

**LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO**

ISAAC GADELHA MAIA

**O PISA COMO INSTRUMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOA VISTA DO
RAMOS/AM**

MIAMI, FLÓRIDA

2021

ISAAC GADELHA MAIA

**O PISA COMO INSTRUMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOA VISTA DO
RAMOS/AM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Profa. Dra. Gisele Adriana Maciel Pereira

MIAMI, FLÓRIDA

2021

ISAAC GADELHA MAIA

**O PISA COMO INSTRUMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOA VISTA DO
RAMOS/AM**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a Dr^a Gisele Adriana Maciel Pereira – Presidente da Banca Examinadora
Logos University International (UniLogos/Udesc)

Prof^a Dr^a Aline Chalus Vernick Carissimi
Logos University International (UniLogos)

Prof^a Dr^a Inajara Vargas Ramos
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof^a Dr^a Gisele Adriana Maciel Pereira
Orientador(a)

MIAMI – FLORIDA

2021

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, o criador da vida, por permitir que eu concluísse este estudo.

À minha esposa, Josiane Teixeira Gomes, por todo o seu amor, compreensão, paciência e por me apoiar nas horas mais difíceis durante a realização deste trabalho.

Aos meus filhos Isaac Gadelha Maia Filho e Ana Louise Gomes Maia, os tesouros da minha vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Gisele Adriana Maciel Pereira, por me ensinar, orientar, aconselhar e confiar no meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o criador da vida, pelo amor e pela graça de permitir que eu vivesse esse momento tão especial.

Em especial à minha família (Josiane, Isaac Filho e Ana Louise) por serem o meu apoio e refúgio nos momentos mais conturbados da caminhada da vida.

Aos professores que passaram em meu caminho, desde a Educação Básica até o Mestrado, pois, todos deram a sua contribuição de forma significativa para que eu chegasse até aqui.

Aos meus alunos e colegas professores que passaram pela minha vida, no exercício do magistério, por me motivarem a continuar buscando o conhecimento, para exercer cada vez melhor essa linda profissão.

Aos meus amigos e amigas, pelas palavras de incentivo e perseverança.

A todos aqueles que aceitaram contribuir na participação desta pesquisa.

Em especial, agradeço à minha Orientadora, Professora Doutora Gisele Adriana Maciel Pereira, por sua extraordinária orientação, por ser tão compreensiva, paciente e generosa.

Às professoras que integraram a banca de defesa, Professora Doutora Aline Chalus Vernick Carissimi e Professora Doutora Inajara Vargas Ramos, pela atenção e por me concederem a oportunidade de enriquecer meu trabalho com suas pertinentes considerações.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo fazer uma análise, em perspectiva comparada entre os documentos normativos oficiais que regem a educação brasileira e em particular de uma escola pública do município de Boa Vista do Ramos/AM, tendo como interface os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (2015 e 2018), evidenciando e discutindo alguns conceitos e definições do processo de ensino e aprendizagem e de governança, bem como as influências dos resultados na consolidação da Gestão Democrática. No primeiro momento dar-se-á ênfase ao Pisa e como os seus resultados podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e no modo de organização e gestão da escola. Traçamos também uma breve reflexão sobre a Governança Escolar Democrática. Ademais, procederemos à abordagem das reformas educacionais no Brasil ocorridas nos últimos anos e sua relação com o Pisa, ao mesmo tempo em que apresentamos algumas considerações sobre o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e as relações com a BNCC e o programa. A pesquisa toma como referência a abordagem qualitativa, sendo utilizada a dinâmica da análise documental e levantamento bibliográfico a fim de fazer as relações entre os resultados do Pisa com as reformas propostas nos últimos anos e o processo de consolidação da Gestão Democrática, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE), a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA). Além disso e com a intenção de obter mais elementos de comparação e análise, serão apresentados os resultados de questionários respondidos por Pais ou responsáveis pelos estudantes, gestores e professores de uma escola da Rede Estadual de Ensino, que oferece o Ensino Médio, no município de Boa Vista do Ramos/AM. Esses questionários foram baseados nos moldes dos empregados pelo Pisa (2018), objetivando conhecer a realidade da referida unidade escolar e suas especificidades e assim proceder à análise pretendida que consiste em investigar em que medida os resultados do Pisa (2018) se aproximam da ideia de Gestão Democrática preconizada nos documentos normativos nacionais e estadual e de modo particular na referida escola. Procedida a análise, restam ainda alguns questionamentos em relação aos documentos. Em que pese os limites e percalços apresentados, há elementos que se destacam e merecem que estudos futuros investiguem de maneira mais aprofundada as implicações desses usos e os efeitos reais que trazem para o processo educacional, levando em consideração as especificidades dos distintos atores envolvidos no contexto das redes de Ensino e na consagração de uma governança escolar democrática e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Pisa. Gestão Democrática. BNCC. RCA. Avaliação em larga escala.

ABSTRACT

This study aims to make an analysis, in a comparative perspective, between the official normative documents that govern education in Brazil and, in particular, in a public school in the city of Boa Vista do Ramos/AM, having as an interface the results of the International Evaluation Program of Students (PISA) (2015 and 2018), highlighting and discussing some concepts and definitions of the teaching and learning process and governance, as well as the influence of the results in the consolidation of Democratic Management. At first, emphasis will be given to Pisa and how its results can influence the teaching and learning process of students and the organization and management of the school. We also outline a brief reflection on Democratic School Governance. Furthermore, we will approach the educational reforms in Brazil that have taken place in recent years and their relationship with Pisa, while we present some considerations about the Amazonian Curriculum Framework (RCA) and the relationship with the BNCC and the program. The research uses the qualitative approach as a reference, using the dynamics of document analysis and bibliographic survey in order to make the relationship between the Pisa Results with the reforms proposed in recent years and the consolidation process of Democratic Management, such as the Plan Education National Base (PNE), the new Common National Curriculum Base (BNCC) and the Amazonian Curriculum Reference (RCA). In addition, with the intention of obtaining more elements of comparison and analysis, the results of questionnaires answered by parents or guardians of students, managers and teachers of a school in the State Education Network, which offers high school, in the city of Boa Vista do Ramos/AM. These questionnaires were based on the models used by Pisa (2018), aiming to know the reality of that school unit and its specificities and thus proceed with the intended analysis, which consists of investigating to what extent the Pisa (2018) results are close to the idea of Democratic Management advocated in national and state normative documents and in a particular way in that school. After the analysis, there are still some questions regarding the documents. Despite the limitations and setbacks presented, there are elements that stand out and deserve that future studies investigate in greater depth the implications of these uses and the real effects they bring to the educational process, taking into account the specificities of the different actors involved in the context education networks and the enshrinement of democratic and quality school governance for all.

Keywords: Pisa. Democratic management. BNCC. RCA Large scale assessment.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Características do Pisa (2015)

Quadro 2 – Características do Pisa (2015) – Continuação

Quadro 3 – Características do Pisa (2018)

Quadro 4 – Caminho Metodológico

Quadro 5 – Definições e Objetivos – Pisa e BNCC

Quadro 6 – Estrutura do Referencial Curricular Amazonense (RCA)

Quadro 7 – Perfil do Espaço Pesquisado

Gráfico 1 – Participação dos Professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Gestor da Escola na Comunidade Escolar.

Gráfico 2 – Participação e Acompanhamento dos Pais ou Responsáveis na Vida Escolar dos Filhos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE/AM – Conselho Estadual de Educação do Amazonas

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional de Educação

ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

RCA – Referencial Curricular Amazonense

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA.....	14
1.2 OBJETIVOS	15
1.2.1 Objetivo Geral.....	15
1.2.2 Objetivos Específicos.....	15
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA	16
CAPÍTULO I	17
O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA) ...	17
1.1 AS AVALIAÇÕES NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E SUA SISTEMATIZAÇÃO NA ERA CONTEMPORÂNEA	17
1.2 O PISA E A OCDE.....	20
1.3 A METODOLOGIA DO PISA (2018): ASPECTOS GERAIS	22
1.4 A OCDE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	24
CAPÍTULO II	26
A GOVERNANÇA ESCOLAR DEMOCRÁTICA	26
2.1 O CONCEITO DE GOVERNANÇA ESCOLAR DEMOCRÁTICA	26
2.2 O PISA COMO FERRAMENTA DE CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	28
2.3 A OCDE COMO PROTAGONISTA DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÂMBITO INTERNACIONAL	30
CAPÍTULO III	34
AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DOS RESULTADOS DO PISA 2015 e 2018	34
3.1 AS CARACTERÍSTICAS DO PISA 2015 E 2018.....	34
3.2 A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO COMO PERSPECTIVAS DE REFORMA EDUCACIONAL	41
3.3 AS REFORMAS PROPOSTAS E O ESVAZIAMENTO CURRICULAR	44
3.4 APROXIMAÇÕES ENTRE O PISA, A BNCC E O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE.....	46
CAPÍTULO IV	52
METODOLOGIA DA PESQUISA	52
4.1 PRIMEIRO PROCEDIMENTO: CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO ESPACIAL DA PESQUISA	52
4.2 SEGUNDO PROCEDIMENTO – PESQUISA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA .	55
4.3 TERCEIRO PROCEDIMENTO – ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS AOS SUJEITOS DA ESCOLA.....	56
CAPÍTULO V	58

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
7 REFERÊNCIAS	68
8 APÊNDICES	71
9 ANEXOS	73

1 INTRODUÇÃO

“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.” (PAULO FREIRE).

As novas formas adquiridas pelo sistema capitalista, em âmbito mundial, nas últimas décadas, implicaram consideráveis mudanças para a educação, sendo compreendida pelos setores empresariais como importante via para se atingir as metas econômicas impostas pelo mercado internacional.

A partir dos anos de 1990, observamos a influência de organismos internacionais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), na construção de um modelo hegemônico de educação, a fomentar as exigências do processo de globalização econômica. Na busca por maior produtividade e resultados, as referidas organizações pautaram os rumos da educação em diversos países, promovendo um conjunto de reformas educacionais, dando ênfase à melhoria da qualidade da educação e das políticas econômicas e sociais desses locais.

Mais precisamente no Brasil, as reformas educacionais propostas durante a década de 1990, foram colocadas em prática pelo Governo do Ex – Presidente Fernando Henrique Cardoso, fundamentando-se em princípios como qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. Esses conceitos foram importados do modelo gerencial, em que se baseia a iniciativa privada. As transformações no âmbito da educação no país caminharam rumo ao estabelecimento de uma nova lógica que alterou aspectos relativos ao financiamento, à gestão, ao currículo, à avaliação, às condições gerais de trabalho nas instituições, entre outros.

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reúne o conjunto de alterações pretendidas, promovendo a criação de um Sistema Nacional de Educação, para todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, bem como, a referência para a construção de uma matriz curricular, como referencial, articulando a sociedade brasileira.

As diretrizes e parâmetros curriculares, apresentados em 1998 e 1999 respectivamente, trouxeram evidenciaram a noção de competências e habilidades, atribuídas à formação, dando sequência a um processo de articulação mais claro, entre educação e economia, voltada a atender as exigências das dinâmicas produtivas. A partir de então, o percurso de elaboração dos currículos, amplia – se, aglutinando a dinâmica do processo da Gestão Democrática,

promovendo constantes alterações, revelando as intensas disputas na proposta de elaboração de um projeto educacional mais atrativo aos interesses econômicos.

Um das ferramentas propostas pelos organismos internacionais são as avaliações em larga escala, que objetivam ponderar o desempenho dos estudantes na Educação Básica, medindo também a qualidade dos sistemas de ensino. Dentro das principais avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, aplicadas na Educação Básica no Brasil temos: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Diante desse contexto, o presente estudo tem como foco os resultados das avaliações realizadas pelo Pisa, em 2018, que é coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), levando em consideração o conjunto de países que constitui o referido organismo internacional, e o programa como instrumento de consolidação da gestão democrática, buscando desenvolver políticas públicas educacionais e sociais, objetivando melhorar a qualidade de vida e o índice de desenvolvimento humano (IDH) do país.

A OCDE, embora seja a fomentadora do Pisa, não objetiva desenvolver testes diretamente atrelados com o currículo escolar, todavia, os resultados das avaliações em larga escala acabam influenciando nos sistemas educacionais, nas políticas públicas e nos currículos dos países que participam da avaliação (PEREIRA, 2016), a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o exemplo de reforma, dentro da lógica capitalista, propondo a garantia de aprendizagens essenciais que os alunos da Educação Básica deverão adquirir e desenvolver ao longo dos anos de estudo. A reforma trouxe algumas mudanças para o ensino e, apresenta condições, definições e processos relacionados ao documento do Pisa bem como os resultados no Brasil.

Por hipótese tomamos que o fraco desempenho do Brasil, nos rankings do PISA, mais precisamente em 2015 e 2018 influenciou na reformulação curricular no Brasil, propondo que os professores passem a trabalhar conteúdos, processos e habilidades que estejam interligados com as avaliações em larga escala, notavelmente o PISA.

O interesse na construção da nova Base vai muito além dos muros da educação e envolvem outros setores da sociedade como o empresarial, industrial e o político, bem como as esferas públicas e privadas (PEREIRA, 2021). Acreditamos que tal influência pode ser observada a partir da análise dos relatórios do PISA e do documento da BNCC. Assim, buscamos através dessa dissertação responder à seguinte questão: em que medida os resultados do PISA (2018) se aproximam da ideia de Gestão Democrática, preconizada nos documentos

normativos nacionais e estaduais como: o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e, em particular em uma escola pública de Boa Vista do Ramos/AM?

Para responder a tal questionamento, realizamos um levantamento bibliográfico, bem como um estudo comparativo entre os documentos normativos que preconizam as atuais reformas na educação brasileira, evidenciando as definições, processos, letramento, habilidades e conteúdos estruturantes, atualmente normatizados.

Como itinerário de produção da nossa escrita, organizamos a dinâmica do trabalho da seguinte forma: no primeiro momento abordaremos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa); as avaliações no Brasil: antecedentes históricos e sua sistematização na era contemporânea; o Pisa e a OCDE; a metodologia do Pisa e seus aspectos gerais; e a OCDE e as políticas públicas educacionais brasileiras.

No segundo momento apresentaremos a dinâmica da governança escolar democrática; o conceito de governança escolar democrática; o Pisa como ferramenta da gestão escolar democrática e a OCDE como protagonista do desenvolvimento de políticas públicas educacionais no âmbito internacional.

No terceiro momento abordamos alguns aspectos das reformas educacionais no Brasil a partir dos resultados do Pisa (2018), buscando compreender suas características nas rodadas de 2015 e 2018; a BNCC e o Novo Ensino Médio como perspectivas de reforma educacional e as reformas propostas e o esvaziamento curricular e, apresentaremos o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e as relações com a BNCC e o Pisa, tentando responder à questão norteadora através dos procedimentos de análise.

No quarto momento procedemos à exposição da metodologia utilizada e no quinto momento as análises e resultados encontrados. Por fim, apresentamos as considerações finais passíveis de serem suscitadas a partir do estudo.

1.1 JUSTIFICATIVA

O processo de gestão democrática faz parte da história e das ações de lutas dos educadores, através de movimentos sociais voltados para a educação. Nos últimos anos, temos observado que, os organismos internacionais têm promovido uma cartilha de regras, objetivando atender às exigências neoliberais.

Tais regras têm rompido com as propostas de consolidação da Gestão Escolar na perspectiva democrática, no interior das escolas públicas, resultando na promoção de políticas públicas, tendo como base os resultados das avaliações em larga escala, mais precisamente o PISA. Desse modo, as escolas perdem a autonomia para exercer a democratização da gestão, enquanto possibilidade de melhoria do processo educacional.

Segundo Gadotti (2001), de nada adiantaria uma lei de gestão democrática que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o próprio poder público desconhece o significado político de autonomia.

No intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, na dinâmica da educação básica, para que os mesmos passem do discurso romancista para a prática e, alavanquem a implementação de ações coletivas, que venham a caracterizar a gestão democrática, levando em consideração as propostas de retrocesso mercado, nos propomos a responder à seguinte problemática: em que medida os resultados do Pisa (2018) se aproximam da ideia de Gestão Democrática preconizada nos documentos normativos nacionais e no Referencial Curricular Amazonense (RCA) e de modo especial em uma escola do município de Ramos/AM?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Perscrutar em que medida os resultados do Pisa (2018) se aproximam da ideia de Gestão Democrática preconizada nos documentos normativos nacionais e no Referencial Curricular Amazonense e de modo particular em uma escola pública do município de Boa Vista do Ramos/AM.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender o conceito de Gestão Democrática e como este se estabelece nos documentos normativos atuais, a exemplo do PNE, BNCC e RCA;
- Conhecer a OCDE e seu papel no contexto político mundial e sua influência na definição de políticas nacionais com base em desempenho;
- Conhecer o Pisa e suas características;

- Analisar os fatores que contribuem para a consolidação da Gestão Democrática através do Pisa;
- Estudar a realidade de uma escola pública do município de Boa Vista do Ramos mediante a aplicação de questionários aos moldes dos utilizados nas avaliações do Pisa;

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

➤ Em que medida os resultados do Pisa (2018) se aproximam da ideia de Gestão Democrática preconizada nos documentos normativos nacionais, de modo particular, em uma escola pública do município de Boa Vista do Ramos/AM?

CAPÍTULO I

O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA)

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.” (PAULO FREIRE).

O universo educacional no Brasil é bastante complexo devido às desigualdades sociais existentes, logo, nos deparamos com uma diversidade de demandas que, influenciam fortemente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como na participação da família no interior da escola, denominando – se de comunidade escolar.

Quando analisamos o processo educacional no Brasil, devemos levar em consideração todas as especificidades existentes, as realidades continentais, bem como a distribuição dos recursos, consolidando o desenvolvimento educacional. Diante desse contexto, desde o ano 2000, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), promove o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment) (Pisa), objetivando medir o desempenho dos alunos, aos 15 anos de idade e, produzir os indicadores para manifestar as realidades dos diversos sistemas de ensino que participam do certame.

A partir de então, o Pisa vem adquirindo uma notável importância, enquanto política de avaliação, ocupando o eixo central das decisões voltadas para o eixo da educação, sendo base para a promoção de políticas públicas educacionais (PEREIRA, 2016).

Assim, discorreremos a seguir, sobre as avaliações no Brasil e seus antecedentes históricos, o conceito do Pisa e a OCDE; a metodologia do Pisa (2018) e seus aspectos gerais; e a OCDE e as políticas educacionais brasileiras, influências no desenvolvimento social e econômico países participantes.

1.1 AS AVALIAÇÕES NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E SUA SISTEMATIZAÇÃO NA ERA CONTEMPORÂNEA

O caminho percorrido pela educação, no que diz respeito ao âmbito das avaliações, bem como das políticas educacionais passa pelo processo de redefinição do papel do estado mundialmente, surgindo novas discussões sobre a perda do dinamismo das principais economias ocidentais, na década de 1970. Diante desse contexto, nos deparamos com a

ascensão do Neoliberalismo, corrente teórica que defende um Estado – mínimo na economia, abrindo as portas para que os mecanismos do estado possam atuar de forma livre, promovendo a livre concorrência.

Ferrão (2012) enfatiza que, no ano de 1988, já na dinâmica neoliberal, a reforma na educação, proposta e realizada em algumas nações europeias, inaugurou um marco temporal para que as avaliações educacionais entrassem em evidência, promovendo a responsabilidade social, bem como a transparência nas contas públicas. Diante disso, o próprio estado passou a justificar a aplicação de avaliações, objetivando identificar as demandas existentes na educação e, propor estratégias apropriadas para responder as mesmas, dentro de suas especificidades.

Para facilitar o processo de reflexão sobre a educação, através das avaliações em larga escala, Souza e Oliveira (2003) promovem a centralização dos processos avaliativos e descentralizam as ferramentas de gestão e financiamento. Logo, a avaliação torna-se geradora de excelência e, com isso, os mecanismos de gestão, bem como de financiamento, passam a otimizar os resultados dos processos avaliativos. Desta perspectiva, a avaliação passa a ter três funções significativas: mecanismo de controle, produto da ação da escola e a equidade (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875).

No início dos anos 1990, um dos motivos que fomentaram o processo avaliativo no Brasil foi a pressão dos organismos internacionais, que cobravam resultados de programas sociais que eram financiados por eles. Logo, no caso do Brasil, era uma questão de responsabilidade social a prestação de contas, através dos processos avaliativos, das receitas oriundas da comunidade internacional. Surge, nesse período uma espécie de competição, acompanhada de eficiência e eficácia, fazendo com que o nosso sistema educacional se adaptasse ao novo ritmo, uma espécie de cultura da performatividade.

Vale ressaltar que, a cultura da performatividade, vai exercer um papel significativo na promoção de políticas públicas educacionais, viabilizando o gasto racional dos recursos provenientes da carga tributária brasileira, bem como dos organismos internacionais. Ball (2004) destaca que essa cultura vai facilitar o monitoramento do Estado, permitindo que o este se insira de forma profunda nas culturas, práticas, especificidades e subjetividades presentes nas instituições públicas, bem como, nos trabalhadores que a constituem.

Ainda sobre a cultura da performatividade, Ball (2004) acrescenta que tal cultura se fortalece ainda mais, devido aos discursos propostos pela *accountability*, ou seja, do aprimoramento da qualidade, da eficiência, do compromisso. Isso faz com que o Estado desenvolva mecanismos adequados, garantindo a efetividade dos processos educativos.

Ainda, segundo Ball (2004), um desses mecanismos adequados é a gestão, propondo o gerencialismo, prevalecendo os mecanismos de autorregulação: as pessoas são convidadas a assumir performances de qualidade, eficiência, dinamicidade, longe dos mecanismos de repressão, resultando em índices satisfatórios. (LOPEZ; LOPEZ, 2010, p. 93).

Estamos diante da lógica mercantilista, logo, Hypolito (2010) dá ênfase na dinâmica do modelo gerencial que vai sendo inserido nas instituições, modelando determinado modo de ser, voltando-se para a ideia de consumo, bem como para a autonomia do sujeito, como um consumidor apto, decidido a fazer as suas escolhas. Desse modo, vai se introduzindo, de forma sistemática uma concepção de gestão privada na estrutura pública educacional, objetivando fomentar mais qualidade na educação, superando os indicadores negativos, oriundos dos sistemas de avaliação.

Neste escopo, podemos afirmar que, o contexto neoliberal, a pressão dos organismos internacionais, a cultura da performatividade e o gerencialismo são fatores que contribuíram para que as políticas de avaliação fossem sistematizadas no Brasil, na década de 1990. Essa sistematização proposta apresenta três níveis: avaliação de sala de aula, avaliação institucional e avaliação das redes de ensino.

Atualmente, o Sistema Nacional de Educação (SAEB), bem como os sistemas estaduais e municipais estão se moldando às dinâmicas de autoavaliação, objetivando melhorar a qualidade do ensino, assim como a qualidade de trabalho, logo, as avaliações de larga escala, no caso do Pisa, criada objetivando analisar a qualidade do ensino e, promover políticas públicas que desenvolvam social e economicamente vão se constituindo em tendências que ao longo do tempo, acabam por reorientando as políticas públicas.

Devemos levar em consideração, como pré-requisitos para a qualidade do ensino, as questões sociais que envolvem alunos, professores, pais e demais atores da comunidade escolar, tais como: condições de trabalho, melhorias nas escolas (Pedagógico e Infraestrutura), fornecimento de materiais didáticos pelo poder público, formação dos professores em nível de graduação, pós-graduação e o plano de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais da educação.

Ao mesmo tempo, algumas causas colaboram para que não tenhamos uma educação de qualidade, principalmente tendo como base as avaliações do Pisa, como por exemplo: a universalização do ensino, as diferenças sociais entre os alunos, bem como as escolas que são avaliadas pelo programa, englobando todas as especificidades existentes, a prática docente, muitas vezes não comprometida com a realidade ou por uma série de outros fatores como o

acúmulo de cargos, horas a mais de trabalho, cumprimento do currículo oficial ou, a opção por não cumpri-lo, os cursos de formação continuada para os docentes, muitas vezes não tão bem aproveitados e as políticas de suporte a escola que muitas vezes deixam a desejar.

Historicamente, o Brasil não priorizou a educação, contudo, nas últimas décadas, a comunidade internacional, dentro dos moldes neoliberais, tem forçado o sistema educacional brasileiro a se moldar na dinâmica proposta. Como embasamento temos o Pisa e sua metodologia de trabalho, a cada nova rodada, com novidades e condições impostas aos sistemas que participam mesmo aqueles países que não fazem parte da OCDE, como é o caso do Brasil.

1.2 O PISA E A OCDE

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) ou Programme for International Student Assessment é um evento que se caracteriza por ser um exame, aplicado para jovens a partir de 15 anos, nos componentes curriculares de Ciências, Matemática e Leitura a cada três anos (PEREIRA, 2011, 2016).

Seu objetivo é construir indicadores que analisem e contribuam para o desenvolvimento da educação servindo de referencial os resultados a média obtida pelos países que constituem a OCDE, bem como promover subsídios para melhorar a qualidade da educação. Vale ressaltar que os países que participam do Pisa, mas, não fazem parte da OCDE, também são contemplados com tais políticas, estes por sua vez são chamados de não membros ou convidados. Importante destacar que os estudantes participantes do Pisa devem estar devidamente matriculados, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental – Séries Finais.

Para se compreender o Pisa, é necessário conhecer a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade que promove o Pisa, que se destaca por reunir os países desenvolvidos para realizar pesquisas e projetos, voltados para o desenvolvimento socioeconômico. Sua origem se deu em 1961, com o objetivo de dar o suporte econômico necessário aos países que a compõem, sendo sucessora da Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), criada em 1948, para administrar os recursos disponibilizados pelo Plano Marshall, para a reconstrução da Europa após a 2ª guerra mundial (PEREIRA, 2011).

Ainda sobre a origem da OCDE, Pinto (2000, p. 14) faz a seguinte observação:

Em 16 de abril de 1948, a convenção de criação da nova organização foi assinada em Paris, entrando em vigor em 28 de julho do mesmo ano. A direção da OECE foi confiada a um conselho, composto de representantes dos países-membros, assistidos por um conselho executivo, de comitês técnicos e de um secretário.

No primeiro momento a OCDE cumpriu a missão de promover a estabilidade econômica dos países que a constituíam, contudo, a referida instituição iniciou o processo de expansão dos seus objetivos, optando pela globalização das relações políticas e econômicas, iniciando pela mudança de nome, tendo como motivações principais a existência do Plano Marshall e a vinculação da OECE ao referido plano.

Pinto (2000) registra que as atividades da nova instituição estão fundamentadas no Ato Constitutivo, assinado em 1960, na época pelos 18 países membros da OCDE. Em 30 de setembro de 1961, o referido Ato Constitutivo entra em vigor, com a mudança da sigla e objetivos, não ocorreram retiradas ou acréscimo de países da organização.

Diante do contexto da instituição da nova nomenclatura, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) assume como missão:

Ajudar os países membros na promoção do desenvolvimento econômico e de níveis de emprego sustentáveis, o aumento das condições de vida da sua população, a manutenção da estabilidade financeira, a assistência ao desenvolvimento econômico de outros países e o estímulo ao crescimento do comércio internacional (RIBEIRO, 2007, p. 1).

Para o contexto político internacional, a OCDE se tornou uma instituição muito importante e estratégica, pois, ela possuía dois terços da produção mundial de bens, bem como quatro quintos do comércio internacional. A OCDE fortaleceu seu poder de persuasão, articulação e convencimento. Isso se dava através de pesquisas, relatórios, estatísticas que realiza, tendo como base as informações dos países membros, que organizaram – se da seguinte forma:

A atividade da OCDE se baseia no processo regular de troca de dados e informações entre os países membros, com a participação do Secretariado, sobre um amplo espectro de atividades: economia, estatística, agricultura, comércio, energia, meio ambiente, administração pública, educação, emprego e temas sociais, ciência e tecnologia, políticas industriais, fiscais e financeiras. Esse intercâmbio gera uma centralização na organização de um manancial de informações, produzindo tanto nas reuniões dos comitês, como nas respostas dos países membros a questionários sobre os mais diversos aspectos da atividade econômica. Os dados recolhidos são regularmente circulados entre os membros para discussões nas reuniões dos comitês, servindo de base, ademais, aos trabalhos analíticos do secretariado. Essas análises, após consolidação, passam a fazer parte da enorme variedade das publicações especializadas da OCDE (PINTO, 2000, p. 20 – 21).

Nessa ótica, a caminhada de interação, articulação, relações políticas e diplomáticas, intermediado pelo secretariado da OCDE, torna – se o centro da organização das convergências e ponderações em sua área de atuação. A OCDE ganha evidência no contexto internacional,

mostrando a sua característica economicista, por meio de acordos, pactos, concordatas, com organismos internacionais, promovendo estabilidade e pacificação, principalmente na realidade pós-segunda guerra mundial, como já citamos anteriormente.

1.3 A METODOLOGIA DO PISA (2018): ASPECTOS GERAIS

O Pisa, desde a sua primeira edição em 2000, se caracteriza por ser uma avaliação amostral de larga escala que, proporciona informações sistematizadas sobre os sistemas de ensino de todos os países participantes, sejam estes membros da OCDE e, aqueles que são apenas parceiros comerciais e econômicos, caso do Brasil, na categoria de convidados.

Diante da complexidade metodológica da avaliação, a OCDE e seus parceiros estabeleceram critérios padronizados e rígidos sobre a cobertura da população-alvo, taxa de resposta, bem como procedimentos para a seleção das amostras nacionais (INEP, 2018, p. 29).

A participação do Brasil, na edição de 2018 do Pisa contou com a amostra de 597 escolas e 10.691 alunos avaliados, abrangendo todo o território brasileiro, apresentando resultados com precisão estatística organizada, sistematizada, bem como nas grandes regiões geográficas.

No Brasil, o Pisa forma parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais, que são coordenados e direcionados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Além do Pisa, o Inep também coordena o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), voltado para o 2º Ano e 5º Ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, 9º Ano do Ensino Fundamental – Séries Finais e 3ª Série do Ensino Médio.

Basicamente no Pisa, cada país participante se responsabiliza por fornecer à OCDE, um sistema ou, cadastro de referência que será a referência, como banco de dados para se analisar e compreender as diversidades das populações. O EDUCACENSO é a ferramenta referência para se compreender a realidade educacional no Brasil, pois, é um sistema acessível e, ao mesmo tempo detalhista, abrangendo de forma ampla, as peculiaridades existentes.

Segundo o Inep (2018, p. 41) o domínio da leitura foi o foco do Pisa (2018), isto porque a cada nova rodada uma das três áreas avaliadas ganha centralidade e as demais são aferidas com um peso menor. Vale ressaltar que, as habilidades em leitura e escrita vivem em constantes mudanças, visto que, o mundo está em constante desenvolvimento, o mesmo não é estático e sim dinâmico, posto que: “[...] vivemos em um mundo em constante mudança, em que a quantidade e a variedade de materiais escritos estão aumentando e em que cada vez mais

peças devem usar estes materiais de maneiras novas e cada vez mais complexas” (INEP, 2018, p. 41).

O processo de globalização das informações influencia no processo de ensino e aprendizagem, pois, as redes sociais, os jornais impressos, as emissoras de TV, bem como a internet, lançam ao mesmo tempo conteúdos diversos, porém, o ser humano muitas vezes, não se encontra preparado para filtrar as informações e absorver aquelas que irão contribuir para o seu desenvolvimento. Diante desse contexto, os alunos tendem a exercitar a sua capacidade de discernimento, bem como as habilidades de compreensão e análise das situações adversas com as quais se deparam em seu cotidiano, assim,

[...] a matriz do PISA para a avaliação de letramento em leitura dos estudantes ao final da educação obrigatória deve focar em habilidades que incluam encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações a partir de uma ampla série de textos, incluindo textos usados dentro e fora da sala de aula (INEP, 2018, p. 42).

Ainda no que diz respeito às mídias sociais, devemos reconhecer que as novas tecnologias, inseridas no processo de ensino e aprendizagem revolucionaram a metodologia de ensinar e a dinâmica de absorver o conhecimento. As formas pelas quais as pessoas têm acesso à informação viabilizam a troca de experiências e conhecimentos, tanto em casa, na escola, no local de trabalho, principalmente nos relacionamentos familiares.

A metodologia de ensino em sala de aula também sofre mudanças, bem como o professor inicia um processo de ressignificação de sua atuação na vida profissional, tendo como consequência maior sua inserção no mundo virtual. Ao mesmo tempo, isso exige a modernização dos espaços para que discentes e docentes desenvolvam a capacidade de discernimento, pois, é preciso capacidade para converter informação em conhecimento.

Diante de tal aspecto, nos deparamos com outras dinâmicas para desenvolver as habilidades de letramento dos estudantes em leitura, pois, no passado, compreender, interpretar e refletir sobre textos individuais eram primordiais para o desenvolvimento do aluno. O letramento em leitura deve levar em consideração a variedade de habilidades, ampliando ainda mais o conceito de proficiência e habilidade em leitura.

Assim, é notório que a questão do letramento continuará a mudar, devido à influência das tecnologias, meios de comunicação, que embasam as mudanças dos contextos sociais.

1.4 A OCDE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem articulado as relações entre a OCDE e o Brasil, desde 1989, manifestadas através dos acordos de assistência técnica na área de educação, bem como na formação continuada dos professores que, vem passando por transformações com o passar dos anos.

A OCDE tem se destacado pelo seu posicionamento em promover políticas públicas educacionais, contemplando as nações que estão vinculadas a ela. Vale ressaltar que o Brasil é o exemplo vivo dessa dinâmica, pois, não está oficialmente vinculado à instituição, porém, participa de forma ativa do certame, desde a sua primeira aplicação.

Nos últimos anos, a OCDE tem manifestado interesse pela educação por meio dos programas educacionais, levando em consideração as variadas pesquisas existentes em educação, pois, se promove a ideia de que a educação tem papel fundamental no processo de desenvolvimento econômico e social de um determinado país, logo, se enfatiza a ideia do “Professor Eficaz” como instrumento de garantia da qualidade do ensino.

Em documento oficial, a OCDE (2006a) manifesta nitidamente a importância do “Professor Eficaz” no processo de ensino e aprendizagem, para se alcançar uma boa qualidade na educação, levando em consideração todas as especificidades. Vale ressaltar que, segundo a organização a profissão de professor não é atraente, devido à falta de políticas públicas voltadas para a remuneração dos trabalhadores. O Brasil, ainda não é oficialmente membro dos comitês de trabalho da OCDE, porém, ele é parceiro, principalmente por meio do Pisa, com a articulação do Inep e do Ministério da Educação (MEC).

O Brasil se encaixa na dinâmica da cooperação internacional de suas políticas educacionais a partir da década de 1950, através dos acordos “MEC-Usaid”. Vale ressaltar que, um desses acordos, gerou a proposta de reforma universitária no ano de 1968. Fazendo uma ponte, os anos 90 são marcados por uma série de acordos internacionais, influenciados por uma concepção que vê a educação como um terreno fértil para investimentos, colocando em evidência os debates educacionais voltados como um serviço e não como um direito.

Os acordos internacionais com os organismos multilaterais pressupõem as contrapartidas dos estados-nação, tendo como principal requisito o consentimento dos governantes em relação à agenda dos organismos. Os financiamentos para projetos nacionais

correspondem a elevadas contrapartidas em termos de ajustes internos de cada país. Logo, a dinâmica de reorganização interna das nações faz com que as estas se tornem – se mais competitivas, sempre objetivando atrair investimentos para seu amplo desenvolvimento.

Vale ressaltar ainda, no que diz respeito à parceria da OCDE com outros países que, especificamente o Brasil, na Lei Federal nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação estabelece, em suas estratégias, possibilidades de atingir as projeções estipuladas pelo Pisa, nas próximas edições.

Daí a afirmação de Maués (2010), que a OCDE “[...] tem se destacado pelas posições assumidas relativas ao fenômeno educacional, extrapolando as suas ações além dos países a ela vinculados”. Vários países têm normatizado sistematicamente as suas metas e estratégias para desenvolver o processo educacional.

CAPÍTULO II

A GOVERNANÇA ESCOLAR DEMOCRÁTICA

*“A gestão de pessoas tem que lidar com colaboradores e pessoas desmotivadas e intransigentes as mudanças, fazendo com que a ingestão cônica por falta de capacidades, habilidades e atitudes venham a ser usadas como um agente patogênico e venenoso para a organização e seu gestor.”
(JACQUES NERIS).*

2.1 O CONCEITO DE GOVERNANÇA ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O universo educacional é bastante amplo, ele vai muito além da nossa maneira de pensar e viver. A cultura que vivemos influencia em vários aspectos da nossa sociedade, logo, estamos condicionados à dinâmica da nossa mentalidade. Para se desenvolver uma boa gestão em uma escola, muitos gestores ou diretores devem levar em consideração alguns fatores de suma importância como: a Legislação Educacional, o Currículo, recursos financeiros, a comunidade escolar, as autoridades políticas constituídas democraticamente, etc.

Os fatores citados anteriormente estão em constante mudança e, não dependem diretamente do Gestor Escolar, logo, quem assume o papel da gestão escolar, em sua totalidade, se depara com um sistema mais ou menos descentralizado, que depende da articulação para a interação com parceiros autônomos. Podemos definir Governança Escolar como a ampla capacidade de liderar uma equipe constituída por professores, alunos, pais, responsáveis, servidores administrativos, comunidade escolar, conselho escolar, etc.

A palavra Democrática se refere à governança escolar, baseada nos direitos humanos, bem como no processo de autonomia dos alunos, professores, pais, responsáveis e comunidade escolar, em todos os aspectos que constituem a escola. Por sua vez Halász (2003) diferencia governança e gestão nas escolas a seguir:

É importante assinalar os significados estreitamente interligados, mas muito diferentes, dos termos governança e gestão. Enquanto que o termo governança acentua a abertura das escolas e sistemas educativos, o termo gestão é utilizado mais para sublinhar as dimensões técnicas e instrumentais da governação. Governamos as coisas e os seres cujo comportamento não pode ser totalmente previsível (pela existência, por exemplo, de unidades autônomas capazes de defender seus interesses e de negociar soluções alternativas). Gerimos coisas e seres cujo comportamento é previsível. Quando governamos, praticamos negociação, persuasão, acordo, pressão, etc, porque não temos pleno controle daqueles que governamos. Quando gerimos, tendemos a instruir e ordenar porque pensamos ter forte e legítimo poder para o fazer. Quando falamos em sistemas educativos, preferimos usar o termo governança. Quando falamos de escolas como unidades organizacionais, usamos mais

frequentemente o termo gestão. Contudo, como as escolas se estão a tornar instituições cada vez mais abertas, enraizadas em contextos económicos e caracterizadas por um conjunto complexo de necessidades e interesses, tendemos a recorrer também a este nível, ao uso do termo governança. (HALÁSZ, 2003).

O poder público, muitas vezes, não consegue resolver em sua totalidade as diversas demandas existentes, principalmente no universo educacional, contudo, o único caminho para uma liderança bem-sucedida e sustentável, em um ambiente escolar moderno é, sem dúvida, a abordagem democrática aberta, respeitando a diversidade. No entanto, não podemos esquecer que a governança escolar democrática não é apenas um meio de sobrevivência ou uma válvula de escape para o Gestor Escolar, pois, existem pelo menos três fatores que contribuem para que tais situações não se consolidem: fatores éticos, fatores políticos e as mudanças sofridas pela sociedade.

No primeiro fator, observamos que existe um acordo universal quanto aos valores democráticos, pois, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, afirmou que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Já a Convenção dos Direitos da Criança, em seus artigos 12 e 14 afirma: “Toda a criança, capaz de formar a sua opinião tem o direito de expressar essa opinião e o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião”.

É notório que todos os países, bem como as escolas já estabeleceram políticas públicas educacionais voltadas para essa ordem. Se queremos implementar ações embasadas de valores democráticos na sociedade, é importante vivermos cotidianamente os mesmos, principalmente para os Gestores das Escolas Públicas.

No segundo fator, se propõe a questão do processo de luta pela democracia, presente na história da humanidade, principalmente na contemporaneidade. Nas antigas democracias, nos deparamos com o risco de que a juventude se torne apática e, não participe de forma ativa do processo democrático. Contudo, nas realidades em que a democracia é mais nova e, as suas fundamentações ainda não estão consolidadas, existe o risco de ditaduras ganharem espaço mais uma vez.

A experiência política no processo democrático promove o fortalecimento da fé na democracia, ou seja, a sociedade se motiva a participar ativamente das decisões que irão interferir no desenvolvimento coletivo.

O terceiro e último fator sugere a dinamicidade provocada pela Democracia, ou seja, diante das informações propostas pelos meios de comunicação social, redes sociais, a nossa sociedade não está marginalizada da inundação que as estas promovem. Pelo contrário, estamos

diante da possibilidade de exercitarmos o processo de conscientização da sociedade, objetivando o despertar da consciência crítica, homens livres, conscientes, responsáveis e autônomos.

Logo, estamos diante do fenômeno da Globalização, caracterizado pela articulação de saberes, relacionamento humanos, enriquecidos de experiências e diversidades, contribuindo para o desenvolvimento integral da sociedade.

2.2 O PISA COMO FERRAMENTA DE CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O processo de democratização da Gestão Escolar é bem dinâmico e amplo, haja vista que a diversidade é o fator norteador das ações que buscam consolidá-lo, objetivando a formação integral dos indivíduos.

No Brasil, as ferramentas que procuram monitorar a qualidade da educação são as avaliações externas e de larga escala. Podemos conceitua-las como uma apreciação ou análise por alguém que esteja fora de tal realidade. Werle (2010) nos propõe uma definição mais sistemática de avaliação externa como “[...] avaliação de uma instituição, realizada por um profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais” (p. 22).

A definição anterior nos leva a supor que a elaboração conceitual e metodológica de uma avaliação externa, bem com a sua operacionalização configure um amplo esforço para assegurar a qualidade da educação básica, em todos os seus aspectos.

Diante desse contexto, o Pisa se constitui em um instrumento de análise do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no intuito de oferecer informações a respeito dos alunos na faixa etária de 15 anos, idade em que presumimos a conclusão do Ensino Médio, término da escolaridade básica obrigatória, na maioria dos países.

A metodologia, bem como os resultados do Pisa permitem que as habilidades dos estudantes sejam avaliadas, em três domínios básicos: a leitura, a matemática e as ciências, possibilitando se fazer a comparação com os estudantes de outros países, para que, a partir dessa análise se formule políticas públicas educacionais que objetivem a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes.

Mas, é importante compreendermos a contextualização de toda essa dinâmica, que se dá a partir da segunda metade do século XVII, início do século XVIII, com o processo de hegemonia do capital financeiro, promovido pelas nações capitalistas. A Europa ainda passava

pelo processo de transição do Feudalismo para o Capitalismo, fenômeno caracterizado pelo Mercantilismo.

O modo de produção capitalista, intervindo diretamente na concepção de organização dos Estados-nação, bem como nas políticas protagonizadas pelos mesmos, faz com que a disputa pelo domínio do comércio se torne mais acirrada. Vale ressaltar que, muitas nações europeias como Portugal, Espanha, Holanda, Inglaterra, França, se lançam em águas mais profundas, colonizando outros territórios. Nesse sentido, é de suma importância avaliar o conjunto de políticas públicas e sociais, que vão surgir a partir desse cenário.

É notório que a Educação foi assumindo novas concepções e políticas, de acordo com a dinâmica, apresentando contradições e contestações, oriundos da crise e reestruturação do modo de produção capitalista, apresentando várias interfaces. Sob a égide do Neoliberalismo, concretizaram-se políticas que associam a privatização dos serviços públicos essenciais e uma forte e ampla regulação. Com isso, estrutura-se no âmbito dos estados uma política de “Estado Fraco” para os direitos e “Estado Forte” para regulação dos serviços (TEODORO e JEZINE, 2012).

No campo da Educação o “Estado Fraco” retém o financiamento e incentiva mecanismos de busca de capital privado para a Escola Pública, ao mesmo passo que incrementa com capitais públicos, as instituições privadas, através dos mecanismos de cooperação e assistenciais. O “Estado Forte” amplia os mecanismos de controle e regulação, focados nos currículos nacionais, caracterizados através das avaliações de larga escala.

Os anos noventa do século XX são marcados por uma série de “Acordos Internacionais”, motivadas por uma concepção que vê a educação como um campo fértil de investimentos, preparando o cenário para os debates educacionais onde a educação se torna um serviço e não mais um direito. Esses acordos internacionais entre as potências econômicas e seus organismos multilaterais irão pressupor as contrapartidas dos estados – nação as agendas econômicas propostas. Vale ressaltar que, para Vieira (2001, p. 86): “[...] ao financiamento a projetos nacionais correspondem pesadas contrapartidas em termos de ajustes macroestruturais pelos quais os pais e sua população tem pago um preço excessivamente alto”. Em complementação Teodoro (2012, p. 21) assinala que,

[...] o novo projeto de desenvolvimento gerado pela globalização hegemônica trouxe, para primeiro plano, uma estratégia de liberalização dos mercados mundiais, levando o axioma das vantagens competitivas a tornar – se o centro desse projeto e, desse modo, à recuperação da teoria neoclássica do capital humano.

Perante o contexto da internacionalização das políticas educacionais, as nações economicamente fortes irão se reestruturar internamente, objetivando a competitividade para atraírem recursos oriundos dos organismos internacionais. O Pisa pode ser considerado um destes exemplos da internacionalização da educação, ou seja, os seus resultados irão influenciar nas novas políticas públicas educacionais e por conseguinte, a OCDE é a protagonista desta dinâmica de internacionalização proposta no campo educacional, bem como a patrocinadora do programa, desvelando a sua concepção de educação.

Assim, a consolidação da Gestão Democrática, nesse contexto, se depara com concepções educacionais neoliberais que, muitas vezes não refletem a verdadeira realidade, principalmente nos países subdesenvolvidos como é o caso do Brasil.

2.3 A OCDE COMO PROTAGONISTA DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÂMBITO INTERNACIONAL

Para entendermos a dinâmica dos programas internacionais de avaliação, mais precisamente no caso do Pisa, precisamos compreender o contexto educacional dos países participantes de tais eventos. No Brasil, temos que levar em consideração as desigualdades sociais existentes em todos os níveis, inclusive na educação.

O Pisa trabalha com três dimensões: a leitura, a matemática e as ciências e, dependendo do desempenho dos estudantes, são feitas várias análises e comparações para fundamentar as Políticas Públicas Educacionais, bem como o fomento financeiro dos organismos internacionais nos sistemas de educação. A OCDE, por sua vez, enquanto organismo internacional, fornece os recursos necessários para que o Pisa seja um dos programas de avaliação internacional mais desenvolvidos e aplicados no mundo. O mesmo possui uma particularidade, a Teoria de Resposta do Item (Item Response Theory – IRT), a mesma utilizada nas avaliações nacionais, a exemplo do Saeb e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O método da Teoria da Resposta do Item – TRI, proporciona algumas metodologias de análise e comparação, ou seja, as propriedades técnicas produzem resultados que tendem a mudar devido à amostragem, desenvolvendo instrumentos de medida, cuja característica é de não ser influenciada, por um grupo de referência, e isso passa a definir a escala absoluta (PINI, 2012).

Importante situar que alguns países da América Latina iniciaram o desenvolvimento de programas de avaliações em Matemática, bem como avaliações de competência em leitura e escrita, com a assessoria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO), objetivando os seguintes pontos: a diminuição da diferença cultural com outros programas de avaliações internacionais e aumentar a relevância da avaliação, conduzir as análises comparativas internacionais e as análises explicativas do bom desempenho dos alunos, identificar os fatores sócio – familiares e escolares que tem impacto sobre o sucesso dos alunos, fornecer informações úteis para a criação e implementação de política pública educativa nessas regiões (LINDBLAD; PETTERSSON; POPKEWITZ, 2015).

Sabemos que a América Latina concentra uma boa parte das desigualdades sociais existentes no mundo, fruto da dinâmica do Capitalismo, contudo, os avanços nas políticas públicas educacionais ainda são atribuídos pelos programas de avaliação escolar, administrados pelos organismos internacionais como a OCDE. Bottani e Vrignaud (2005), fundamentam os avanços das políticas educacionais em três elementos:

A expansão dos sistemas educacionais na área da OCDE; a uniformização dos modelos educativos que reduziram as divergências entre os sistemas escolares, alinhando – os uns com os outros; a dicotomia crescente entre objetivos científicos de um lado e objetivos políticos do outro, no domínio da educação. Criar e implementar um programa de avaliação internacional, focalizado sobre os conhecimentos e as competências dos estudantes, exige uma articulação de setores complementares envolvendo: a pilotagem e gestão do exercício do programa de avaliação; o financiamento inicial; o plano contabilístico e o balanço final; a construção de instrumentos de pesquisa; o trabalho dos centros de cálculos e tratamento dos dados; a análise dos resultados e a divulgação. (BOTTANI; VRIGNAUD, 2005)

A implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no contexto brasileiro, em 2007, na dinâmica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é, nada mais nada menos que a consolidação da lógica econômica para a gestão e organização da educação básica, assegurando o financiamento da educação através dos organismos internacionais.

A partir de então, o Ideb passa a ter grande influência sobre as definições dos rumos das políticas públicas educacionais no Brasil, passando por todas as instâncias, do Ministério da Educação (MEC), até na Gestão Escolar.

Esse fenômeno é encarado como uma tendência internacional, que se consolida com o Pisa e a OCDE, como refletem Bottani e Vrignaud (2005, p. 17):

A OCDE tinha assim obtido o que a Associação Internacional para a Avaliação do Desenvolvimento Escolar (IEA) não tinha jamais realizado durante quarenta anos, ou seja, não somente chamar atenção dos decisores políticos sobre estes inquéritos, mas reorientar as políticas de ensino em vários países, o PISA tornou – se uma referência para justificar todos os tipos de decisões ou de reforma. Nós podemos afirmar que os inquéritos do PISA modificaram sensivelmente a paisagem das políticas de ensino em nível mundial. (BOTTANI; VRIGNAUD, 2005, p. 17).

O programa se destaca, no contexto internacional como produtor da maior quantidade de conhecimento sobre os sistemas educacionais do mundo. O Pisa também pode ser considerado como um instrumento de política do conhecimento, devido à grande diversidade de informações que constituem a sua estrutura. Sobre este aspecto Carvalho (2012, p. 174), afirma o seguinte: “O PISA é um dispositivo baseado sobre o conhecimento e gerador de conhecimento que combina componentes sociais e técnicos, ele (O PISA) participa do estabelecimento de regras pela coordenação e o controle da ação pública em educação”.

A produção de conhecimento, proposta pelo Pisa é oriunda das metodologias de produção e aplicação das avaliações. A dinâmica propõe um monopólio do conhecimento dominado pela OCDE, que só foi possível mediante a expansão da avaliação. Isso provoca um grande impacto sobre as políticas públicas educacionais, em várias nações, originando diversas interpretações sobre a hegemonia do Pisa. Petterson, (2014) identifica três narrativas para um modelo interpretativo utilizado em nível nacional para analisar a influência do Pisa sobre a educação.

A primeira é a Ontológica e, trata da monitorização comparativa, ou seja, o Pisa é um instrumento de melhoria da oferta de educação. Essa narrativa desenvolve os conceitos de Eficácia/Eficiência (Effectiveness), Capacitação Governamental (Governmental Capacity) e a Economia do Mercado Globalizado (Globalised Market Economy). Esses elementos são fundamentais para fundamentar o pensamento ontológico.

A segunda narrativa é do tipo epistemológica, tal como expressa Pereira (2016). Nessa dinâmica são analisadas as formas de interpretar os conceitos de competência e conhecimento. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) afirma que, o Pisa é um instrumento para se avaliar as habilidades dos estudantes em absorver e refletir sobre os conhecimentos e experiências e, a maneira de aplicá-los no cotidiano. E, a terceira narrativa trata da Reforma, ou seja, os relatórios nacionais do Pisa fornecem recomendações, objetivando moldar as políticas públicas educacionais.

Assim, ressaltamos que a OCDE, mesmo não tendo prerrogativas legais para a promoção de políticas públicas educacionais, exerce grande influência na dinâmica educacional, pois, tendo como base os resultados do Pisa e, principalmente sendo o fomentador do mesmo, produz um discurso dentro dos moldes neoliberais, tal como apontado por Pereira (2016; 2021).

O exemplo maior é o Brasil, pois, a meta 7, estratégia 7.11, da Lei Federal nº 13.005/2014 consolida o Pisa como um indicador da qualidade da educação do país, fruto do discurso político internacional, fundamentado nos resultados das avaliações internacionais, logo, o Pisa desenvolve, além do discurso político, o econômico e educativo.

CAPÍTULO III

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DOS RESULTADOS DO PISA 2015 e 2018

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (PAULO FREIRE)

Sabemos que a avaliação do Pisa leva em consideração as habilidades em Leitura, Ciências e Matemática, nossa proposta de reflexão neste capítulo inicia a partir das influências dos resultados do Pisa 2015 e 2018 na dinâmica da educação brasileira, haja vista que ele é uma ferramenta plausível, de promoção de políticas públicas educacionais.

A cada ciclo do Pisa, os questionários de contextualização, destinados aos gestores, professores, alunos e pais ou responsável, bem como um determinado número de itens de cada área avaliada são disponibilizados pela OCDE, objetivando que professores, pesquisadores, gestores, possam analisar e compreender todos os instrumentos que foram utilizados e o desempenho dos alunos a partir dos mesmos.

Diante desse contexto, é notório que vários Gestores Públicos, estão se utilizando dos resultados do Pisa para estabelecer novas diretrizes para a educação, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ao estabelecer a Meta 7, estratégia 7.11, a melhoria do desempenho dos alunos da educação básica, nos processos avaliativos do Pisa, daí a importância de todo o corpo pedagógico conhecer e entender a dinâmica do Pisa.

3.1 AS CARACTERÍSTICAS DO PISA 2015 E 2018

Em linhas gerais, o Pisa (2015) avaliou a realidade educacional de 70 países, destes, 35 eram membros da OCDE e 35 eram economias parceiras. Os estudantes avaliados tinham a idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, no momento da aplicação do teste. De forma geral, em muitos países, 150 escolas e 45 estudantes de cada uma, de forma aleatória foram selecionados para participar da avaliação.

No Brasil, a amostra de escolas e alunos foi maior, pois, constituiu-se de 841 escolas, 23.141 alunos e 8.287 professores. Isso fez com que as informações, oriundas de uma amostra ampliada, fornecessem dados mais consistentes sobre cada estado da federação.

Outra característica do Pisa, segundo o Inep (2015), é que os questionários contextuais foram aplicados de forma integral, através de uma plataforma off-line, que foi desenvolvida pelo Consórcio Internacional do Pisa, sendo compatível com desktops e notebooks.

No que diz respeito à dinâmica de participação dos estudantes, o tempo de resposta para os itens referentes à Leitura, Matemática e Ciências foi de duas horas. A tecnologia implantada na edição do Pisa (2015) trouxe vários benefícios, principalmente para a avaliação de Ciências que se constituiu na área principal da avaliação e, ao mesmo tempo, para a resolução colaborativa de problemas, pois, surgiram itens novos, criados especialmente para aplicação com suporte técnico. A seguir, temos um quadro que demonstra as principais características do Pisa (2015):

Quadro 1: Características do Pisa (2015)

	Internacional	Brasil
Participantes	Em 2015, fizeram parte do PISA os 35 países da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia. Além disso, 35 países/economias parceiras, incluindo o Brasil, participaram. São eles: Albânia, Argélia, Argentina, Bulgária, Catar, Cazaquistão, Cingapura, Colômbia, Costa Rica, Croácia, Emirados Árabes Unidos, Geórgia, Hong Kong, Indonésia, Jordânia, Kosovo, Líbano, Lituânia, Macau, Macedônia, Malásia, Malta, Moldávia, Montenegro, Peru, República Dominicana, Romênia, Rússia, Tailândia, Taipei, Trinidad e Tobago, Tunísia, Uruguai e Vietnã. Para essa análise excluiu-se a municipalidade de Beijing e as províncias de Jiangsu e Guangdong da China, cujos resultados serão reportados conjuntamente a Shangai no relatório internacional.	As 27 unidades da Federação participaram do PISA 2015.
Número de Estudantes Participantes	Entre 5.000 e 10.000 por país/economia parceira, com algumas exceções, como Brasil, Itália e Espanha, que contam com uma amostra maior de escolas e estudantes para produzir resultados mais confiáveis para grupos da população específicos.	23.141 estudantes participaram da avaliação, para produzir resultados mais confiáveis por unidade da Federação.
Áreas Avaliadas	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio principal: ciências • Domínio secundário: leitura e matemática 	As mesmas;

Tipo de aplicação	Papel e computador. 15 países/economias fizeram a prova em papel (Albânia, Argélia, Argentina, Cazaquistão, Geórgia, Indonésia, Jordânia, Kosovo, Líbano, Macedônia, Malta, Moldávia, Romênia, Trinidad e Tobago e Vietnã); os outros 55 fizeram a prova computadorizada.	Pela primeira vez, a aplicação do PISA no Brasil foi totalmente computadorizada.
Língua em que o teste foi administrado	52 línguas, excetuando nessa análise as variantes de cada uma. A língua portuguesa, por exemplo, foi a língua de teste para Brasil, Portugal e Macau no PISA 2015. Contudo, sabe-se que há diferenças expressivas entre vocábulos e termos com relação a esses três países.	Língua Portuguesa;
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de ciências, leitura, matemática e resolução colaborativa de problemas – 2 horas; • Questionário contextual para os estudantes – 35 minutos; • Questionário contextual da escola para os diretores 45 minutos; 	A mesma;
Opções internacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário opcional sobre familiaridade com tecnologias da informação para os estudantes – 10 minutos; • Questionário opcional sobre a carreira educacional dos estudantes – 10 minutos; • Questionário opcional para os pais – 30 minutos; • Questionário opcional para os professores – 30 minutos; • Avaliação de letramento financeiro – 60 minutos; 	<p>Questionário opcional sobre familiaridade com tecnologias da informação para os estudantes – 10 minutos;</p> <p>Questionário opcional para os professores – 30 minutos;</p> <p>Avaliação de letramento financeiro – 60 minutos;</p>
Codificação das respostas dos itens abertos	<p>Aproximadamente um terço dos itens de cada um dos domínios de ciências, leitura e matemática requeriam uma resposta aberta, as quais necessitaram de codificação por especialistas. Guias padronizados de codificação foram desenvolvidos pelo consórcio internacional do PISA e revisados pelos centros nacionais dos países participantes.</p> <p>Os guias foram originalmente elaborados em inglês e francês e traduzidos pelos países onde outras línguas são faladas, sob supervisão do consórcio. Os codificadores foram selecionados por país, conforme o perfil exigido por área de conhecimento. Treinamento internacional foi fornecido pelo consórcio a representantes dos países participantes, os quais, por sua vez, treinaram as equipes nacionais. Durante o processo de codificação, estudos de confiabilidade foram conduzidos diariamente por meio de sistema padronizado desenvolvido pelo consórcio, de modo a assegurar que os codificadores aplicassem consistentemente os mesmos critérios de codificação das respostas em todos os países.</p>	<p>Vinte codificadores de ciências, doze de leitura, seis de matemática e seis de letramento financeiro foram selecionados, com base em critérios estabelecidos pelo consórcio internacional e pelo INEP. Todos tinham formação na área, experiência mínima de dois anos no Ensino Médio e experiência em correção de provas de concurso ou avaliação em larga escala.</p> <p>Os treinamentos foram conduzidos pela equipe pedagógica do INEP, depois de passar por treinamento internacional. A equipe pedagógica também acompanhou o processo durante aproximadamente 20 dias de trabalho de codificação, contribuindo na solução de dúvidas e discrepâncias.</p> <p>A logística de codificação foi fornecida pelo consórcio e apoiada pela equipe da empresa aplicadora no Brasil.</p>

Fonte: OCDE, INEP, RELATÓRIO FINAL PISA 2015.

Quadro 2: Características do Pisa (2015) – Continuação.

	Internacional	Brasil
Codificação das respostas dos itens abertos	<p>Aproximadamente um terço dos itens de cada um dos domínios de ciências, leitura e matemática requeriam uma resposta aberta, as quais necessitaram de codificação por especialistas.</p> <p>Guias padronizados de codificação foram desenvolvidos pelo consórcio internacional do PISA e revisados pelos centros nacionais dos países participantes.</p> <p>Os guias foram originalmente elaborados em inglês e francês e traduzidos pelos países onde outras línguas são faladas, sob supervisão do consórcio.</p> <p>Os codificadores foram selecionados por país, conforme o perfil exigido por área de conhecimento. Treinamento internacional foi fornecido pelo consórcio a representantes dos países participantes, os quais, por sua vez, treinaram as equipes nacionais.</p> <p>Durante o processo de codificação, estudos de confiabilidade foram conduzidos diariamente por meio de sistema padronizado desenvolvido pelo consórcio, de modo a assegurar que os codificadores aplicassem consistentemente os mesmos critérios de codificação das respostas em todos os países.</p>	<p>Vinte codificadores de ciências, doze de leitura, seis de matemática e seis de letramento financeiro foram selecionados, com base em critérios estabelecidos pelo consórcio internacional e pelo INEP.</p> <p>Todos tinham formação na área, experiência mínima de dois anos no Ensino Médio e experiência em correção de provas de concurso ou avaliação em larga escala.</p> <p>Os treinamentos foram conduzidos pela equipe pedagógica do INEP, depois de passar por treinamento internacional.</p> <p>A equipe pedagógica também acompanhou o processo durante aproximadamente 20 dias de trabalho de codificação, contribuindo na solução de dúvidas e discrepâncias.</p> <p>A logística de codificação foi fornecida pelo consórcio e apoiada pela equipe da empresa aplicadora no Brasil.</p>
Instituições que coordenaram, produziram aplicaram instrumentos.	<p>Um conjunto de instituições internacionais trabalha, em conjunto com a OCDE, para a execução do PISA. Em 2015, destacaram-se:</p> <p>Educational Testing Service – ETS (Estados Unidos) – http://www.ets.org</p> <p>Líder do consórcio internacional, responsável pela supervisão geral do projeto, desenvolvimento da plataforma computadorizada de aplicação dos testes, análise e delineamento psicométrico dos testes.</p> <p>Pearson (Reino Unido) – http://www.pearson.com</p> <p>Responsável pelo desenvolvimento das matrizes de referências.</p> <p>Westat (Estados Unidos) – http://www.westat.com</p> <p>Responsável pelo planejamento, delineamento e controle das amostras dos países participantes.</p> <p>Linguistic Quality Control – cApStAn (Bélgica) – http://www.capstan.be</p> <p>Responsável pelo controle de qualidade das traduções dos materiais de prova, guias de correção, formulários e manuais de aplicação nas mais de 40 línguas associadas à avaliação.</p> <p>Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF (Alemanha) – http://www.dipf.de/de/willkommen-im-dipf</p>	<p>O INEP é o responsável por todo o planejamento e execução e, em 2015, contou com a empresa Consulplan, contratada por licitação para a aplicação do teste.</p>

	Responsável pelo desenvolvimento dos questionários.	
--	---	--

Fonte: OCDE, INEP, RELATÓRIO FINAL PISA 2015.

Em 2018, o Pisa contou com a participação de 79 países, divididos em 2 grupos: 37 países membros da OCDE e 42 países/economias parceiras. Os mesmos constituíram aproximadamente cerca de 150 escolas e 6.300 alunos, segundo dados do Inep (2018).

Estiveram envolvidos no total, aproximadamente, 600.000 alunos, sendo que 10.691 estudantes eram brasileiros, com os resultados validados pelo Consórcio Internacional do PISA, devidamente matriculados em 597 escolas espalhadas por todo o território nacional. Ampliando a somatória, todos esses alunos representam 32 milhões de estudantes de 15 anos, inscritos nas escolas dos países participantes e, os 10.691 alunos brasileiros, equivalem ao total de 3 milhões de jovens de 15 anos, inscritos nas escolas do país.

O perfil dos estudantes participantes do Pisa (2018) foi de 15 anos e 03 meses e 16 anos e 02 meses, com 06 anos de escolaridade formal. Vale ressaltar que, a população de estudantes que participou do Pisa em 2018, foi definida por padrões técnicos estritos, assim como os alunos excluídos do certame. A seguir, um quadro resumindo as principais características do programa em 2018:

Quadro 3: Características do PISA (2018)

	Internacional	Brasil
Participantes	Em 2018, fizeram parte do PISA os 37 países da OCDE e 42 países/economias parceiras, incluindo o Brasil.	Em 2018, fizeram parte do PISA estudantes, escolas, professores e pais das 27 unidades da Federação.
Número de estudantes participantes	Cerca de 6.300 por país/economia parceira.	10.691 estudantes participaram da avaliação.
Áreas avaliadas	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio principal: Leitura. • Domínios secundários: Matemática e Ciências. • Domínios opcionais: Letramento Financeiro e Pensamento Global. 	As mesmas, exceto Pensamento Global.
Tipo de aplicação	Computador (prioritariamente) ou papel (países em que não foi possível aplicação em computador).	Computador.
Língua em que o teste foi administrado	Mais de 40 línguas, excetuando-se nesta análise as variantes de cada uma. A língua portuguesa, por exemplo, foi a língua de teste para Brasil, Portugal e Macau, no PISA (2018). Contudo, sabe-se que há diferenças expressivas entre vocábulos e termos com relação a esses três países.	Língua Portuguesa.
Avaliação	Avaliação de Leitura, Ciências, Matemática e Competência Global – 2 horas;	As mesmas, exceto a Competência Global.

	<p>Questionário contextual para os estudantes – 35 minutos;</p> <p>Questionário contextual da escola para os diretores – 45 minutos;</p>	
Opções Internacionais	<p>Questionário opcional sobre familiaridade com tecnologias da informação para os estudantes – 10 minutos;</p> <p>Questionário opcional sobre a carreira educacional dos estudantes – 10 minutos;</p> <p>Questionário opcional sobre bem-estar dos estudantes – 10 minutos;</p> <p>Questionário opcional para os pais – 30 minutos;</p> <p>Questionário opcional para os professores – 45 minutos;</p> <p>Avaliação de Letramento Financeiro – 60 minutos;</p> <p>Questionário sobre Letramento Financeiro – 6 minutos;</p>	As mesmas.
Codificação das respostas dos itens abertos	<p>Alguns itens de cada um dos domínios de Leitura, Ciências e Matemática requeriam uma resposta construída (resposta aberta), as quais necessitaram de codificação por especialistas. Guias padronizados de codificação foram desenvolvidos pelo consórcio internacional do PISA e revisados pelos centros nacionais dos países participantes.</p> <p>Os guias foram originalmente elaborados em inglês e francês e traduzidos pelos países onde outras línguas são faladas, sob supervisão do consórcio.</p> <p>Os codificadores foram selecionados por país, conforme o perfil exigido por área de conhecimento.</p> <p>Treinamento internacional foi fornecido pelo consórcio a representantes dos países participantes, os quais, por sua vez, treinaram as equipes nacionais.</p> <p>Durante o processo de codificação, estudos de confiabilidade foram conduzidos diariamente por meio de sistema padronizado desenvolvido pelo consórcio, de modo a assegurar que os codificadores aplicassem consistentemente os mesmos critérios de codificação das respostas em todos os países.</p>	<p>Vinte e quatro codificadores de Leitura, oito de Ciências, oito de Matemática e seis de Letramento Financeiro foram selecionados, com base em critérios estabelecidos pelo consórcio internacional e pelo Inep.</p> <p>Todos tinham formação na área, experiência mínima de dois anos no Ensino Médio e experiência em correção de provas de concurso ou avaliação em larga escala. Os treinamentos foram conduzidos pela equipe pedagógica da Daeb/Inep, depois de passar por treinamento internacional.</p> <p>A equipe pedagógica também acompanhou o processo durante aproximadamente 20 dias de trabalho de codificação, contribuindo na solução de dúvidas e discrepâncias.</p> <p>A logística de codificação foi fornecida pelo consórcio e apoiada pela equipe da empresa aplicadora no Brasil.</p>
Instituições que coordenaram, produziram e/ou aplicaram os instrumentos	<p>Um conjunto de instituições internacionais trabalha, em conjunto com a OCDE, para a execução do PISA:</p> <p>Educational Testing Service – ETS (Estados Unidos) – http://www.ets.org</p> <p>Líder do consórcio internacional, responsável pela supervisão geral do projeto, desenvolvimento da plataforma computadorizada de aplicação dos testes, análise e delineamento psicométrico dos testes.</p> <p>Pearson (Reino Unido) – http://www.pearson.com</p>	<p>O Inep foi o responsável por todo o planejamento e execução e contou com as empresas Cbraspe e Caed, contratadas por licitação para a aplicação do pré-teste e do teste, respectivamente.</p>

	<p>Responsável pelo desenvolvimento das matrizes de referência. Westat (Estados Unidos) – http://www.westat.com</p> <p>Responsável pelo planejamento, delineamento e controle das amostras dos países participantes. Linguistic Quality Control – cApStAn (Bélgica) – http://www.capstan.be</p> <p>Responsável pelo controle de qualidade das traduções dos instrumentos, guias de codificação, formulários e manuais de aplicação nas mais de 40 línguas associadas à avaliação. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF (Alemanha) – http://www.dipf.de/de/willkommen-im-dipf</p> <p>Responsável pelo desenvolvimento dos questionários.</p>	
--	---	--

Fonte: INEP, com base na OCDE e RELATÓRIO FINAL PISA (2018).

Fazendo um contraponto sobre os quadros 1, 2 e 3 sobre o desempenho dos alunos no Brasil, nos deparamos com a seguinte questão: está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos).

A média do Brasil na área de ciências se manteve estável desde 2006, o último ciclo do PISA com foco em ciências (uma elevação aproximada de 10 pontos nas notas - que passaram de 390 pontos em 2006 para 401 pontos em 2015 – não representa uma mudança estatisticamente significativa).

Estes resultados são semelhantes à evolução histórica observada entre os países da OCDE: um leve declínio na média de 498 pontos em 2006 para 493 pontos em 2015 também não representa uma mudança estatisticamente significativa.

Em relação aos resultados da edição anterior, de 2015, a média de pontos dos estudantes brasileiros teve um ligeiro aumento: 6 pontos em leitura (de 407 para 413), 6 pontos em matemática (de 377 para 384) e 3 pontos em ciências (de 401 para 404).

Apesar dessa elevação, nossa posição no cômputo geral ainda é baixa. Entre os 79 países e regiões participantes da avaliação, ficamos no 57º lugar em leitura, 70º em matemática e 65º em ciências.

Esses resultados apontam um quadro de estagnação da educação brasileira, que segue bem atrás de nações com economia mais desenvolvida e mesmo de países com realidade próxima da nossa, como México, Chile e Uruguai. No entanto, estamos à frente de Argentina e República Dominicana, de que estaríamos na última posição entre os países sul-americanos.

Diante de todo esse contexto das edições do PISA 2015 e 2018, nos deparamos com sinais de reforma na estrutura curricular da educação brasileira, levando em consideração as realidades propostas, de cada país participante e, no caso do Brasil, as especificidades de cada estado da federação.

3.2 A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO COMO PERSPECTIVAS DE REFORMA EDUCACIONAL

A dinâmica democrática, através da sua representatividade hegemônica tem sofrido grande desgaste, pois, está passando por um processo de metamorfose onde, a Democracia Liberal tem se transformado em Neoliberal. Segundo o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2006) todo esse processo acontece, sem a revisão das constituições vigentes, por conta de 2 processos convergentes: a prevalência do capital financeiro e a concentração da riqueza.

Essa realidade veta a participação cidadã, de forma ativa, dando o poder de veto às elites, sobre as expectativas de vida de seguimentos, cada vez maiores na sociedade, em sua totalidade. A Democracia Neoliberal propõe a redução do status político para um ativo econômico.

Ainda, segundo Boaventura de Souza Santos (2006),

[...] o mercado político de convicções e ideias, que na democracia liberal não tinha preço, passa a tê-lo nesse modelo. Isso faz com que a democracia como gramática social ceda lugar à democracia instrumental, a qual é ‘tolerada enquanto serve aos interesses de quem tem poder econômico e social para tanto’ (SANTOS, 2016, p. 22).

Em face da ruptura política no Brasil, mais precisamente em 2016, com a mudança na presidência da república, nos deparamos com uma gramática neoliberal sendo aprofundada, na dinâmica política brasileira. Como consequência, temos a restrição ou, até mesmo a extinção de direitos duramente conquistados, ao longo dos tempos, que foram parcialmente materializados, confirmando a supremacia do mercado internacional.

Tendo a orientação de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Brasil começa a reorganizar a sua agenda educacional, objetivando atender às expectativas do mercado internacional, fazendo ressurgir a

figura do Professor, com notório saber e, flexibilizando ou até mesmo retirando disciplinas estratégicas do currículo. As competências ganham o cenário da nova agenda, desqualificando a formação profissional dos mais jovens.

A Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, regulamenta o Novo Ensino Médio a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em seus dispositivos, observamos que ela não está marginalizada da totalidade de um conjunto alargado de mudanças no papel do Estado, da cidadania democrática e dos direitos sociais perante o Neoliberalismo, que se encontra em expansão, atropelando as políticas educacionais já em andamento, destacando o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, bem como os debates que se encontram em andamento, sobre as temáticas educacionais.

O Novo Ensino Médio, apesar dos diversos movimentos de recusa, propostos por vários seguimentos da área educacional, propõe aspectos que flexibilizam o currículo, bem como leva em consideração algumas deliberações propostas pelo Fórum Mundial de Educação, ocorrido em 2015, na Coreia do Sul, objetivando os seguintes aspectos: promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todos, nos diversos níveis, oferecer percursos de aprendizagens flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação de conhecimento, das habilidades e das competências adquiridas por meio tanto da educação formal e informal, propostas pela referida reforma.

De forma geral, as principais alterações promovidas na LDB 9394/96, através da reforma do Novo Ensino Médio e BNCC são: a ampliação da carga horária anual de 800 para 1400 horas, a inclusão obrigatória, pela nova BNCC no que se refere ao Ensino Médio de práticas de estudos em Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, bem como a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e Matemática nos 3 anos do Ensino Médio.

Deve-se levar em conta a formação integral do aluno, desenvolvendo um projeto de vida que abarque os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes, levando em consideração as suas diversas especificidades. O currículo do ensino médio será composto da BNCC e de itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, também consideradas áreas do conhecimento, a saber: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

A substituição da organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo, sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores, segundo as orientações do mercado internacional.

Diante desse contexto, as alterações no Ensino Médio e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentam rupturas profundas com a LDB 9394/96, pois, diferente do processo de reforma da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Finais, seguindo um ritual acelerado e desorganizado para aprovação, não acolheu as sugestões dos diversos seguimentos educacionais e da sociedade.

Freitas (2018b) e Macedo (2018), levando em consideração toda a pressão dos organismos internacionais afirmam que:

Tal contrarreforma curricular é considerada equivalente ao *common core* norte-americano, ou seja, a base curricular dos Estados Unidos, lá financiada pelo bilionário Bill Gates e aqui pela Fundação Lemann, mesmo que o Brasil já possuísse uma trajetória de elaboração de políticas curriculares consistente, nela incluindo-se, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Freitas (2018b) e Macedo (2018).

Ainda no que diz respeito a pouca participação dos diversos seguimentos educacionais, na construção da nova BNCC, tendo como influência a pressão do mercado internacional, percebemos um falso processo democrático, nos bastidores, mesmo acolhendo algumas críticas e sugestões feitas, de forma tímida e parcial.

É notório que, a BNCC do Ensino Médio, bem como a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Finais, ambas aprovadas em 2017, apresentam sérios problemas de legitimidade, pois, como já citamos anteriormente, não houveram momentos de debate coletivo, bem como a consultas aos diversos seguimentos educacionais. Essas ações foram deliberadas em toque de caixa, influenciadas pela pressão dos organismos internacionais, desconsiderando os diversos seguimentos da sociedade brasileira, interessadas na temática educacional. Ainda no que diz respeito às competências propostas pela BNCC esta é definida como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Vários especialistas, bem como seguimentos educacionais e também da sociedade, observando esse desrespeito com o processo democrático, analisaram o texto da BNCC e,

apresentaram críticas e análises pertinentes sobre o conteúdo, fazendo os seguintes destaques: o estreitamento curricular ao defini-lo por habilidades e competências, as possibilidades de negócios para o setor privado representado pela indústria das avaliações, consultorias, formação contínua para Professores, ofertas de vagas para a formação de Professores, entre 20% e 30%, através das Plataformas de aprendizagem, iniciativas essas financiadas pelo mercado internacional, através da OCDE e Banco Mundial.

Assim, estamos diante de uma nova dinâmica, proposta pelo sistema neoliberal, onde, a educação passa a apresentar características elitistas, seguindo os moldes dos organismos internacionais, não respeitando os princípios democráticos.

3.3 AS REFORMAS PROPOSTAS E O ESVAZIAMENTO CURRICULAR

Em 2015, o documento Pátria Educadora, lançado pelo Governo Federal, promove a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional, o mesmo foi formulado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), com o objetivo de reestruturar a educação, pois, observava-se a necessidade de melhoria da qualidade do ensino público ofertado no país.

No que tange ao currículo, o documento apontou a necessidade de uma mudança radical em sua forma de organização, principalmente na proposta de conteúdo, pois, considerava-se que a proposta de currículo até então estruturado não era eficiente por se valer de um ensino pautado no “enciclopedismo raso e informativo”. A partir de então, afirmou-se a pertinência de uma educação fundamentada nas habilidades centrais de análise verbal e raciocínio lógico, enfatizando a importância dos conteúdos de Português e Matemática, em detrimento de demais conteúdos como Arte.

O documento Pátria Educadora promove um discurso voltado para o estreitamento curricular, no qual é retirada a atenção sobre a parte da formação humana para se priorizar os reforços sobre as habilidades requeridas pelos setores empresariais, orientados pelos organismos internacionais. Além disso, reduziu problemas de aprendizagem ao aspecto de “barreiras cognitivas”, desconsiderando, os contextos de produção desses problemas apresentados pelos estudantes, sobretudo oriundos das camadas sociais mais empobrecidas, apesar de se levar em consideração as especificidades dos alunos. O documento também promove a omissão do papel do Estado na garantia das necessárias condições para o acesso, permanência e conclusão dos estudos desses estudantes.

Freitas (2015), em posição crítica ao documento Pátria Educadora, aponta que as exigências do mercado, presentes nos discursos empresariais, base da construção desse

documento, ressalta a necessidade de se inserir um novo formato de disciplinamento como forma de superação dessas barreiras cognitivas. Essa nova proposta ocorreria, através da reformulação curricular, indicando uma formação mais direcionada à aquisição de habilidades e competências práticas.

Podemos dizer que essa ação poderia ser traduzida como uma autorização às camadas mais pobres da sociedade, depois de cumpridas as exigências escolares, ascender à fronteira da inclusão em direção ao mercado de trabalho como meros produtores de bens e serviços, disciplinados, atentos, prestativos e com algum raciocínio lógico e capacidade de escrita, tornando-os preparados para se integrarem as novas dinâmicas apresentadas pelo processo de trabalho empresarial (FREITAS, 2015a).

Não obstante, no mesmo ano é iniciado o movimento de formulação da BNCC para toda a educação básica, preparando um campo acirrado de disputas entre os setores privados. Logo, o que será aprofundado é o projeto de esvaziamento do ensino médio, colocado em curso de forma acentuada. Outro documento é lançado, intitulado de “A Travessia Social”, desdobramento da formulação “Ponte para o Futuro”, que implicou importantes alterações para a economia e a área social, afetando a educação, principalmente nos aspectos do currículo e financiamento do ensino médio.

As mudanças promovidas no referido documento repercutiram na edição da MP nº 746/2016 – que regulamentou a reforma dessa etapa de ensino. O caráter de urgência em que se apresentou o tema da reforma do ensino médio, através desta medida provisória, demonstrou a necessidade de se apressar um projeto de educação, nos moldes dos organismos internacionais, capaz de agregar os interesses que se apregoavam no campo econômico. Tal urgência evidenciou também a total falta de diálogo do Governo com o restante dos setores da Sociedade, detentores de interesses contrários.

Destaca-se, nesse bojo, a aprovação da PEC nº 55, transformada em Emenda Constitucional nº 95, em dezembro de 2016. Essa Emenda estabeleceu alterações no regime fiscal do país, congelando o investimento público em áreas sociais, por um período de vinte anos. Relacionando-a ao projeto de reforma do ensino médio, Motta e Frigotto (2017), consideram que há em curso uma abertura para privatização dessa etapa de ensino, haja vista a inviabilização de recursos para a estruturação das mudanças dirigidas às escolas de ensino médio não profissional (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Diante de tal proposta, observamos o objetivo de esvaziamento do Ensino Médio e, ao mesmo tempo curricular, pois a flexibilização curricular está organizada de forma

sistematizada, bem como embasada em resultados propostos pelas avaliações em larga escala, entre elas o Pisa (PEREIRA, 2021).

Assim, nos deparamos com as implicações e consequências, de todas essas iniciativas pautadas anteriormente, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, levando em consideração a realidade que os envolve, a omissão do Estado em fornecer uma educação de qualidade e a falta de oportunidade no mercado de trabalho, mesmo com a dinâmica educacional se adequando às exigências do mercado internacional.

3.4 APROXIMAÇÕES ENTRE O PISA, A BNCC E O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

O Referencial Curricular Amazonense (RCA) foi regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEEAM, através da Resolução Ad Referendum nº 085, de 21 de junho de 2021, documento que normatiza oficialmente a RCA, seguindo as orientações nacionais. O referido documento possui as diretrizes necessárias para orientar o currículo de ensino no Estado do Amazonas de acordo com a BNCC, bem como as dinâmicas propostas pelos organismos internacionais, mesmo diante de todas as especificidades existentes em nosso estado.

Diante desse contexto, observamos como as relações entre o RCA, a BNCC e o Pisa podem influenciar nos resultados do processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos, mais especificamente em uma escola pública de ensino médio, em Boa Vista do Ramos/AM, levando em consideração a realidade dos nossos estudantes.

De forma geral, com o estudo realizado entre os documentos referentes ao PISA, BNCC e RCA, percebemos várias relações entre eles, contudo, cada um leva em consideração as especificidades dos diversos níveis e modalidades de ensino. A seguir, temos um quadro comparativo entre a BNCC e o PISA:

Quadro 5: Definições e Objetivos – PISA e BNCC

	PISA	BNCC
Definição	Coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação externa que avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna. O PISA faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (p 18.)	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, p. 7)
Objetivo Geral	Tem por objetivo o desenvolvimento de um corpo de informações para o monitoramento de conhecimentos e habilidades dos estudantes em vários países, bem como em diferentes subgrupos demográficos de cada país (OCDE, 2016). (p. 19)	A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Fonte: Documentos Normativos – PISA e BNCC.

A BNCC disponibiliza um conjunto de aprendizagens essenciais, onde os estudantes devem dominar até o final da Educação Básica. Ela busca contribuir em vários aspectos para com as políticas educacionais, destacando a avaliação e o desenvolvimento da Educação.

O PISA, por seu turno, objetiva avaliar o desempenho e habilidades adquiridas pelos alunos ao final da educação básica, bem como o desenvolvimento de um conjunto de informações para monitorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, referente aos conhecimentos e habilidades dos alunos. Visa também monitorar os sistemas educacionais ao longo do tempo. Sendo assim os objetivos estão ligados, pois a base procura desenvolver a aprendizagem através de habilidades e competências já o PISA procura avaliar o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

O Referencial Curricular Amazonense está em sintonia com as propostas do Pisa e da nova BNCC, pois, dá ênfase às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do percurso da educação básica. Observaremos a seguir um quadro que ilustra a estrutura curricular proposta na RCA:

Quadro 6: Estrutura do Referencial Curricular Amazonense (RCA)

APRESENTAÇÃO	Introduz o documento reforçando seu processo democrático de construção em regime de colaboração e de como está estruturado.
TEXTOS TEMÁTICOS	Abordam temas pertinentes à Educação Básica, a luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como: Transição, Alfabetização e Letramento, Educação Integral, Interdisciplinaridade e Planejamento, Educação Inclusiva/Diversidade, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias Educacionais, Avaliação em Larga Escala e Avaliação da Aprendizagem.
TEXTOS INTRODUTÓRIOS	Tratam das especificidades de cada componente curricular, seguidos das competências específicas.
QUADRO ORGANIZADOR	Objetivam organizar as unidades temáticas (Competências e Habilidades), objetos de conhecimento e detalhamento do objeto de conhecimento, conforme definição abaixo.
UNIDADE TEMÁTICA	Define um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, adequado as especificidades dos diferentes componentes curriculares.
COMPETÊNCIAS	São definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.
HABILIDADES	Expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas conforme código alfanumérico, obedecendo a uma determinada estrutura. Ex: EF06HI14.
OBJETO DE CONHECIMENTO	São aprendizagens essenciais que apresentam crescente sofisticação e/ou complexidade com o desenvolvimento do aluno, no processo educativo, entendidos como conteúdos, conceitos e processos.
DETALHAMENTO DO OBJETO DE CONHECIMENTO	São aspectos para o alcance do Objeto de Conhecimento e da Habilidade de forma pontual, regional ou aprofundada.

Fonte: Conselho Estadual de Educação do Amazonas – 2019.

No Quadro 3, trouxemos as principais características da estrutura curricular do Referencial Curricular Amazonense, bem como as definições das mesmas. Nesta mesma tabela procuramos relacionar as competências e habilidades aos contextos e os conteúdos, levando em consideração as especificidades dos estudantes e, os dispositivos propostos pelo Pisa, também mencionados na BNCC.

Nesse contexto, a Comissão ProBNCC, alinhada com as orientações do Conselho Nacional de Educação, disponibiliza o Referencial Curricular Amazonense objetivando atender às demandas e necessidades de um processo de escolarização padronizada, ou seja, as exigências dos conteúdos sejam os mesmos, em todos os sistemas de ensino.

O Referencial Curricular Amazonense, a Base Nacional Comum Curricular e o Pisa apresentam características semelhantes, interligadas, em contextos semelhantes, como já citado anteriormente, pois, ambas objetivam desenvolver as competências e habilidades dos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho, bem como proporcionando – lhes o projeto de vida.

Antunes (2017) enfatiza que,

[...] tanto para o governo quanto para o setor empresarial é fundamental um alinhamento com as diretrizes do Pisa, os países que têm destaque nessa avaliação são classificados pela OCDE como aqueles que investem numa educação de qualidade e terão mão de obra qualificada, o que possibilita a atração de investimento externo. (ANTUNES, 2017, p.1).

Buscamos nesta análise comparativa evidenciar as relações que permeiam entre os documentos do PISA, BNCC e RCA. Podemos destacar que é possível observar uma forte relação entre os objetivos de aprendizagem da BNCC e as avaliações unificadas.

Após as análises apresentadas acima, por meio das comparações entre o PISA, a BNCC e o RCA, nos deparamos com alguns questionamentos: será que estruturar uma Base Nacional Comum Curricular, levando em consideração as avaliações em larga escala, trará mais oportunidades e investimentos externos para o Brasil? Ou será que a estruturação da Base relacionada ao Pisa, melhorará o desempenho dos alunos e aumentará o nível educacional brasileiro nos rankings das avaliações externas e em larga escala?

Sabemos que os documentos curriculares nacionais, como a nova BNCC e, de forma regional, o Referencial Curricular Amazonense (RCA) estão alinhados com as propostas educacionais sugeridos pelos organismos internacionais, logo, como sinal deste alinhamento, o Governo Federal, através da Portaria MEC nº 331/2018, institui o ProBNCC. A presente portaria estabeleceu as diretrizes, dispositivos, parâmetros e critérios para a implementação de uma base curricular comum, bem como o regime de colaboração que seria instalado a partir daquele momento, entre os estados, municípios e a união, objetivando que todos revisassem ou elaborassem seus currículos, alinhados ao documento. Paralelamente, também em 2018, o MEC publica a portaria nº 268, que cria o Comitê Nacional de implementação da BNCC.

Através desses atos normativos, o Estado Brasileiro dá início ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular, dentro dos parâmetros propostos pelos organismos internacionais, de acordo com os resultados das avaliações em larga escala, entre eles o Pisa. Os entes federados também, através das orientações propostas pelo Comitê Nacional de Implementação da BNCC, iniciam o processo de escrita ou revisão dos seus documentos curriculares. De certa forma, aparentemente, observamos certa preponderância aos aspectos democráticos nesse processo de implementação, contudo, infelizmente, não foi o que evidenciou durante o percurso.

Embora o Ministério da Educação enfatize a elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular foi amplamente apresentada à sociedade, através dos seus diversos seguimentos, para opiniões, discussões e críticas, vários movimentos destacam que esse processo não ocorreu de forma tão democrática (LINO, 2017; CNTE, 2017), mesmo assim, em meio a uma instabilidade política, após discussões e reformulações, em dezembro de 2017 foi aprovada a implantação da nova BNCC (AGUIAR, 2018). Para Perez (2018) a BNCC,

[...] propõe-se a definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que crianças, jovens e adultos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Estabelece de maneira minuciosa conhecimentos, competências e habilidades como direitos a serem aprendidos e desenvolvidos durante a escolaridade básica. A BNCC foi elaborada para assegurar a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (PEREZ, 2018, p. 21).

Diante do exposto e em paralelo à realidade continental amazônica, nos deparamos com vários desafios, já manifestados nos resultados do Pisa, para a implementação do novo currículo, bem como a compreensão da dinâmica da Gestão Democrática nesse processo.

Após as comparações entre as estruturas da BNCC, RCA e a dinâmica do PISA, levando em consideração as especificidades dos alunos e comunidade escolar permanecem ainda alguns questionamentos: será que os resultados do PISA são instrumentos para a consolidação da Gestão Democrática? Ou será que a reestruturação da nova Base Nacional Comum Curricular, relacionado com as avaliações em larga escala, proporcionará mais oportunidades e investimentos do mercado internacional no país e no estado? A estruturação da Base Nacional Comum Curricular, relacionada ao PISA melhorará o desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?

Temos clareza de que todo processo de avaliação gera implicações, efeitos, ações e reações que podem comprometer o processo educacional. O ano de 2020, bem como 2021 foi e está sendo de grande discussão sobre a qualidade da educação, principalmente com as consequências que a Pandemia do novo Coronavírus tem causado.

Para alguns, o progresso considerável na elaboração de uma nova Matriz Curricular de Referência de Conteúdos e Habilidades, foi muito positivo e consolidou o processo de gestão democrática no universo educacional. Considerado os passos para elaboração das Escalas de Proficiência e de aproveitamento, é necessário levar em consideração tanto o conteúdo (por série e disciplina), hierarquizando os níveis de dificuldades, como um contínuo crescente de complexidade e dificuldade, tendo a escala para a interpretação dos resultados e para o desenvolvimento de estratégias de sua divulgação (ORTIGÃO, 2001).

Temos que cuidar da implicação que o instrumento pode causar apequenando a discussão com base apenas nos resultados quantitativos, para que o avaliador não seja o único produtor de conhecimento, sendo os avaliados os consumidores ou objetos de conhecimento. Não é simples, são vários os fatores que interferem no processo educacional e na dimensão que envolve a educação escolar, principalmente no que corresponde à consolidação da gestão democrática.

Não estamos desconsiderando as medidas avaliativas, mas o cuidado que se tem que ter como uma “medida de qualidade” que exerce influência e poder na educação escolar. É necessário que as avaliações em larga escala e os índices que a envolvem estejam mais atentos às especificidades do processo e à organização do trabalho escolar, além de serem sinalizadores significativos do caminho a ser seguido por governantes, gestores escolares, profissionais da educação e pela sociedade em geral.

De forma geral, o cenário educacional diário apresenta vários desafios, por isso é necessário que se leve em consideração as especificidades dos atores que constituem o contexto. Destaque deve ser dado às características e realidades múltiplas dos alunos, compreendendo que as propostas de políticas públicas de acompanhamento para as escolas especificamente, precisam observar que estes são mais que números estatísticos na matrícula, são pessoas, sujeitos em desenvolvimento que precisam projetar-se, desenvolver-se. Sendo assim, é possível usar dados para avaliar a qualidade quando se tem o olhar para os acontecimentos e fatos da escola concomitantemente.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA PESQUISA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (Paulo Freire).

O referido capítulo irá abordar o percurso metodológico adotado para esta pesquisa de cunho qualitativo, ou seja, os caminhos, procedimentos e estratégias buscadas para responder ao nosso problema de pesquisa.

As nossas inquietações, iniciaram no primeiro semestre de 2020, já durante a Pandemia do novo Coronavírus, oficializada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e, obedecendo à dinâmica das nossas autoridades de saúde, nas esferas Federal, Estadual e Municipal, visto que as atividades presenciais foram totalmente suspensas.

Assim, a Pandemia retardou o processo metodológico e precisou sofrer alterações, visto que, os índices de contaminação com o novo Coronavírus estavam elevados, impossibilitando rodas de conversa com pais, gestor, pedagogo, alunos e demais servidores da escola, como era nossa intenção primeira, isto porque, pesquisas que exigiam visitas em alguns lugares, objetivando a consulta documental como, por exemplo, a sede do Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM foram suspensas. Diante desse contexto, nossa pesquisa foi reconfigurada, precisando se readequar às exigências propostas pela gestão pública.

4.1 PRIMEIRO PROCEDIMENTO: CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO ESPACIAL DA PESQUISA

O primeiro procedimento de análise tem como objetivo principal caracterizar o contexto espacial da pesquisa, fazendo-se necessário uma pequena descrição sobre o cenário pesquisado. O município de Boa Vista do Ramos/AM, está localizado na Mesorregião do Centro Amazonense e microrregião de Parintins, em uma distância de 272 quilômetros da capital. A população está estimada em 20.040 habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Historicamente, Boa Vista do Ramos está ligada ao município de Maués/AM, pois em 1798 é fundada a Vila de Luséa. Durante o século XIX, vários conflitos ocorreram na região, entre brancos e povos indígenas que habitavam o espaço. Os cabanos tiveram participação efetiva na Cabanagem.

Com a criação da Província do Amazonas, em 1850, Luséa torna-se um dos quatorze municípios existentes na província. Seu nome é alterado, em 1892, para Maués, tornando-se sede da Comarca em 1895. Em 10 de dezembro de 1981, através da Emenda Constitucional nº 12, o povoado de Boa Vista do Ramos, além de outros territórios pertencentes à Maués e áreas adjacentes dos municípios de Barreirinha e Urucurituba, passa a constituir o novo município de Boa Vista do Ramos.

Podemos dizer que Boa Vista do Ramos, originou-se com as primeiras casas de palha, ainda no século passado, onde se destacava como líder principal, o Sr. Antero Roberto Pimentel, conhecido também como “Antero Gaivota”, comerciante, proprietário da casa comercial “Boa Vista”. Daí o nome que deu origem a Comunidade de “Vila de Boa Vista”. Já no início deste século ela adquiria conotação de povoado com a chegada das famílias de Bento Barroso Pinheiro dos Santos, Hermínio Rolim da Cruz, José Dinelly Pimentel e Graciliano Farias dos Santos.

Atualmente, o município conta com uma instituição pública de ensino superior estadual e uma instituição pública estadual, que oferece o Ensino Médio para 488 alunos, regularmente matriculados nos 3 turnos. A instituição conta com 36 Professores, 5 serviços gerais, 2 secretárias e uma bibliotecária.

Em 2019, 484 alunos foram aprovados, 84 alunos foram reprovados e 90 alunos deixaram de frequentar as aulas (Evasão Escolar). Em 2020, 564 alunos foram aprovados, nenhum aluno foi reprovado e nenhum aluno deixou de frequentar, porém, devemos levar em consideração a Pandemia do novo Coronavírus. Ainda no que diz respeito ao IDEB de 2019, a meta de alcance era 2,9, a instituição obteve o resultado 3,0 ou seja, alcançou a meta estipulada.

Temos clareza de que todo processo de avaliação gera implicações, efeitos, ações e reações que podem comprometer o processo educacional. O ano de 2020, bem como 2021 foi e está sendo de grande discussão sobre a qualidade da educação, principalmente com as consequências que a Pandemia do novo Coronavírus tem causado.

Para alguns, o progresso considerável na elaboração de uma nova Matriz Curricular de Referência de Conteúdos e Habilidades, foi muito positivo e consolidou o processo de gestão democrática no universo educacional. Considerado os passos para elaboração das Escalas de Proficiência e de aproveitamento, é necessário levar em consideração tanto o conteúdo (por série e disciplina), hierarquizando os níveis de dificuldades, como um contínuo crescente de complexidade e dificuldade, tendo a escala para a interpretação dos resultados e para o desenvolvimento de estratégias de sua divulgação (ORTIGÃO, 2001).

Temos que cuidar da implicação que o instrumento pode causar apequenando a discussão com base apenas nos resultados quantitativos, para que o avaliador não seja o único produtor de conhecimento, sendo os avaliados os consumidores ou objetos de conhecimento. Não é simples, são vários os fatores que interferem no processo educacional e na dimensão que envolve a educação escolar, principalmente no que corresponde a consolidação da gestão democrática.

Não estamos desconsiderando as medidas avaliativas, mas o cuidado que se tem que ter como uma “medida de qualidade” que exerce influência e poder na educação escolar. É necessário que as avaliações em larga escala e os índices que a envolvem estejam mais atentos às especificidades do processo e à organização do trabalho escolar, além de serem sinalizadores significativos do caminho a ser seguido por governantes, gestores escolares, profissionais da educação e pela sociedade em geral.

De forma geral, o cenário educacional diário apresenta vários desafios, sempre levando em consideração as especificidades dos atores que constituem o contexto. O Pisa, com suas características e propostas, se torna protagonista de políticas públicas educacionais, através dos resultados propostos nos diversos países que participam. Podemos ilustrar o contexto do lugar pesquisado através do estudo de caso a seguir:

Quadro 7: Perfil do Espaço Pesquisado

N.º de Alunos (2019) <i>Aprovados</i> <i>Reprovados</i> <i>Evasão</i>	N.º de Alunos (2020) <i>Aprovados</i> <i>Reprovados</i> <i>Evasão</i>	N.º de Professores (2019)	N.º de Professores (2020)	Horário de funcionamento Instituição	Resultado IDEB – 2019
658 Aprovados: 484 Reprovados: 84 Evasão: 90	564 Aprovados: 564 Reprovados: 00 Evasão: 00	36	36	Matutino Vespertino Noturno	Meta: 2,9 Resultado: 3,0

Fonte: O autor (2021).

Podemos concluir, através do quadro acima que, levando em consideração as características da realidade dos alunos, existe a necessidade de acompanhamento dos alunos, pelo Sistema Público de Ensino. Devem ser propostas políticas públicas de acompanhamento para as escolas especificamente, no intuito de saber que não são números estatísticos na matrícula, mas são pessoas, sujeitos em desenvolvimento que precisam projetar-se,

desenvolver-se. Sendo assim, é possível usar dados para avaliar a qualidade quando se tem o olhar para os acontecimentos e fatos da escola concomitantemente.

4.2 SEGUNDO PROCEDIMENTO – PESQUISA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

Iniciamos o segundo procedimentos de análise, tendo como ponto de partida a pesquisa documental, orientada pela pesquisa bibliográfica (BOGDAN; BIKLEN, 1994), ou seja, os referenciais teóricos e as principais normativas voltadas para as Reformas Educacionais, como: o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio, o Referencial Curricular Amazonense (RCA), com o intuito de fornecer o embasamento teórico apropriado para a pesquisa e contextualizar a questão problema proposta.

De forma mais sistematizada, a seguir, temos um pequeno quadro que ilustra tal percurso:

Quadro 4: Caminho Metodológico

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	NORMATIVAS	CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA
O referente levantamento bibliográfico foi feito levando em consideração os autores que levam em consideração a proposta de estudo e análise, dos resultados do PISA, na promoção de políticas públicas educacionais, de acordo com a dinâmica do mercado internacional, representado por instituições como: OCDE, Banco Mundial, BID, etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plano Nacional de Educação: Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014; 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Portaria nº 756, de 03 de abril de 2019, Portaria nº 268, de 22 de março de 2018, Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; 3. Resolução Ad Referendum nº 085, de 21 de junho de 2021 – CEE/AM; 4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 5. Portaria MEC nº 331, de 05 de abril de 2018; 	Contextualização geral da realidade social, bem como das políticas públicas educacionais, através dos Capítulos I, II e III da referida pesquisa.

Fonte: O autor (2021)

Por meio desses procedimentos buscamos responder à problemática proposta e ao cumprimento do objetivo estabelecido inicialmente, ou seja: perscrutar em que medida os

resultados do PISA (2018) se aproximam da ideia de Gestão Democrática preconizada nos documentos normativos nacionais e do Estado do Amazonas, de maneira particular em uma escola pública de ensino médio do município de Boa Vista do Ramos.

A pesquisa documental se embasa através dos documentos originais, que ainda não foram analisados por nenhum autor, é uma das técnicas diversificadas para a pesquisa no campo das ciências humanas e educação. Em contrapartida, sabemos que muitos estudos têm mostrado em seus resultados a forte influência das avaliações externas, dentre elas o Pisa, na promoção de políticas públicas educacionais e na reestruturação dos currículos, bem como diretamente nos trabalhos em sala de aula, tal como nos estudos levados a cabo por Pereira (2011, 2016, 2021), Freitas (2015), Lindblad, Pettersson e Popkewitz (2015), Pinto (2000), Antunes (2017), Carvalho (2012), Teodoro e Jezine (2012), Ribeiro (2007), Bottani e Vrignaud (2005); ademais, recorreremos às contribuições de Ferrao (2012), Ortigão e Sztajn (2001), Werle (2010), Maués (2010), Hypolito (2010), Lopes e Lopez (2010), Vieira (2001) e Ball (2018) acerca dos estudos sobre avaliação e performatividade e políticas curriculares; no que concerne à governança e gestão tomamos como referência Halász (2003) e Perez, (2018) e acerca da reforma do Ensino Médio e valorização do magistério à produção de Souza (2003), Souza e Oliveira (2003), Motta; Frigotto, (2017). Em razão disto a pesquisa bibliográfica foi fundamental para auxiliar na construção e análise do referido estudo.

4.3 TERCEIRO PROCEDIMENTO – ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS AOS SUJEITOS DA ESCOLA

Outro aspecto que merece ser mencionado foi a elaboração e aplicação dos questionários sociais, para os Pais, Gestor, Professores e Alunos, de uma escola da Rede Estadual de Ensino, que oferece a modalidade Ensino Médio, no município de Boa Vista do Ramos/AM, seguido da análise dos seus resultados. Os questionários foram baseados nos propostos pelo PISA (2018), objetivando conhecer a realidade da referida unidade escolar e suas especificidades. Os instrumentos se encontram em anexo.

Os questionários individuais foram oportunos, pois permitiram que se revelasse (ou não), aquilo que o indivíduo realmente pensava, bem como a sua realidade e o que foi conveniente expressar. Trabalhamos com a representatividade de cada ator que constitui a unidade escolar que oferece o Ensino Médio Regular em Boa Vista do Ramos/AM.

Ao proceder com a aplicação dos questionários, Lefevre e Lefreve (2010) acredita que os sujeitos tem maior capacidade de serem mais autênticos no modo de se expressar, através de perguntas sugestivas, pois suas vivências e experiências ficam mais bem exemplificadas. Importante dizer que o autor nos coloca que perguntar é interagir, é uma característica do relacionamento social que pressupõe o exercício articulado de dois papéis sociais: o de perguntar e o de responder.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

*“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”
(PAULO FREIRE).*

Neste capítulo apresentaremos os dados coletados, através dos questionários aplicados para o Gestor de uma determinada escola que oferece o Ensino Médio, no município de Boa Vista do Ramos/AM, Professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e Pais ou Responsáveis dos alunos. Levamos em consideração os protocolos de saúde, que evitam a proliferação do novo Coronavírus, visto que, ainda estamos em período pandêmico.

A análise das propostas dos questionários teve como estrela guia o nosso problema de pesquisa: Perscrutar em que medida os resultados do PISA (2018) se aproximam da ideia de Gestão Democrática preconizada nos documentos normativos nacionais em uma escola pública de Boa Vista do Ramos/AM.

Inicialmente, foi apresentado o questionário para duas Professoras de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Médio, tendo como base os questionários propostos pelo PISA, porém, com adaptações para a nossa realidade amazônica. Vivenciamos vários desafios, dificuldades e a criatividade é de suma importância na prática pedagógica.

Os questionários aplicados para o Gestor da escola e os Professores de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências levaram em consideração 4 aspectos: os recursos humanos, as atividades curriculares de ensino, a representação nas instituições e a avaliação da prática pedagógica.

A Professora de Língua Portuguesa nº 1 já exerce a profissão há mais de 20 anos, atualmente trabalha com as turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio e, no que diz respeito às avaliações voltadas para a atuação profissional do Professor ela se expressou da seguinte forma:

*“Acredito que, para nós, profissionais da educação, as avaliações fazem toda a diferença, visto que o nosso trabalho exige reflexões, aprendizados e mudanças constantes. Quanto à minha rotina, essas reflexões e mudanças só me ajudam a desenvolver melhor o meu trabalho e me tornar melhor, enquanto educadora.”
(PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA Nº 1)*

O compromisso na atuação profissional do Professor é de suma importância para que o processo de ensino e aprendizagem alcancem resultados positivos e, os alunos sejam os grandes beneficiados.

Dessa forma, Libâneo (1998, p.29) afirma que o professor é o mediador entre a relação ativa do aluno com as disciplinas, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar.

Nesse sentido o conhecimento do mundo e sua diversidade ou o conhecimento prévio do aluno tem de ser respeitado e ampliado. Ao mesmo tempo, a Professora de Língua Portuguesa nº 1 manifesta seu incômodo com a realidade educacional em que está inserida, como podemos observar a seguir:

“Bem, quanto à escola, não estou satisfeita com certas coisas que estão acontecendo ultimamente, logo concretizamos que as coisas não estão sendo direcionadas como deveriam ser e, esse fato envolve toda a equipe escolar. Quanto aos alunos, a má aprendizagem, a dificuldade na leitura, escrita e interpretação é apenas o reflexo do que já foi citado anteriormente, um jogo de culpas, que começa na Educação Infantil e chega até as universidades, sem que ninguém venha a assumir essa culpa.”
(PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA Nº 1)

Ensinar bem não significa apenas repassar os conteúdos, mas conduzir o aluno a pensar, criticar. Percebe-se que o professor tem a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão participativo dentro da sociedade, apto a questionar, debater, romper paradigmas e promover soluções. Segundo Cury (2003, p.127) “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”.

A Professora de Língua Portuguesa nº 2 exerce a profissão há mais de 06 anos, possui uma pós-graduação na área de educação e, manifesta o pensamento de que é de suma importância não somente a avaliação do Professor enquanto profissional, mas que todos os aspectos devem ser levados em consideração como: o espaço físico e a equipe gestora em geral.

A sociedade está sempre em constante transformação, o professor contribui com seu conhecimento e sua experiência, objetivando tornar o aluno crítico, criativo e promotor de soluções na construção de uma sociedade mais justa. Deve estar voltado ao ensino dialógico, uma vez que os seres humanos aprendem interagindo com os outros. É o processo aprender a aprender. O professor deve provocar o aluno passivo para que se torne num aluno sujeito da ação.

Na função de educadores os professores se deparam com várias dificuldades que acarretam na evasão escolar, principalmente nesse período da Pandemia do novo Coronavírus, desde dificuldades econômicas até a falta de motivação do professor. Analisando o questionário da Professora de Matemática ela já exerce a função há mais de 06 anos, trabalha especificamente com turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental – Séries Finais e 1º e 2º Ano do Ensino Médio. No que diz respeito à avaliação profissional, a Professora se manifesta da seguinte forma:

“Embora não tenha sido avaliada por documentos, busco autoavaliar-me, principalmente quando não alcanço meus objetivos nas avaliações com os alunos, assim como, valorizo o posicionamento deles quando dizem que não entenderam minha explicação, reforço as palavras – didáticas até que os resultados sejam significativos.” (PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

As palavras da Professora de Matemática asseveram a importância de que os Professores entrem no processo de ressignificação, principalmente no campo profissional. Não podemos nos esquecer do avanço das novas tecnologias como instrumentos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo com os avanços tecnológicos, e o uso de novas metodologias de ensino nota-se que a relação entre professor e aluno, ainda não tem o afeto como instrumento para a construção do conhecimento, que influencia principalmente no ensino e aprendizado da matemática.

Lorenzato (2010) afirma que o Professor deve considerar vários aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo principal, o de promover situações que envolvam os alunos com o conteúdo a ser ministrados, promovendo assim experiências que contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Na perspectiva do Ensino das Ciências, o Professor que respondeu ao questionário já atua na área há mais de 20 anos e, sempre procura ser ativo e participativo na vida da comunidade escolar, principalmente no que diz respeito às avaliações de larga escala, como o Pisa. O Professor de Ciências destacou que, ser avaliado no âmbito profissional é de suma importância, sobretudo no desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos.

Ele ainda destaca que, sempre busca vivenciar o senso de compartilhamento, ou seja, busca sempre desenvolver com competência e harmonia as suas atividades e, motiva os alunos a agirem da mesma forma.

Diante desse contexto, vale ressaltar que dentre as ações educativas voltadas ao Ensino de Ciências, destaca-se a importância de o poder público investir na formação docente, objetivando refletir sobre os diversos saberes envolvidos nas práticas pedagógicas em sala de

aula, voltadas para o ensino das Ciências, que desperta o interesse dos alunos, enriquecendo o processo de aprendizagem e a formação de novos saberes.

Para acalorar a discussão, Arce, Silva e Varotto (2011, p. 81-82) expõem o seguinte argumento:

O ensino de ciências para crianças deve basear-se no processo de experimentação. Este processo toma o método de investigação científica como sua base para o movimento de exploração dos fenômenos naturais. Por outro lado, a simples experimentação não basta, o professor deve ter a clareza do que quer ensinar aos alunos com esta atividade. O professor sempre terá como objetivo o ensinar conceitos científicos em níveis cada vez mais complexos. Juntamente a estes, as técnicas que envolvem o processo investigativo também deverão tornar-se mais apuradas, bem como as formas de registro do estudo realizado.

É de grande percepção, que existem inúmeros aspectos que interferem na mediação eficiente dos conteúdos relacionados ao Ensino de Ciências, principalmente nos moldes das avaliações do Pisa, mas, é preciso mudar esse panorama: primeiramente, modificando e inovando as ações educativas, partindo da equipe gestora, cujos educadores precisam levar em conta a ressignificação da sua prática, como um dos meios de promoção da construção de novos saberes profissionais.

Mas, e os pais? Aonde estão presentes nesse processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos? Educação e escola têm uma relação estreita, apesar de esta não configurar uma relação de dependência, pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola. De acordo com Guzzo (1990), o sentido etimológico da palavra educar significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido de responsabilidade dos pais.

Em nossa pesquisa, aplicamos o questionário para uma mãe de um aluno, do 1º ano do Ensino Médio. Refletindo sobre as questões propostas temos o seguinte: o diálogo entre pais e filhos sobre a rotina na escola e está presente no horário das refeições acontece diariamente. No que diz respeito a ajudar nas atividades escolares designadas para casa, conversar sobre questões políticas e sociais e sobre o que ele está lendo atualmente, acontece mensalmente.

Outra questão abordada para os pais diz respeito ao 1º ciclo, do ensino básico, no que diz respeito à frequência com que os pais acompanhavam e ajudavam na realização das atividades escolares. Foi relatado que entre uma ou duas vezes na semana e todos ou quase todos os dias, os pais ajudavam os filhos nas atividades escolares.

É muito importante compreendermos que Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente

independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições.

Outro ponto proposto para a reflexão dos pais, através do questionário diz respeito à competência e dedicação dos Professores, bem como o grau de exigência da equipe gestora para com os alunos. Os pais que participaram do questionário, em sua maioria, concordaram com tais aspectos, contudo, não estão satisfeitos com as metodologias desenvolvidas, por alguns Professores, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

A partir destas colocações, observamos que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (OLIVEIRA, 2002).

Diante desse contexto, encontramos a figura do Gestor Escolar, que também participou da dinâmica do questionário proposto. Ele possui Especialização em Gestão Escolar, é Professor de carreira do quadro da SEDUC/AM há mais de 16 anos e, já exerce a função de Gestor há 05 anos. Na sua rotina de trabalho ele procura desenvolver tanto as atividades administrativas, exigidas na escola e, também, procura acompanhar a dinâmica pedagógica, principalmente a prática dos professores.

O Gestor destaca que a avaliação profissional, quando aplicada, faz com que o professor se auto confronte e procure mudar a sua prática pedagógica, criando novas estratégias, a fim de suprir as deficiências detectadas em sua forma de trabalho.

A contradição existente na relação entre a teoria e a prática carrega uma dicotomia quase impossível de ser superada, ou seja, o Professor quando está exercendo o cargo de Gestor, costuma agir de acordo com os parâmetros e normativas da Secretaria de Educação, principalmente na estrutura burocrática, todavia, quando está atuando como Professor, costuma apresentar outros tipos de ação, principalmente em sua prática pedagógica.

A máxima de que na teoria tudo é perfeito, ao contrário da prática parece ter sido cristalizada nas vozes docentes, sobretudo. Essa já desgastada expressão merecia um novo olhar a fim de orientar novas possibilidades de intervenção no contexto escolar. Para isso, é preciso avançar na proposição de metodologias inovadoras na maneira de se pesquisar.

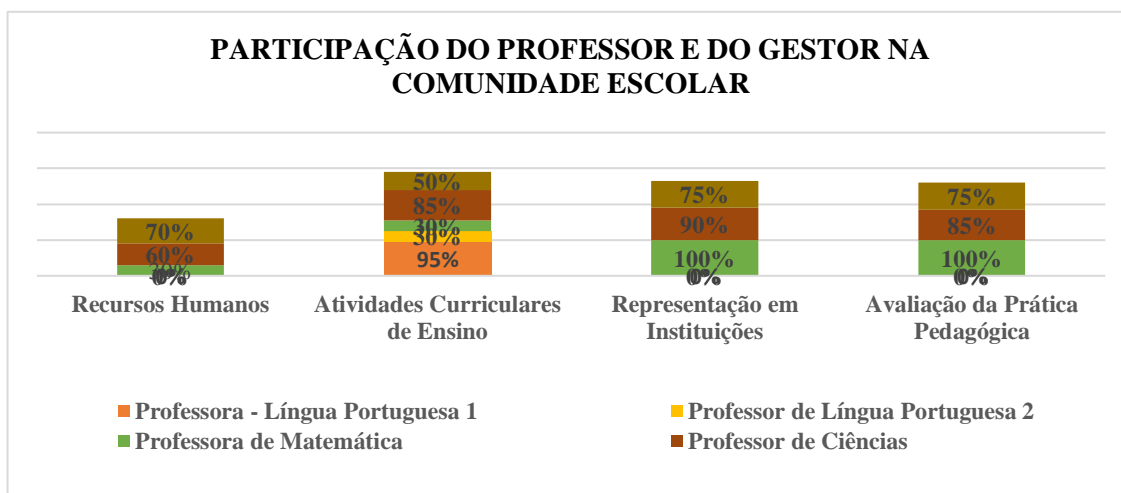
As políticas públicas voltadas para a avaliação e sua influência sobre a gerência ou ingerência na escola determinam as estratégias da Gestão Escolar. A coexistência do discurso da democratização da gestão escolar com práticas avaliativas que se apoiam numa gerência

mais voltada para resultados do que para ações consistentes, muitas vezes estagna o processo de ensino e aprendizagem. A participação da comunidade escolar na gestão como um dos principais fatores de melhoria da qualidade da educação nas escolas também é discutida e aprimorada, assim como o compromisso, o envolvimento de todos no projeto pedagógico da escola e no cotidiano, em que se compartilham decisões sem autoritarismo.

A avaliação institucional também é objeto de discussão, pois, ela traz à tona o importante papel que o mesmo exerce numa verdadeira gestão democrática da escola, pois, através dela, a escola e a comunidade em geral param para se ver, se enxergar, repensar as metas e estratégias do seu projeto pedagógico. Todos os aspectos presentes nos questionários propostos aos participantes, de certa forma influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, refletida no PISA (2018), em Leitura, Escrita e Ciências.

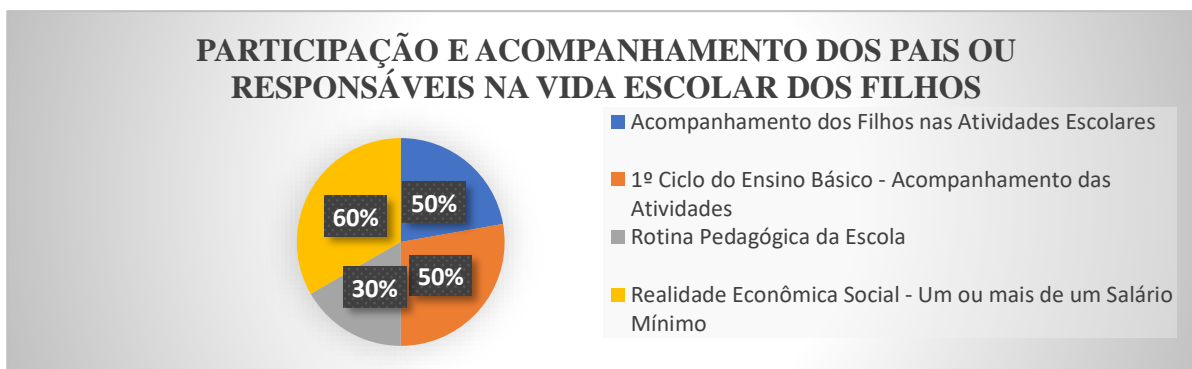
A seguir, os gráficos propostos ilustram aquilo que foi coletado:

Gráfico 1: Participação dos Professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Gestor da Escola na Comunidade Escolar



Fonte: O autor (2021).

Gráfico 2: Participação e Acompanhamento dos Pais ou Responsáveis na Vida Escolar dos Filhos



Fonte: O autor (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a fixação de conteúdos mínimos aos quais todos os estudantes devem ter acesso esteja preconizada na Constituição Brasileira de 1988, e tenha sido ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2018, configura-se como um documento normativo, com a dinâmica proposta pelos organismos internacionais sobre as diretrizes educacionais brasileiras.

No presente estudo procuramos evidenciar em que medida os resultados do Pisa (2018) se aproximam da ideia de Gestão Escolar Democrática, preconizada nos documentos normativos nacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA), de forma mais regional. Também destacamos as definições, processos, letramento, habilidades e conteúdos estruturantes, abordados nos documentos. A pesquisa foi bibliográfica e documental.

No decorrer do primeiro capítulo discorremos sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 4 subcapítulos: As avaliações no Brasil: antecedentes históricos e sua sistematização na era contemporânea, o conceito de Pisa e OCDE, a metodologia do Pisa: aspectos gerais e a OCDE e as políticas educacionais brasileiras. No capítulo 2: A governança escolar democrática, abordamos em 3 subcapítulos: o conceito de governança escolar democrática, o PISA como ferramenta de consolidação da gestão democrática e a OCDE como protagonista do desenvolvimento de políticas públicas educacionais no âmbito internacional.

No capítulo 3 destacamos as reformas educacionais no Brasil a partir dos resultados do PISA 2015 e 2018. Dividimos o mesmo em 4 subcapítulos abordando primeiramente as características do PISA 2015 e 2018, a BNCC e o Novo Ensino Médio como perspectivas de reforma educacional e as reformas propostas e o esvaziamento curricular e ainda, procedemos às primeiras aproximações entre o Pisa, a BNCC e o RCA.

No capítulo 4 discorremos sobre a nossa Metodologia de trabalho em três procedimentos de análise: o primeiro procedimento abarcou as características do contexto espacial da pesquisa, ou seja, a apresentação da escola de referência; no segundo procedimento apresentamos nossa abordagem de pesquisa eminentemente documental e bibliográfica e no terceiro procedimento, os processos de elaboração, aplicação e análise dos questionários aplicados aos sujeitos da escola.

No capítulo 5 apresentamos as análises dos dados coletados. Diante disso, entendemos que os reflexos das avaliações em larga escala, especialmente o Pisa, no processo de ensino-aprendizagem, nem sempre revelam os resultados satisfatórios esperados, por diversos motivos, dentre as quais destacamos a desigualdade social, refletida em nossas salas de aula.

Apesar das desigualdades, sabemos que a escola é um dos primeiros espaços de socialização e construção do conhecimento. Espera-se que ela propicie um ambiente de convivência acolhedor, livre de violência e um saber interessante. Todavia, ainda hoje, falta a muitas delas uma educação que leve em consideração as diferenças entre seus componentes: a diversidade cultural, a condição social, as possibilidades de cada um e as visões de mundo (CAMPOS, 2003; FRIGOTTO, 1993).

Ao analisar a Matriz do Pisa (2018), a BNCC e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e as narrativas dos entrevistados apontamos a influência que as avaliações externas e em larga escala exercem nas políticas públicas educacionais, bem como a aproximação da ideia de Gestão Democrática, apesar dos contratemplos.

Evidenciamos as relações presentes nas definições, objetivos, competências, habilidades, bem como as iniciativas propostas pelas consultorias educacionais, já que os movimentos da sociedade não foram chamados para analisar, discutir e debater o processo de construção da base, o que expressa a imposição de políticas de forma horizontal e aligeirada, tendo como intenção a prevalência de interesses mercadológicos em detrimento dos pedagógicos.

Por mais que o mercado internacional, busque promover as políticas públicas educacionais, bem como dinamizar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, primando de certa forma pela qualidade do sistema educacional, destacamos que, a Gestão Democrática ainda não foi implementada em sua totalidade, devido à falta de autonomia dos atores que compõem a comunidade escolar. E assim a avaliação se configura como um instrumento de gestão, mas a qualidade pretendida é falaciosa.

Para Freire (1996), há necessidade de reflexão crítica sobre a prática docente, que deve envolver um processo dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar, entre educador e educando. É preciso levar em consideração o reconhecimento da identidade cultural do aluno. A formação docente deve fazer-se com a observação da sensibilidade, emoções e dos pequenos gestos do cotidiano. Se é verdade que, "do ponto de vista dos interesses dominantes [...] a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades" (p.99), somente o processo de

conscientização pode desvelar a realidade opressiva e culminar na ação transformadora, em um segundo momento.

Destacamos ainda que antes de qualquer iniciativa de construção e implementação de qualquer reforma e estruturação do universo educacional, os sujeitos envolvidos no processo, precisam dar as suas contribuições de forma ativa, para que não se fique apenas no discurso da democracia. Afinal de contas, o aluno é o centro do processo, logo, para que a educação se desenvolva, as atenções devem estar voltadas primeiramente para estes sujeitos e não apenas para a economia do país.

O Pisa é aplicado a cada três anos, a Base Nacional Comum Curricular foi implementada, contudo, o Professor, que está inserido diretamente na realidade do aluno em sala de aula, também deve repensar na sua metodologia de ensino. Diante das desigualdades sociais propostas pelo Neoliberalismo, as estratégias de ensino devem estar voltadas para as necessidades de aprendizagem do aluno. É bem verdade que, é direito do aluno desenvolver seu cognitivo, habilidades e competências, porém, a proposta de ensino deve ir além dos resultados e metas que são exigidos de forma interna e externa, posto que sua função maior é a humanização.

A partir desse contexto, podemos elencar 4 situações que contribuem para que o Pisa seja um instrumento de consolidação da Gestão Democrática. A primeira situação diz respeito aos resultados como instrumentos de promoção de políticas públicas educacionais, para os países que são membros da OCDE, bem como para os países que são parceiros econômicos e participam do certame. É necessário que, as iniciativas educacionais levem em consideração a proposta de igualdade social, desenvolvimento econômico e uma distribuição de renda mais justa entre as nações, principalmente no campo educacional.

A educação é a matriz de desenvolvimento de qualquer nação, logo, é necessário pensar em políticas públicas mais consistentes para a sociedade, comunidade escolar, pois, como consequência disso, os outros universos que constituem a administração pública se desenvolverão de forma mais humana e igual.

A segunda situação diz respeito ao processo de formação continuada para os Professores e todos os demais profissionais que atuam na educação. A formação não pode se prender à superficialidade. É necessário que o Professor busque, demonstre o interesse para dar continuidade a sua formação e, acima de tudo, é necessário se adaptar às novas realidades educacionais, como por exemplo, as novas tecnologias que estão à disposição para a prática pedagógica nas escolas.

A terceira situação diz respeito às políticas públicas voltadas para a Educação, a partir dos resultados do Pisa, como avaliação de larga escala. Segundo Weiss (1998)

[...] o conceito de uso das avaliações diz respeito a como os resultados são utilizados no processo de tomada de decisões e apresenta quatro classificações para esse uso. O primeiro deles é o instrumental, que pode ser compreendido como um uso para a tomada de decisão. A avaliação, nesse sentido, pode contribuir na produção de descobertas que influenciam a ação investigada e indicam quais decisões serão tomadas a partir dessas descobertas (WEISS, 1998).

Ainda utilizando as palavras de Weiss (1998),

O segundo é chamado de uso conceitual, no qual os resultados oriundos da avaliação podem mudar a concepção do que é o programa e por qual motivo ele existe. O uso como instrumento de persuasão é o terceiro descrito pela autora. Neste caso a avaliação é utilizada para legitimar determinada posição ou ganhar novos defensores. Por fim, o quarto tipo é o uso para o esclarecimento, no qual o uso influencia instituições e agentes que não estão relacionados ao programa ou a política diretamente. (WEISS, 1998).

Em outras palavras, os resultados do Pisa influenciam de forma direta na tomada de importantes decisões, pelos gestores públicos, principalmente no processo de consolidação da gestão democrática, levando em consideração as recomendações dos órgãos internacionais que, muitas vezes, não respeitam os princípios democráticos, visando apenas o lucro.

A quarta e última situação diz respeito à estrutura física das escolas, a conexão com a internet e a interação entre Professor e aluno. É inconcebível que, em pleno século XXI ainda nos depararmos com escolas com a estrutura física deplorável e sem conexão com a internet, ou sem o laboratório de informática, conhecido também como ambiente de mídias. O Professor precisa de um ambiente adequado, digno, para desenvolver um bom trabalho com os seus alunos.

Nos últimos anos muitos avanços ocorreram nesse aspecto, mas, é preciso avançar mais, promover políticas públicas que consolidem o bom funcionamento das escolas, dando as condições necessárias para que os alunos possam absorver conteúdos, trocar experiências, se desenvolver cognitivamente.

Por fim, com base nas pesquisas e análises executadas e nos limites apresentados, sugere-se que estudos futuros investiguem de maneira mais aprofundada as implicações desses usos e os efeitos reais que trazem para o processo educacional, levando em consideração as especificidades dos distintos atores envolvidos no contexto das redes de Ensino. Porém, é preciso dar um passo à frente, resignificando a prática pedagógica, objetivando resultados positivos para os nossos alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Disponível em: cev.org.br/biblioteca/a-bncc-na-contramao-do-pne-2014-2024-avaliacao-e-perspectivas Acesso em: 05 de agosto de 2021. Recife: ANPAE, 2018.
- AMAZONAS. **Resolução Ad Referendum nº 085, de 21 de junho de 2021**, aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio – RCAEM – Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM.
- ANTUNES, A. Fiocruz - Fundação Oswaldo Cruz. **A quem interessa a BNCC?** 2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>>. Acesso em: 30 de julho de 2021.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTTANI, Norberto; VRIGNAUD, Pierre. **La France et les Évaluations Internationales. Paris: Rapport pour l'haut Conseil de l'évaluation de l'école**; Documentation Française, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do ensino médio**. Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev.2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/Pisa> . Acesso em: 20 de agosto de. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 268, de 22 de março de 2018**. Cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação. Disponível <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/99871-portaria-n-268-de-22-de-marco-de-2018-diario-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file> Acesso em: 05 de setembro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 756, de 3 de abril de 2019**. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Disponível em: https://www.anaceu.org.br/download/legislacao/portarias/PORTARIA_MEC-GAB-No_756-

[DE-3-DE-ABRIL-DE-2019-Altera-a-Portaria-no-331-de-5-de-abril-de-2018](#) que institui o ProBNCC.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020. Brasília, DF, 14 dez. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** www.planalto.gov.br – acesso em: 17 de agosto de 2021. (Plano Nacional de Educação – PNE).

CARVALHO, Luis Miguel. The Fabrication and Travel of a Knowledge – Policy Instrument. **European Education Research Journal**, London, v. 11, nº 2, p. 172 – 188, 2012.

CNTE. A reforma do ensino médio suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 337-343, jan./jun. 2017.

FERRAO, Maria Eugénia. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 455-469, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Pátria Educadora III. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, Campinas, SP, 11 mar. 2015a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/04/24/patria-educadora-iii/>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

HALÁSZ, Gabor. “Governing schools and education systems in the era of diversity”. Uma comunicação elaborada para a **21ª Sessão da Conferência Permanente de Ministros da Educação Europeus sobre “Intercultural Education”: Managing Diversity, Strengthening Democracy**. Atenas, Grécia. 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

INEP. PISA. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. **Relatório Brasil no PISA (2018)**. Versão Preliminar. Brasília – DF. INEP/MEC. 2019.

LINDBLAD, Swerker; PETTERSSON, Daniel; POPKEWITZ, Thomas. International Comparison of school results: a systemic review of a research on large scale assessments in education. Stockholm: **Swedish Research Council**, 2015.

LINO, L. A. As ameaças da reforma desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 10 de setembro de 2021.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas educacionais e a valorização do magistério. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino [ENDIPE]**, 15. Belo Horizonte. 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13. 415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; SZTAJN, Paola. Dilemas para a Avaliação: O caso dos Conjuntos no Ensino da Matemática. In: FRANCO, Crespo et al (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 5. p. 69-84. Paulo, EPU, 1986.

PEREIRA, G.A.M. Brasil e Argentina: Um Estudo Comparado das Reformas Educacionais a partir do PISA 2000. **Dissertação (Mestrado)** – Setor de Educação. UFPR, Curitiba, 2011.

PEREIRA, G.A.M. O PISA como parâmetro de qualidade para as políticas educacionais no Brasil e na Espanha: pressupostos epistemológicos. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. **Tese de doutorado** - Setor de Educação. UFPR, Curitiba, 2016.

PEREIRA, G.A.M. Da democratização ao neoconservadorismo: efeito bumerangue nas políticas educacionais para o ensino médio sob o prisma do Pisa. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. **Relatório pós-doutoral** - Setor de Educação. UFPR, Curitiba, 2021.

PEREZ, T. **BNCC – A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

PINI, Gianreto. **À Propos de la Théorie des réponses aux items: Les cas d'items dichotomiques**, Genebra: Groupe – Edumétrie, 2012.

PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE: uma visão brasileira**. Brasília: IRBr; FUNAG, 2000. (Coleção “Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco”).

AMAZONAS. **Resolução Ad Referendum nº 085, de 21 de junho de 2021**, aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio – RCAEM – Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM.

RIBEIRO, Marcos Paulo de Araújo. OCDE: rumo ao mundo em desenvolvimento. **Boletim Meridiano** 47. Brasília, nº 82, p. 32 – 33, maio de 2007.

SOUZA, Sandra Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

TEODORO, Antônio; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Organizações Internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais**. Brasília: Líber, livros, 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

WERLE, F. O. C. Sistema de Avaliação da Educação no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Líber, 2010. p. 21 – 36

8 APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado Participante,

Esta pesquisa é sobre ***O PISA COMO INSTRUMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA*** e, está sendo desenvolvida por Isaac Gadelha Maia, do Curso de Mestrado Internacional em Educação da LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL – UNILOGOS®, sob a orientação da Professora Dr^a. Gisele Adriana Maciel Pereira.

Os objetivos do estudo são conhecer o conceito de Gestão Democrática, conhecer a OCDE e seu papel político no contexto mundial e conhecer o PISA e suas características.

A finalidade deste trabalho é perscrutar em que medida os resultados do PISA 2018 se aproximam da ideia de Gestão Democrática preconizada nos documentos normativos nacionais em uma escola pública de Boa Vista do Ramos/AM.

Solicitamos a sua colaboração para participar, respondendo aos questionários propostos e outros eventos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que esta pesquisa é de cunho qualitativo sem qualquer desconforto para os participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a (o) senhora (r) não é obrigada (o) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.


ISAAC GADELHA MAIA
Pesquisador Responsável

Considerando que, fui informada (o) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Boa Vista do Ramos/AM, _____ de _____ de 2021

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador (92) 984623986 ou para o Comitê de Ética da Logos University International – www.unilogos.org / contact@unilogos.org

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES PROFESSOR (a) DE LÍNGUA PORTUGUESA 1

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES BÁSICAS DO (a) PROFESSOR (a)

1. Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua atuação como Professor de escola. Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

a) Qual é o seu sexo?

<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
	X

b) Qual é a sua idade?

<i>Menos de 40</i>	<i>40 a 49</i>	<i>50 a 59</i>	<i>60 +</i>
		X	

c) Você exerce a função/cargo de Professor em mais de uma escola? Qual é o Componente Curricular? Turmas/Níveis de Ensino?

<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Componente Curricular</i>	<i>Turmas/Níveis de Ensino</i>
	X	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>4º, 2º e 3º Ano Médio</i>

d) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

<i>Inferior a Educação Superior</i>	<i>Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia</i>	<i>Educação Superior – Pedagogia</i>	<i>Educação Superior – Licenciatura Plena</i>	<i>Especialização Lato Sensu – Outras Áreas</i>	<i>Especialização Lato Sensu – Área de Educação</i>	<i>Mestrado – Stricto Sensu</i>	<i>Doutorado – Stricto Sensu</i>
					X		

e) Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Professor?

<i>Este é o meu 1º Ano</i>	<i>1 – 2 anos</i>	<i>3 – 5 anos</i>	<i>6 – 10 anos</i>	<i>11 – 15 anos</i>	<i>16 – 20 anos</i>	<i>Mais de 20 anos</i>
						X

f) Você já exerceu o cargo de Diretor (a)? Quanto Tempo?

<i>Não</i>	<i>Menos de 3 anos</i>	<i>3 – 5 anos</i>	<i>6 – 10 anos</i>	<i>11 – 15 anos</i>	<i>16 – 20 anos</i>	<i>Mais de 20 anos</i>
X						

INFORMAÇÕES BÁSICAS DA ESCOLA

1. Escola pública ou privada?

<i>Pública</i>	<i>Privada</i>
X	

2. Como Professor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com as seguintes atividades nesta escola? **(Responder em uma escala de 0 a 100%)**

a) *Tarefas administrativas internas (incluindo questões relativas a recursos humanos, regulamentos, relatórios, recursos financeiros da escola, calendário letivo):*

b) *Atividades curriculares e de ensino (incluindo o ensino, preparo de aulas, observação em salas de aula, supervisão dos professores):* 95%

c) *Resposta a pedidos das autoridades de ensino municipal, estadual ou federal:*

d) *Representação da escola em reuniões ou na comunidade e redes de relacionamento (networking) de interesse da escola:* _____

3. Com que frequência, durante os últimos 5 anos, a equipe escolar produziu um documento de autoavaliação da escola e/ou foi avaliada por uma agência ou um órgão externo (como, por exemplo, a secretaria de educação)?

Não houve avaliação durante esse período, mas deve ser feita com urgência, pois acredito que esse fator iria contribuir muito para melhorias necessárias.

4. Até que ponto essas avaliações influenciaram na sua rotina de trabalho como Professor?

Acredito que, para nós profissionais da educação, isso faz toda a diferença, visto que o nosso trabalho exige reflexões, aprendizados e mudanças constantes, quanto a minha rotina, essas reflexões e mudanças, só me ajudam a desenvolver melhor o meu trabalho e me tornar melhor enquanto educadora.

5. Com que frequência você professor desta escola é avaliado por outros colegas da escola ou por um indivíduo ou órgão externo (por exemplo, Gestor ou secretaria de educação)?

Nos conselhos escolares - nesse ano semestrais

6. Quando o seu trabalho como professor desta escola é avaliado, quais aspectos são levados em consideração?

Anualmente - nos aspectos acredito que são: pontualidade, assiduidade, interesse individual, interesse coletivo na construção de conhecimentos, aprendizagem dos alunos e bom relacionamento com as turmas.

7. Qual é a importância da avaliação do trabalho do (a) Professor (a) em sua escola?

Na minha opinião, é preciso ter essa avaliação de maneira transparente, ética e responsável para a melhoria do andamento das atividades escolares, visto que as vezes, observamos que as escolas desenvolvem mais políticas partidárias, do que políticas educacionais, conduzindo assim a educação para um

8. Nesta escola, em que medida o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos? (Marcar com um X a resposta que você acha mais adequada).

Questões	De forma alguma	Muito Pouco	Até Certo Ponto	Muito
Chegar atrasado à escola;			X	
Absenteísmo (por			X	

exemplo, faltas injustificadas);			X	
Perturbação em sala de aula;		X		X
Colar;		X		
Profanação/Palavrões		X		
Vandalismo;	X			
Furto;		X		
Intimidação ou ofensa verbal de outros alunos (ou outras formas de intimidação);		X		
Danos físicos a outros alunos;	X			
Intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar;	X			
Uso/posse de drogas e/ou bebidas alcoólicas;		X		

9. Nesta escola, em que medida, o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos, por parte do Professor? (Marcar com um X a resposta que você acha mais adequada).

Questões	De forma alguma	Muito Pouco	Até Certo Ponto	Muito
Chegar atrasado à escola;			X	
Absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas);			X	
Falta de preparo pedagógico;				X
Falta de Compromisso;				X

ÁREA LIVRE PARA OBSERVAÇÕES: (Sobre a Escola, Alunos, Gestor)

Bem, quanto a escola não estou satisfeita com certas coisas que estão acontecendo ultimamente, logo concretizamos que as coisas não estão sendo direcionadas como deviam ser, e esse fato envolve toda a equipe

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA 2

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES BÁSICAS DO (a) PROFESSOR (a)

1. Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua atuação como Professor de escola. Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

a) Qual é o seu sexo?

Masculino	Feminino
	X

b) Qual é a sua idade?

Menos de 40	40 a 49	50 a 59	60 +
X			

c) Você exerce a função/cargo de Professor em mais de uma escola? Qual é o Componente Curricular? Turmas/Níveis de Ensino?

Sim	Não	Componente Curricular	Turmas/Níveis de Ensino
	X	Língua Portuguesa e Literatura	2.º e 3.º ano - Ensino Médio

d) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Inferior a Educação Superior	Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia	Educação Superior – Pedagogia	Educação Superior – Licenciatura Plena	Especialização Lato Sensu – Outras Áreas	Especialização Lato Sensu – Área de Educação	Mestrado – Stricto Sensu	Doutorado – Stricto Sensu
					X		

e) Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Professor?

Este é o meu 1º Ano	1 – 2 anos	3 – 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	Mais de 20 anos
			X			

f) Você já exerceu o cargo de Diretor (a)? Quanto Tempo?

Não	Menos de 3 anos	3 – 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	Mais de 20 anos
X						

INFORMAÇÕES BÁSICAS DA ESCOLA

1. Escola pública ou privada?

Pública	Privada
X	

2. Como Professor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com as seguintes atividades nesta escola? **(Responder em uma escala de 0 a 100%)**

a) Tarefas administrativas internas (incluindo questões relativas a recursos humanos, regulamentos, relatórios, recursos financeiros da escola, calendário letivo): 0%

b) Atividades curriculares e de ensino (incluindo o ensino, preparo de aulas, observação em salas de aula, supervisão dos professores): 30%

c) Resposta a pedidos das autoridades de ensino municipal, estadual ou federal: 0%

d) Representação da escola em reuniões ou na comunidade e redes de relacionamento (networking) de interesse da escola: 0%

3. Com que frequência, durante os últimos 5 anos, a equipe escolar produziu um documento de autoavaliação da escola e/ou foi avaliada por uma agência ou um órgão externo (como, por exemplo, a secretaria de educação)?

Durante eu trabalhar nesta escola nunca vi ser feito um documento de autoavaliação da escola.

4. Até que ponto essas avaliações influenciaram na sua rotina de trabalho como Professor?

Ja foram feitas muitas avaliações internas na escola e elas influenciam muito na rotina pois a tendência e trabalhar para uma melhor educação.

5. Com que frequência você professor desta escola é avaliado por outros colegas da escola ou por um indivíduo ou órgão externo (por exemplo, Gestor ou secretaria de educação)?

Não me lembro de ter sido avaliado por colegas.

6. Quando o seu trabalho como professor desta escola é avaliado, quais aspectos são levados em consideração?

nosso trabalho é somente avaliado através do planejamento pedagógico

7. Qual é a importância da avaliação do trabalho do (a) Professor (a) em sua escola?

Deve ser de muita importância pois consegue-se atingir êxito melhores no ensino aprendizagem

8. Nesta escola, em que medida o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos? (Marcar com um X a resposta que você acha mais adequada).

Questões	De forma alguma	Muito Pouco	Até Certo Ponto	Muito
Chegar atrasado à escola;			X	
Absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas);		X		
Perturbação em sala de aula;			X	
Colar;			X	
Profanação/Palavrões			X	
Vandalismo;		X		
Furto;		X		

Intimidação ou ofensa verbal de outros alunos (ou outras formas de intimidação);		X		
Danos físicos a outros alunos;		X		
Intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar;	X			
Uso/posse de drogas e/ou bebidas alcoólicas;	X			

9. Nesta escola, em que medida, o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos, por parte do Professor? (Marcar com um X a resposta que você acha mais adequada).

Questões	De forma alguma	Muito Pouco	Até Certo Ponto	Muito
Chegar atrasado à escola;			X	
Absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas);			X	
Falta de preparo pedagógico;		X		
Falta de Compromisso;		X		

ÁREA LIVRE PARA OBSERVAÇÕES: (Sobre a Escola, Alunos, Gestor)

É de suma importância não somente a avaliação do professor mas também da escola, como espaço físico, e Equipe gestora em geral.

PROFESSOR DE MATEMÁTICA 1

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES BÁSICAS DO (a) PROFESSOR (a)

1. Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua atuação como Professor de escola. Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

a) Qual é o seu sexo?

<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
	X

b) Qual é a sua idade?

<i>Menos de 40</i>	<i>40 a 49</i>	<i>50 a 59</i>	<i>60 +</i>
X			

c) Você exerce a função/cargo de Professor em mais de uma escola? Qual é o Componente Curricular? Turmas/Níveis de Ensino?

<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Componente Curricular</i>	<i>Turmas/Níveis de Ensino</i>
X		<i>Matemática / Física</i>	<i>9º Ano e 1º e 2º Ano</i>

d) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

<i>Inferior a Educação Superior</i>	<i>Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia</i>	<i>Educação Superior – Pedagogia</i>	<i>Educação Superior – Licenciatura Plena</i>	<i>Especialização Lato Sensu – Outras Áreas</i>	<i>Especialização Lato Sensu – Área de Educação</i>	<i>Mestrado – Stricto Sensu</i>	<i>Doutorado – Stricto Sensu</i>
					X		

e) Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Professor?

<i>Este é o meu 1º Ano</i>	<i>1 – 2 anos</i>	<i>3 – 5 anos</i>	<i>6 – 10 anos</i>	<i>11 – 15 anos</i>	<i>16 – 20 anos</i>	<i>Mais de 20 anos</i>
			X			

f) Você já exerceu o cargo de Diretor (a)? Quanto Tempo?

<i>Não</i>	<i>Menos de 3 anos</i>	<i>3 – 5 anos</i>	<i>6 – 10 anos</i>	<i>11 – 15 anos</i>	<i>16 – 20 anos</i>	<i>Mais de 20 anos</i>
X						

INFORMAÇÕES BÁSICAS DA ESCOLA

1. Escola pública ou privada?

<i>Pública</i>	<i>Privada</i>
X	

2. Como Professor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com as seguintes atividades nesta escola? (Responder em uma escala de 0 a 100%)

a) Tarefas administrativas internas (incluindo questões relativas a recursos humanos, regulamentos, relatórios, recursos financeiros da escola, calendário letivo):

30%

b) Atividades curriculares e de ensino (incluindo o ensino, preparo de aulas, observação em salas de aula, supervisão dos professores): 30%

c) Resposta a pedidos das autoridades de ensino municipal, estadual ou federal:

100%

d) Representação da escola em reuniões ou na comunidade e redes de relacionamento (networking) de interesse da escola: 100%

3. Com que frequência, durante os últimos 5 anos, a equipe escolar produziu um documento de autoavaliação da escola e/ou foi avaliada por uma agência ou um órgão externo (como, por exemplo, a secretaria de educação)?

Nos últimos 5 anos não foi realizado.

4. Até que ponto essas avaliações influenciaram na sua rotina de trabalho como Professor?

Embora não tenha sido autoavaliada por documentos, busco autoavaliar-me, principalmente quando não alcanço meus objetivos nas avaliações com os alunos, assim como, valorizo o posicionamento deles quando dizem que não entenderam (o) minha explicação, refaço as palavras (didática) até que os resultados sejam significativos

5. Com que frequência você professor desta escola é avaliado por outros colegas da escola ou por um indivíduo ou órgão externo (por exemplo, Gestor ou secretaria de educação)?

Nos últimos anos não houve avaliação, na verdade autoavaliação.

6. Quando o seu trabalho como professor desta escola é avaliado, quais aspectos são levados em consideração?

*Assiduidade / Pontualidade ;
Disciplina ;
Iniciativa ;
Produtividade
Responsabilidade / Planejamento Pedagógico / Domínio de Conteúdo / Metodologia / Comunicação
Avaliação (Aluno).*

7. Qual é a importância da avaliação do trabalho do (a) Professor (a) em sua escola?

*Creio que o principal fator da importância é o profissional dar uma "fresada" em algumas atitudes que muitas vezes se tornam "viciosas" no trabalho.
Ser avaliado é poder recommear, renovar.*

8. Nesta escola, em que medida o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos? (Marcar com um X a resposta que você acha mais adequada).

Questões	De forma alguma	Muito Pouco	Até Certo Ponto	Muito
Chegar atrasado à escola;	X			
Absenteísmo (por				

exemplo, faltas injustificadas);				X
Perturbação em sala de aula;	X			
Colar;	X			
Profanação/Palavrões	X			
Vandalismo;				X
Furto;				X
Intimidação ou ofensa verbal de outros alunos (ou outras formas de intimidação);				X
Danos físicos a outros alunos;			X	
Intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar;			X	
Uso/posse de drogas e/ou bebidas alcoólicas;				X

9. Nesta escola, em que medida, o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos, por parte do Professor? (Marcar com um X a resposta que você acha mais adequada).

Questões	De forma alguma	Muito Pouco	Até Certo Ponto	Muito
Chegar atrasado à escola;		X		
Absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas);	X			
Falta de preparo pedagógico;			X	
Falta de Compromisso;				X

ÁREA LIVRE PARA OBSERVAÇÕES: (Sobre a Escola, Alunos, Gestor)

Trabalhar a disciplina mais temida pela maioria dos alunos é um grande desafio, pois para estipular um assunto precisa-se de um conhecimento anterior, que infelizmente (dos) muitos deles chegam ao ensino médio com certas lacunas em relação a disciplina

matemática, ainda temos alguns outros desafios que são por exemplo, poucos materiais para apoio nesse processo ensino/aprendizagem, o que me motiva são os resultados positivos visto em uma avaliação, por exemplo.

Em relação ao gestor, sou parceiro em todos os projetos propostos.

PROFESSOR DE CIÊNCIAS

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES BÁSICAS DO (a) PROFESSOR (a)

1. Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua atuação como Professor de escola. Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

a) Qual é o seu sexo?

Masculino	Feminino
X	

b) Qual é a sua idade?

Menos de 40	40 a 49	50 a 59	60 +
		X	

c) Você exerce a função/cargo de Professor em mais de uma escola? Qual é o Componente Curricular? Turmas/Níveis de Ensino?

Sim	Não	Componente Curricular	Turmas/Níveis de Ensino
X		CIÊNCIAS	9º ANO

d) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Inferior a Educação Superior	Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia	Educação Superior – Pedagogia	Educação Superior – Licenciatura Plena	Especialização Lato Sensu – Outras Áreas	Especialização Lato Sensu – Área de Educação	Mestrado – Stricto Sensu	Doutorado – Stricto Sensu
			X				

e) Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Professor?

Este é o meu 1º Ano	1 – 2 anos	3 – 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	Mais de 20 anos
						X

f) Você já exerceu o cargo de Diretor (a)? Quanto Tempo?

Não	Menos de 3 anos	3 – 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	Mais de 20 anos
X						

INFORMAÇÕES BÁSICAS DA ESCOLA

1. Escola pública ou privada?

Pública	Privada
X	

2. Como Professor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com as seguintes atividades nesta escola? **(Responder em uma escala de 0 a 100%)**

a) *Tarefas administrativas internas (incluindo questões relativas a recursos humanos, regulamentos, relatórios, recursos financeiros da escola, calendário letivo):* 60%

b) *Atividades curriculares e de ensino (incluindo o ensino, preparo de aulas, observação em salas de aula, supervisão dos professores):* 85%

c) *Resposta a pedidos das autoridades de ensino municipal, estadual ou federal:* 90%

d) *Representação da escola em reuniões ou na comunidade e redes de relacionamento (networking) de interesse da escola:* 85%

3. Com que frequência, durante os últimos 5 anos, a equipe escolar produziu um documento de autoavaliação da escola e/ou foi avaliada por uma agência ou um órgão externo (como, por exemplo, a secretaria de educação)?

Sim; frequentemente

4. Até que ponto essas avaliações influenciaram na sua rotina de trabalho como Professor?

Satisfatório

5. Com que frequência você professor desta escola é avaliado por outros colegas da escola ou por um indivíduo ou órgão externo (por exemplo, Gestor ou secretaria de educação)?

Sempre

6. Quando o seu trabalho como professor desta escola é avaliado, quais aspectos são levados em consideração?

*Sempre em períodos trimestrais
assiduidade, comportamentos e
dedicação*

7. Qual é a importância da avaliação do trabalho do (a) Professor (a) em sua escola?

*Ela é bastante importante, pois
nesse processo de avaliação,
mudanças sempre nosa ação
de ensino, buscando sempre o
desenvolvimento de nossos dis-
centes*

8. Nesta escola, em que medida o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos? (Marcar com um X a resposta que você acha mais adequada).

Questões	De forma alguma	Muito Pouco	Até Certo Ponto	Muito
Chegar atrasado à escola;			X	
Absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas);				X
Perturbação em sala de aula;				X
Colar;			X	
Profanação/Palavrões	X			
Vandalismo;		X		
Furto;				

Intimidação ou ofensa verbal de outros alunos (ou outras formas de intimidação);		X		
Danos físicos a outros alunos;		X		
Intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar;		X		
Uso/posse de drogas e/ou bebidas alcoólicas;			X	

9. Nesta escola, em que medida, o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos, por parte do Professor? (Marcar com um X a resposta que você acha mais adequada).

Questões	De forma alguma	Muito Pouco	Até Certo Ponto	Muito
Chegar atrasado à escola;		X		
Absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas);		X		
Falta de preparo pedagógico;		X		
Falta de Compromisso;		X		

ÁREA LIVRE PARA OBSERVAÇÕES: (Sobre a Escola, Alunos, Gestor)

Na escola no qual trabalho, sou meu parceiro, vivenciar o meu compartilhado, ou seja, meus parceiros sempre desenvolver com competência e harmonia nos afazeres, e no que diz respeito aos meus companheiros, ele trabalha e profissão, estamos sempre envolvidos para que juntos sejamos o alicerce para a formação de nosso alunos.

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DO GESTOR

PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO AOS GESTORES ESCOLARES

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES BÁSICAS DO (a) GESTOR (a)

1. Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua atuação como diretor de escola.

Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

a) Qual é o seu sexo?

<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
X	

b) Qual é a sua idade?

<i>Menos de 40</i>	<i>40 a 49</i>	<i>50 a 59</i>	<i>60 +</i>
		X	

c) Você exerce a função/cargo de Diretor em mais de uma escola?

<i>Sim</i>	<i>Não</i>
	X

d) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

<i>Inferior a Educação Superior</i>	<i>Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia</i>	<i>Educação Superior – Pedagogia</i>	<i>Educação Superior – Licenciatura Plena</i>	<i>Especialização Lato Sensu – Outras Áreas</i>	<i>Especialização Lato Sensu – Área de Educação</i>	<i>Mestrado – Stricto Sensu</i>	<i>Doutorado – Stricto Sensu</i>
					X		

e) Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Gestor?

<i>Este é o meu 1º Ano</i>	<i>1 – 2 anos</i>	<i>3 – 5 anos</i>	<i>6 – 10 anos</i>	<i>11 – 15 anos</i>	<i>16 – 20 anos</i>	<i>Mais de 20 anos</i>
		X				

f) Quantos anos você trabalhou como docente, antes de exercer a função de Diretor (a)?

<i>Nenhum</i>	<i>Menos de 3 anos</i>	<i>3 – 5 anos</i>	<i>6 – 10 anos</i>	<i>11 – 15 anos</i>	<i>16 – 20 anos</i>	<i>Mais de 20 anos</i>
					X	

INFORMAÇÕES BÁSICAS DA ESCOLA

1. Escola pública ou privada?

<i>Pública</i>	<i>Privada</i>
X	

2. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com as seguintes atividades nesta escola? **(Responder em uma escala de 0 a 100%)**

a) Tarefas administrativas internas (incluindo questões relativas a recursos humanos, regulamentos, relatórios, recursos financeiros da escola, calendário letivo): 70

b) Atividades curriculares e de ensino (incluindo o ensino, preparo de aulas, observação em salas de aula, supervisão dos professores): 50%.

c) Resposta a pedidos das autoridades de ensino municipal, estadual ou federal: 75%.

d) Representação da escola em reuniões ou na comunidade e redes de relacionamento (networking) de interesse da escola: 75%.

3. Com que frequência, durante os últimos 5 anos, a equipe escolar produziu um documento de autoavaliação da escola e/ou foi avaliada por uma agência ou um órgão externo (como, por exemplo, a secretaria de educação)?

A instituição é avaliada anualmente pela Secretaria de Estado de Educação.

4. Até que ponto essas avaliações influenciaram na rotina de trabalho da equipe escolar?

Os aspectos das avaliações não influenciaram na rotina escolar, visto que a equipe pedagógica cumpre as orientações recebidas.

5. Com que frequência os professores desta escola são avaliados por você, outros colegas da escola ou por um indivíduo ou órgão externo (por exemplo, a secretaria de educação)?

Por orientação do órgão superior os docentes são avaliados anualmente.

6. Quando o trabalho de um professor desta escola é avaliado, quais aspectos são levados em consideração?

Os aspectos relevantes que são observados são pontualidade, disciplina e relacionamento interpessoal, inovativa, responsabilidade, planejamento pedagógico, metodologia e produtividade.

7. Qual é a importância da avaliação do trabalho do (a) Professor (a) em sua escola?

Do ser confrontado com o resultado de uma avaliação, o professor cria novas estratégias a fim de suprir as deficiências detectadas em sua forma de trabalho.

8. Nesta escola, em que medida o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos? (Marcar com um X a resposta que você acha mais adequada).

Questões	De forma alguma	Muito Pouco	Até Certo Ponto	Muito
Chegar atrasado à escola;		X		
Absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas);		X		
Perturbação em sala de aula;			X	
Colar;	X			
Profanação/Palavrões	X			
Vandalismo;	X			
Furto;		X		
Intimidação ou ofensa verbal de outros	X			

alunos (ou outras formas de intimidação);				
Danos físicos a outros alunos;				
Intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar;				
Uso/posse de drogas e/ou bebidas alcoólicas;		X		

9. Nesta escola, em que medida, o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos, por parte do Professor? (Marcar com um X a resposta que você acha mais adequada).

Questões	De forma alguma	Muito Pouco	Até Certo Ponto	Muito
Chegar atrasado à escola;	X			
Absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas);		X		
Falta de preparo pedagógico;	X			
Falta de Compromisso;		X		

OBSERVAÇÕES GERAIS (Professores, Alunos e Comunidade Escolar):

Diante de tudo que temos vivenciado nesses últimos anos, mesmo com tantas limitações, nosso objetivo é promover um ensino de qualidade, respeitando e valorizando as diversidades sociais, culturais e econômica, respeitando a inclusão social.

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

QUESTIONÁRIO AOS PAIS

GRAU DE ESCOLARIDADE DO PAI (Mãe) ou RESPONSÁVEL DO (a) ALUNO

(a): Cursando 2º período de licenciatura em Ed. Física.

PROFISSÃO DO PAI (Mãe) ou RESPONSÁVEL DO (a) ALUNO (a):

Técnica de Enfermagem

IDADE DO ALUNO E NÍVEL DE ENSINO:

15 anos, cursando 1º ano do Ensino Médio

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

1. Com que frequência o (a) senhor (a) ou responsável acompanha seu filho nas seguintes atividades:

<i>Questões</i>	<i>Nunca ou Quase Nunca</i>	<i>Uma ou duas vezes por ano</i>	<i>Uma ou duas vezes por mês</i>	<i>Uma ou duas vezes por semana</i>	<i>Todos ou quase todos os dias</i>
Conversar com o seu filho sobre o que ele tem feito na escola.					X
Fazer as refeições junto com seu filho					X
Simplesmente conversar com seu filho					X
Ajudar o seu filho a fazer os trabalhos referentes a leitura e escrita				X	
Conversar sobre questões políticas ou sociais com seu filho			X		
Conversar com o seu filho sobre o que ele está lendo atualmente			X		

2. Quando o seu filho frequentava o primeiro ano do 1º ciclo, do ensino básico, com que frequência o (a) senhor (a) ou responsável, realizava as seguintes atividades:

<i>Questões</i>	<i>Nunca ou quase nunca</i>	<i>Uma ou duas vezes por mês</i>	<i>Uma ou duas vezes por semana</i>	<i>Todos ou quase todos os dias</i>
Ler Livros			X	
Contar Histórias			X	
Cantar Canções				X
Brincar com brinquedos alfabéticos (por exemplo, cubos com letras do alfabeto)				X
Conversar sobre coisas que tivessem feito				X
Conversar sobre coisas que tiverem lido			X	
Jogar jogos de palavras				X
Esquecer letras ou palavras			X	
Ler em voz alta cartazes ou rótulos			X	
Dizer lengalengas com contagem de números ou cantar canções com contagem de números			X	

3. Você concorda com as afirmações a seguir:

<i>Questões</i>	<i>Concordo Totalmente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Totalmente</i>
A maioria dos professores da escola do seu filho parece competente e dedicada.		X		
Na escola do meu filho, o grau de exigência é elevado.		X		
Estou satisfeito com os conteúdos lecionados e os métodos de ensino adotados na escola do meu filho.			X	
Os progressos do meu filho são atentamente seguidos pela escola.			X	

Dois salários mínimos	
Três salários mínimos	
Mais de Três salários mínimos	

ANEXO 5 – RESOLUÇÃO AD REFERENDUM Nº 085 – REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE – RCA (ENSINO MÉDIO)



GOVERNO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS – CEE/AM



RESOLUÇÃO AD REFERENDUM N.º 085, DE 21 DE JULHO DE 2021.

Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio – RCAEM, de acordo com a Lei 13.415/2017 para as Instituições Públicas e Privadas da rede Estadual de Ensino do Amazonas e dá outras providências.

O Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM, usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei, em consonância com o Artigo 211 da Constituição Federal de 1988 e o Artigo 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394, de 20/12/1996, e:

Considerado a Lei n.º 13.415, de 16/02/2017 que altera a Lei 9.394/96 estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a etapa do Ensino Médio;

Considerando a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21/11/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Resolução CNE/CP n.º 4, de 17/12/2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e a Resolução CNE/CP N.º 1, de 05/01/2021 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica;

Considerando a Portaria MEC nº 1.432 de 28/12/2018 que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

Considerando ainda, o que determina a Resolução Ad Referendum n.º 083/2021-CEEAM que define o cronograma para a implementação do novo Ensino Médio.

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio - RCAEM fundamentado na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para implementação nas Instituições Públicas e Privadas do Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, conforme a Lei n.º 13.415/2017 que alterou os artigos da Lei n.º 9394/1996, no que concerne ao Ensino Médio.

Art. 2º As ações necessárias à implementação do novo Ensino Médio devem atender o que determina a Resolução Ad Referendum n.º 083/2021- CEE/AM de 19/07/2021.

Parágrafo único. O Referencial Curricular Amazonense - RCAEM define um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes na etapa do Ensino Médio e orienta sua implementação nas instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, a partir do ano de 2022.

Art. 3º Esta Resolução entrará em vigor imediatamente após a sua assinatura, com posterior publicação no Diário Oficial do Estado do Amazonas.



GOVERNO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS – CEE/AM



CIENTIFIQUE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

SALA DA PRESIDÊNCIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, em Manaus, 21 de julho de 2021.


LUIS FABIAN PEREIRA BARBOSA
Presidente