Para a realização das atividades de pós-graduação e pesquisa em educação, a instituição conta com 8 (oito) salas de aula, 8 (oito) salas de orientação equipadas com computadores com acesso à internet, 1 (um) mini auditório com capacidade para 40 (quarenta) pessoas e 1 (um) auditório com capacidade para 120 (cento e vinte) pessoas. Há também à disposição de pesquisadores 1 (um) laboratório de informática com softwares diversos, incluindo pacotes estatísticos de análise, dentre outros, como ainda uma biblioteca específica para a pós-graduação *stricto sensu*. Uma equipe de 5 (cinco) auxiliares técnicos apoiam os 2 (dois) programas em educação da universidade. Outros recursos da instituição podem ser ativados, caso venha a ser necessário por parte da equipe do projeto, tais como apoio à realização de reuniões e outras atividades.

Na UECE o projeto conta com infraestrutura satisfatória para a realização de suas atividades. O grupo de pesquisa “Política Educacional, Gestão e Aprendizagem” está instalado no andar superior do prédio onde funciona a administração do Centro de Educação (CED), em área contígua às dependências do Programa de Pós-graduação em Educação da referida instituição. Sua situação geográfica é privilegiada, uma vez que está ao lado do Auditório do CED e próxima a instalações sanitárias para ambos os sexos.

O espaço é constituído por duas salas, cada uma delas com entrada independente e comunicação interna. Uma delas pode acomodar com conforto 8 pessoas; a outra, 4 pessoas. Em ambas as salas o mobiliário consta de mesas de reunião e armários para acomodar o material da pesquisa. Na maior delas, há também bancadas de trabalho com instalação de internet e linha telefônica própria (85-3101.9916) e computadores (desktop e laptop). Conta-se ainda com uma

pequena biblioteca de livros relacionados com a área de investigação proposta, adquiridos com recursos de projetos realizados pelo grupo de pesquisa responsável.

Está previsto que os grupos envolvidos compartilhem espaços físicos na medida de suas necessidades.

Para viabilizar reuniões com pesquisadores de outros estados, a UECE conta com duas salas de *web conference* na RNP, podendo acessar a qualquer dia e hora, com possibilidade de mais ou menos 100 pontos de acesso por sala. Essas salas são gerenciadas pela Secretaria de Apoio as Tecnologias Educacionais (Sate) e podem ser utilizadas pelo grupo de pesquisadores mediante agendamento prévio.

17. Estimativa dos recursos financeiros de outras fontes que serão aportados pelos eventuais Agentes Públicos e Privados parceiros

No momento não há previsão de apoio por parte de outras agências de fomento para o desenvolvimento do projeto ora proposto. Os pesquisadores vinculados ao projeto, contudo, poderão vir a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras agências nacionais e estaduais de fomento à pesquisa, visando a ampliação da rede constituída para a submissão do presente projeto. Vale assinalar, entretanto, que a proponente possui uma Bolsa de Produtividade do CNPq, recentemente renovada a partir de 01 de março de 2016 e com vigência de 48 (quarenta e oito) meses.

18. Plano de trabalhos dos bolsistas solicitados

18.1. Bolsista de Iniciação Científica (IC)

As atividades do bolsista de IC consistirá no acompanhamento geral da pesquisa, colaborando em todas as ações previstas no cronograma de trabalho, conforme segue.

Meses 1 a 6 (6 meses)	Meses 7 a 18 (12 meses)	Meses 19 a 24 (6 meses)	Meses 25 a 36 (12 meses)
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração na revisão de literatura • Colaboração na elaboração dos instrumentos para pesquisa de campo • Colaboração na pré-testagem dos instrumentos • Colaboração na organização do 1º Encontro de pesquisadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração na revisão de literatura • Apoio na articulação com as Secretarias de Educação para agendamento das visitas as escolas • Suporte para realização das atividades de campo – 1ª visita as escolas • Alimentação da página na internet • Ajuda na organização dos dados e elaboração de 1º Relatórios parciais por escola • Colaboração na organização do 2º Encontro de 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração na revisão de literatura • Apoio na articulação com as Secretarias de Educação para agendamento das 2ª visitas as escolas • Colaboração na produção de artigos para apresentação em eventos científicos • Suporte para a realização das atividades de campo – 2ª visita as escolas • Colaboração na organização dos dados e elaboração de 2º Relatórios parciais por escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração na revisão de literatura • Alimentação da página na internet • Colaboração na produção de artigos para publicação em revistas nacionais • Colaboração na elaboração de textos para o Livro sobre a pesquisa • Colaboração na elaboração de Relatório Final da pesquisa

	pesquisadores	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação da página na internet • Colaboração na organização do 3º Encontro de pesquisadores 	
--	---------------	---	--

18.2. Bolsista de Apoio Técnico -Nível Superior (AT-NS)

As atividades do bolsista de IC consistirá no acompanhamento geral da pesquisa, colaborando em todas as ações previstas no cronograma de trabalho, conforme segue.

Meses 1 a 6 (6 meses)	Meses 7 a 18 (12 meses)	Meses 19 a 24 (6 meses)	Meses 25 a 36 (12 meses)
<ul style="list-style-type: none"> • Apoio na revisão de literatura • Cotações para aquisição de materiais de consumo • Colaboração na elaboração dos instrumentos para pesquisa de campo • Apoio na pré-testagem dos instrumentos • Apoio na organização do 1º Encontro de pesquisadores • Apoio na construção da página em rede social • Organização da documentação fiscal, recibos e outros documentos necessários a prestação de contas 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio na revisão de literatura • Apoio na articulação com as Secretarias de Educação para agendamento das visitas as escolas • Suporte para realização das atividades de campo – 1ª visita as escolas • Alimentação da página na internet • Ajuda na organização dos dados e elaboração de 1º Relatórios parciais por escola • Ajuda na organização do 2º Encontro de pesquisadores • Organização da documentação fiscal, recibos e outros documentos necessários a prestação de contas 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio na revisão de literatura • Apoio na articulação com as Secretarias de Educação para agendamento das 2ª visitas as escolas • Colaboração na produção de artigos para apresentação em eventos científicos • Suporte para a realização das atividades de campo – 2ª visita as escolas • Colaboração na organização dos dados e elaboração de 2º Relatórios parciais por escola • Alimentação da página na internet • Ajuda na organização do 3º Encontro de pesquisadores • Organização da documentação fiscal, recibos e outros documentos necessários a prestação de contas 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio na revisão de literatura • Alimentação da página na internet • Colaboração na produção de artigos para publicação em revistas nacionais • Colaboração na elaboração de textos para o Livro sobre a pesquisa • Colaboração na elaboração de Relatório Final da pesquisa • Organização da documentação fiscal, recibos e outros documentos necessários a prestação de contas • Preparação, sob supervisão da Coordenação Adjunta e Coordenação da Prestação de contas do projeto.

19. Bibliografia

ARNOVE, Robert F.; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Comparative education**: the dialectic of the global and the local. 3rd ed. Rowmann & Littlefield Publishers: Lanham, 2007.

AYED, Choukri Ben. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.33, n.120, pp. 783-803.

- BACELAR, Tania. **Globalização e Território**. S. d. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=202>> Acesso em: 12 abr. 2015.
- BALL, Stephen J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. Routledge, 2005.
- BALL, Stephen J., MAGUIRE, Meg & BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London, Routledge. 2012.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 15, n. 2, 2002, pp. 3-23, Universidade do Minho Braga, Portugal.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARRIGA, Ángel Diaz. A avaliação na educação mexicana: excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. **Sísifo** - revista de ciências da educação, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, p.19-30, 2009. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3044846>> Acesso em: 22 ago. 2014.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas Educacionais** – escola e sociedades. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos, s/d.
- BRASIL. MEC. INEP. **Nota Técnica** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 10 ago. 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 16 fev. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 23 mar. 2014.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.
- BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. V. 1. n.1 2008. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Disponível em: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7_hm.html
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.
- CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo** - revista de ciências da educação, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, 2009, p. 71-78. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3044854>> Acesso em: 22 ago. 2014.
- CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo**. Informe de Pesquisa n.3. São Paulo: Cenpec. nov/2011a.
- CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: síntese das conclusões**. São Paulo: Cenpec, 2011b.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andréa Baptista de. Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. **36º Reunião Anual da ANPEd**. Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3062_texto.pdf> Acesso em: 10 ago. 2014.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**. V. 31, n. 113, out. dez., 2010, p. 1099-1120.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman & Artmed. 2009.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, Especial, p. 956-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300016> Acesso em: 10 ago. 2014.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. B. **Educational research**: quantitative, qualitative, and mixed approaches. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003.

KOSLINSKI, Mariane Campelo, ALVES, Fátima & LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Dez 2013, vol.34, n. 125, p.1175-1202.

MACHADO, Cristiane; MUNHOZ ALAVARSE, Ocimar. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, vol. 39, núm. 2, abril-junio, 2014, pp. 413-436 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil

MAINARDES, Jefferson. “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2014.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In. OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Adriana (orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 19-46.

MAYRING, P. Qualitative content analysis. Forum Qualitative Sozialforschung. **Forum: Qualitative Social Research** [On-line Journal], v. 1, n. 2. 2000. Disponível em: <<http://qualitative-research.net/>> Acesso em: 2 mar. 2002.

MILANA, Marcella. As estruturas da política global na EJA – proposta teórica de um modelo de implementação. **MPGOA**, João Pessoa, v. 2, p. 64-83, 2013. Disponível em: http://pure.au.dk/portal/files/72047833/Milana_Portuguese_As_estruturas_da_pol_tica_global_na_EJA_MPGOA_Vol_2_2_2013.pdf> Acesso em: 10 fev. 2016.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque & AIRES, Carmenisia Jacobina. A avaliação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na percepção de gestores escolares do Distrito Federal – Brasil. Lisboa: EDUCA/ Secção Portuguesa da AFIRSE, 2015.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque; BEZZINA, Christopher & ABAWI, Lindy-Anne. Leadership for the attainment of improved school outcomes: An Australian, Brazilian, and Maltese study. In: MILLER, Paul (org.). **Cultures of Leadership: Exploring educational leadership practice across cultures**. Londres: Palgrave MacMillan, 2016. (no prelo).

MUNHOZ ALAVARSE, Ocimar; MACHADO, Cristiana; BRAVO, Maria Helena. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. **EccoS Revista Científica**, núm. 31, mayo-agosto, 2013, pp. 191-205. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71529334013.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2015.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: Líber Livro, 2012.

OLSEN, Mark; CODD, John & O'NEILL, Anne-Marie. **Education policy, citizenship and democracy**. SAGE: Los Angeles, 2004.

RAVITCH, Diane. **The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education**. New York: Basic Books, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Towards a new legal common sense**. London: Butterworth, 2002.

_____. As tensões da modernidade. Fórum Social Mundial. Biblioteca das Alternativas, p. 21-41. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In. SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-102.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. **Intermeio** – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, volume 13, nº 25, p. 64-81, jan-jul de 2007. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/Intermeio_25.pdf> Acesso em: 10 ago. 2014.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ Soc**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.

TEODORO, Antônio. Políticas educativas ou a transdisciplinaridade de um campo de estudo. In _____. A educação em tempos de globalização neoliberal os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011, p 23-45.

TELLO, César. **Epistemologias de Política Educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Campo das Letras, 2013, p. 485-494.

TORRES, Ana Elvira Steinbach. **Generative Themes in Qualitative Research Methodology**. 2014. In. ECA promove palestra sobre metodologia Temas Geradores na pesquisa qualitativa. Disponível em: <http://www.eventos.usp.br/?events=eca-promove-palestra-sobre-metodologia-temas-geradores-na-pesquisa-qualitativa#sthash.6EUBz63E.dpuf>> Acesso em: 24 fev. 2016.

TORRES, Carlos Alberto; DORIO, Jason Nunzio. **Teaching and learning global citizenship education**: international approaches, perspectives and promises. DRAFT. Executive Summary January 2015.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio**: aval. pol. Públ. Educ. vol. 13 n. 49. Rio de Janeiro, Oct./Dec. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>>. Aces so em: 29 jan. 2015.

_____. Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergências das políticas neoliberais. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 98, p. 151-179, jan/abr. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 23, 2013, p. 51-76.

VIANNA, Heraldo Merelin. **Avaliações nacionais em larga escala**: análise e propostas. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: DPE, 2003.

VIDAL, Eloísa Maia & VIEIRA, Sofia Lerche & MEDEIROS, Willana Nogueira (orgs.). **Educação e território**: subsídios ao planejamento de políticas municipais na região do Maciço de Baturité, Ceará. Volume 2. Fortaleza, Liber Livro, 2014.

VIDAL, Eloísa Maia & VIEIRA, Sofia Lerche (orgs.). **Educação e território**: contribuição ao debate na região do Maciço de Baturité, Ceará. Volume 1. Fortaleza, Liber Livro, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche & VIDAL, Eloísa Maia. **Estudos & Pesquisas**: contribuições para políticas educacionais. Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche & VIDAL, Eloísa Maia. O público e o privado na educação: uma (in)distinção polêmica. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014, p. 87-111.

VIEIRA, Sofia Lerche et. al. **Eleição de diretores**: o que mudou na escola. Brasília: Liber Livro, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In. SOUZA, Donaldo Bello de & MARTINS, Ângela Maria. **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 55-71.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**: 1985-1995. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Pós-graduação e formação de professores em educação básica: políticas em construção. In. CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de & SILVA, Maria Abádia da. B, **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 283-297.

WERLE, F. O. C (org). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1. ed. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liberlivro, 2010. 256p

WERLE, F. O. C Panorama das políticas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação** v. 27, p. 159-179, 2014.

WERLE, F. O. C. (org) **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. v. 1000. 248p

WERLE, F. O. C.; (org) **Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática** - Produção Científica 2012. 1. ed. São Leopoldo: Casa Leiria, 2013, v. 2, 1500p; 2015 v4, 1400p.

WERLE, F. O. C.; , KOETZ, C. M.; MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 38, p. 99, 2015.

WERLE, F. O. C.; AUDINO, J. F. Desafios na gestão escolar. **RBPAE**, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 31, p. 125-144, 2015.

WERLE, F. O. C.; SCHEFFER, L.; MOREIRA, M. C. Avaliação e qualidade social da educação. **Educação Temática Digital**, v. 14, p. 19- 37, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.