

**Escola plural e avaliação singular:  
apontamentos sobre a perspectiva de avaliação  
inserida no Programa Novo Mais Educação**

**Plural school and singular assessment:  
notes on the assessment perspective inserted  
in the More Education New Program**

**Escuela plural y evaluación singular:  
apuntes sobre la perspectiva de evaluación insertada  
en el Programa Nuevo Más Educación**

**Marcio Bernardino Sirino**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro/RJ - Brasil  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

**Arthur Vianna Ferreira**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ – Brasil

**Patricia Flavia Mota**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro/RJ - Brasil  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

**Resumo**

Este presente ensaio objetiva estabelecer um canal de reflexão acerca da temática ‘avaliação’ no Programa Novo Mais Educação (PNME). Por meio de *prints* da plataforma do PDDE-Interativo, de uma unidade escolar da rede pública municipal, localizada no estado do Rio de Janeiro; e da inserção de aportes teóricos e documentais, entendemos que este trabalho potencializará as discussões no campo das avaliações da aprendizagem dos estudantes, das avaliações de larga escala e, ainda, das avaliações de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, consideramos que a perspectiva avaliativa adotada por uma instituição de ensino promove uma modificação/adequação das práticas pedagógicas desenvolvidas em seu interior, estabelecendo novas lógicas de aprendizagem nos diferentes cotidianos escolares que, por serem plurais, pressupõem a necessidade de uma avaliação que não seja singular.

**Palavras-chave:** Política de Educação em Tempo Integral, Programa Novo Mais Educação, Avaliação

**Abstract**

This essay aims to establish a reflecting conduit on the theme of ‘assessment’ in the More Education New Program (PNME). Through prints of the PDDE-Interactive platform, a school unit of the Municipal Public Network, located in the

state of Rio de Janeiro; and through the insertion of theoretical and documentary contributions, we believe that this work will potentiate the discussions in the field of student learning assessments, large-scale evaluations, and evaluations of public educational policies. In this sense, we consider that the assessment perspective adopted by a teaching institution promotes a modification/adjustment of the pedagogical practices developed into it, establishing new learning logics in the different school daily life which being plural, assumes the need for an assessment not unique.

**Keywords:** Full-time education policy, More Education New Program, Assessment

## Resumen

Este presente ensayo tiene como objetivo establecer un canal de reflexión acerca de la temática 'evaluación' en el Programa Nuevo Más Educación (PNME). Por medio de *prints* de la plataforma del PDDE-Interactivo, de una Unidad Escolar de la Red Pública Municipal, ubicada en el estado de Río de Janeiro; y de la inserción de aportes teóricos y documentales, entendemos que este trabajo potenciará las discusiones en el campo de las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes, de las evaluaciones de gran escala y, aun, de las evaluaciones de políticas públicas educativas. En este sentido, consideramos que la perspectiva evaluadora adoptada por una institución de enseñanza promueve una modificación/adecuación de las prácticas pedagógicas desarrolladas en su interior, estableciendo nuevas lógicas de aprendizaje en los diferentes cotidianos escolares que, por ser plurales, presuponen la necesidad de una evaluación que no sea singular.

**Palabras clave:** Política de Educación en Tiempo Completo, Programa Nuevo Más Educación, Evaluación

## 1. Introdução

Elencamos, como objeto de análise, neste ensaio, a padronização de avaliações presentes no Programa Novo Mais Educação (PNME), nos moldes das avaliações externas dinamizadas, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse movimento constitui uma inovação, uma vez que, no programa anterior (PME)<sup>1</sup>, não havia avaliações nesse formato.

Nesse sentido, trazemos do site do PDDE-Interativo<sup>2</sup>, informações que serão problematizadas, ao longo do texto, que sugerem a oferta de avaliações

<sup>1</sup> Programa Mais Educação (PME), criado pela portaria interministerial n. 17/2017 para ampliar o tempo dos estudantes na perspectiva da educação integral.

<sup>2</sup> O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as secretarias de educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014. Disponível em: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul 2017.

para mensurar a aprendizagem dos estudantes nas áreas de língua portuguesa e matemática. Organizamos, portanto, o trabalho em 3 (três) seções, conforme dispomos na sequência.

Inicialmente, apresentamos ilustrações do referido site e introduzimos uma discussão sobre a temática da avaliação. Na segunda seção, abordamos uma reflexão acerca da padronização da avaliação no PNME, que ocorre independente do contexto em que ele esteja inserido. Dando continuidade, retomamos, na última seção, a discussão sobre a influência da avaliação externa nos processos avaliativos que surgem no âmbito desse programa do Governo Federal.

Realizamos este estudo a partir dos pressupostos de pesquisadores que discutem a temática da avaliação, em suas diversas nuances, como Hoffman (2005), Fernandes (2014) e Freitas (2016), dentre outros; e as autoras do campo da educação integral e(m) tempo integral, tais quais: Cavaliere (2009a), Coelho (2009) e Maurício (2009), nas quais nos ancoramos teoricamente, em articulação com o ordenamento normativo que institui o programa analisado.

Por fim, identificamos uma similitude entre as avaliações externas padronizadas e aquelas criadas para o Programa Novo Mais Educação.

Nesse bojo, percebemos que é necessário avançar nas discussões sobre a educação que se quer promover neste país, sobretudo, no que diz respeito à possibilidade de se implementar uma educação integral e(m) tempo integral.

## **2. Avaliação no Programa Novo Mais Educação**

Não é o especialista em gabinete, afastado da docência e do contexto da sala de aula, que terá condições de conduzir estudos avaliativos inovadores. É a partir da ação coletiva e consensual dos professores que isso poderá acontecer. (HOFFMAN, 2005, p. 91)

Este ensaio é fruto das observações de um cotidiano escolar que aderiu ao Programa Novo Mais Educação (PNME), em articulação com as orientações dos documentos oficiais e, ainda, com aportes teóricos do campo da avaliação e da educação integral e(m) tempo integral, a fim de questionar a perspectiva de avaliação inserida neste programa.

Para melhor exemplificar nossa indagação, trazemos – enquanto ilustrações – *prints* da página virtual de uma unidade escolar da rede pública municipal de ensino, localizada no estado do Rio de Janeiro, que possui, em seu cotidiano, o Programa Novo Mais Educação.

Frente à exigência de preenchimento do PDDE-Interativo na unidade escolar, com dados sobre o desenvolvimento do programa, tais quais, cadastro de mediadores de aprendizagem; facilitadores; alunos atendidos pelo programa; criação de turmas de acompanhamento pedagógico e de oficinas que abarquem outras áreas do desenvolvimento humano; e, ainda, a própria enturmação de alunos em cada uma das turmas criada, existe um ícone denominado ‘avaliação’, conforme podemos observar na ilustração a seguir.

**Ilustração 1-** Página do PDDE-Interativo, na aba PNME, de uma Unidade Escolar.



**Fonte:** PDDE-Interativo (2017).

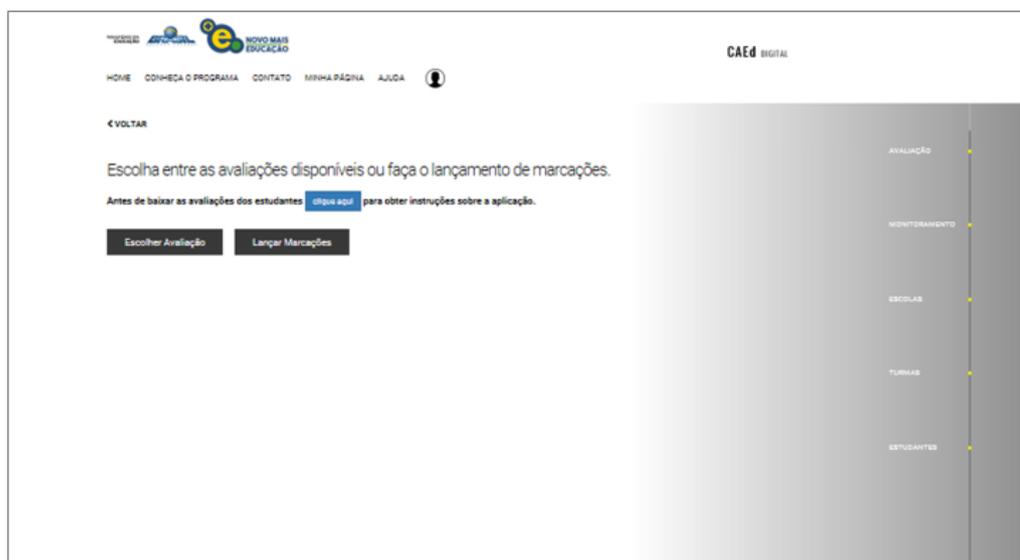
Como a diretriz ofertada aos gestores das escolas públicas se pautava no devido preenchimento da plataforma, entramos no ícone ‘avaliação’, para observar qual demanda se nos apresentaria.

Convém registrar que, conforme a Portaria n. 1144/2016, o PNME visa a “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016), na perspectiva de contribuir para o aumento das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Embora saibamos dessa inclinação político-pedagógica, nos causou espécie perceber uma articulação toda pronta, no que se refere ao trabalho desenvolvido nos diversos cotidianos para uma formação única, pois, no ícone ‘avaliação’, encontramos 3 (três) *links* peculiares, a saber:

- 1) Instruções com relação à aplicação das avaliações;
- 2) Escolha das avaliações;
- 3) Lançamento de marcações com relação às avaliações aplicadas, como podemos observar na ilustração que se segue:

### Ilustração 2- Avaliações disponíveis e lançamento de marcações



Fonte: PDDE-Interativo (2017)

Ao clicarmos no primeiro ícone, encontramos algumas “**Orientações sobre os testes dos estudantes**” que, segundo a página do PDDE- Interativo, objetiva “contribuir com o processo de avaliação dos estudantes participantes do Programa Novo Mais Educação” e, para essa finalidade, disponibilizam “três tipos de testes de Língua Portuguesa e três tipos de testes de Matemática, para aplicação de acordo com as etapas de escolaridade do Ensino Fundamental”.

No quadro que acompanha essas orientações, são apresentadas características dos testes a serem aplicados, tanto de língua portuguesa

quanto de matemática, nos três diferentes tipos: alfabetização, letramento I e letramento II.

Questionamos, então, a princípio, qual a visão de avaliação desse programa, quando potencializa a aplicação de testes apenas nessas duas áreas do conhecimento, de maneira homogênea, a todo e qualquer contexto social e, ainda, em que medida essa perspectiva contribui para o desenvolvimento ‘integral’ dos educandos.

Discutimos aqui que, antes mesmo da comunidade escolar criar uma identidade com o programa e inseri-lo no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), conforme preconiza a própria Portaria n.1144/2016, nos incisos I e II do artigo 4º, já estão disponíveis, no portal do PDDE-Interativo, materiais e avaliações únicos, formatados para todos os alunos, sem levar em consideração as especificidades de cada localidade. Percebemos, ainda, a existência de grande cobrança às unidades escolares, para que realizem as avaliações e lancem as devidas marcações, no sistema, dentro do prazo estabelecido.

As avaliações não devem servir ao propósito de pressionar escolas. Se o objetivo é realizar avaliações de política pública, não precisamos de avaliações censitárias. Bastam as amostrais. As avaliações amostrais, além de poderem ser mais profundas, pois conseguem avaliar mais amplamente o conhecimento das crianças com provas diferenciadas que ampliem a amostragem das habilidades investigadas, são mais baratas que as avaliações censitárias. A avaliação censitária atende ao objetivo de auditar as escolas e não ao de avaliar para apoiar a política pública. (FREITAS, 2016, p. 133)

Nesse contexto, a título de exemplo, inferimos que, tanto a escola considerada como de educação do campo, na cidade de Angra dos Reis – por estar localizada nas comunidades ribeirinhas da Ilha Grande – como a escola dos rincões de Duque de Caxias, que comporta um contexto de vulnerabilidade social enorme, receberão a mesma indicação de materiais e propostas avaliativas a serem trabalhados, sem nem ao menos oportunizar um espaço de construção coletiva e específica de cada lócus. Essa seria a proposta de materialização de uma ‘Base’ Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Dando continuidade, o segundo ícone que adentramos – “escolher avaliação” – possui uma listagem contendo 4 (quatro) provas para mediadores

e 18 (dezoito) provas para estudantes, para as duas áreas do programa: língua portuguesa e matemática, conforme podemos observar nas Ilustrações 3 e 4 – retiradas do PDDE-Interativo, dispostas a seguir:

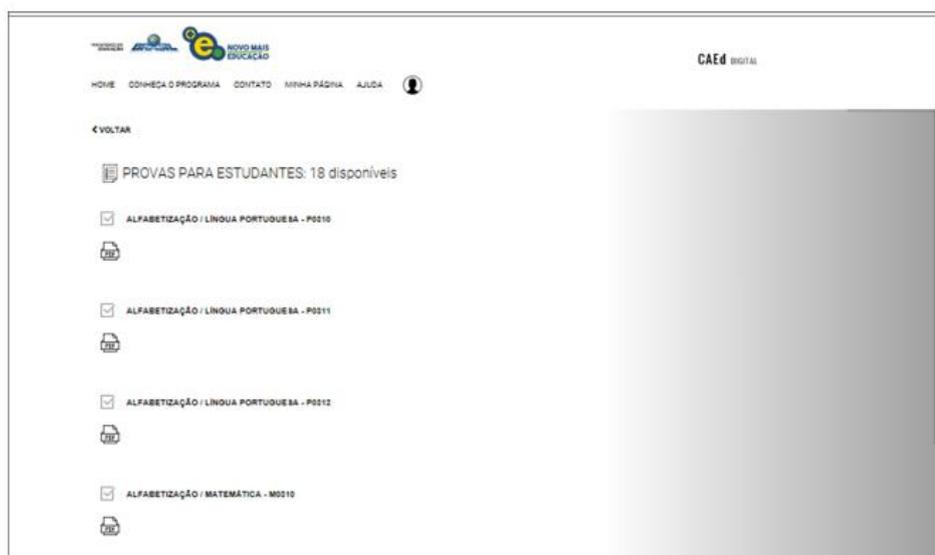
### Ilustração 3- Provas para Mediadores



Fonte: PDDE-Interativo (2017)

Observemos que a Ilustração 3, apresentada acima, carrega em seu bojo, a perspectiva de uma adequação da prática educativa dos Mediadores de Aprendizagem à lógica das avaliações a serem aplicadas aos estudantes.

### Ilustração 4- Provas para estudantes



Fonte: PDDE-Interativo (2017).

Ao acessarmos as avaliações, nos deparamos com estruturas muito semelhantes às provas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), padronizadas e aplicadas em todos os contextos.

No que tange ao processo educativo, trazemos à discussão o seguinte movimento: temos um programa que pretende induzir a ampliação da jornada, tendo em vista o fomento da meta 6, do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). O tempo integral, sinalizado nessa lei, trata do acesso que o aluno deverá ter de, pelo menos, 7 (sete) horas diárias de oportunidades educativas.

Nos caminhos que traçamos para realizar estes estudos, percebemos que ampliar o tempo, oferecendo **mais do mesmo** que o aluno já vivencia, num horário reduzido, não resulta em qualidade, como já sinalizava Paro (2009).

Educação Integral, como termo ainda em construção (CAVALIERE, 2009b), nos remete à possibilidade de, num horário ampliado, contar com mais atividades diversificadas, que possibilitem a formação mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009).

Nesse sentido, trazer uma avaliação, nos mesmos moldes do Saeb, pressupõe verificar a aprendizagem que se efetivou a partir de um modelo de planejamento e práticas educativas. É dizer que, no Programa Novo Mais Educação, haverá, necessariamente **mais do mesmo**.

No desfecho desta seção inicial, sinalizamos que as imagens expostas, anteriormente, trazem avaliações que contemplam a todos os municípios que, por essência, possuem especificidades muito distintas – ponto nevrálgico que nos direciona a apresentar os seguintes questionamentos:

- 1- Em que medida, as mesmas atividades de ampliação da jornada escolar propostas pelo PNME beneficiariam, igualmente, os diferentes contextos?
- 2- O que é avaliar para esse programa que nivela, como igual, realidades muito diferenciadas?

### 3. Substantivo comum de dois gêneros?

Quando estudamos a ‘língua portuguesa’ – um dos enfoques do PNME – identificamos na classe gramatical dos ‘substantivos’ uma especificação quando uma mesma palavra pode ser utilizada tanto no masculino quanto no feminino. Sobre essa possibilidade, atribuímos o conceito de “substantivo comum de dois gêneros”, como, por exemplo, quando dizemos: o/a estudante. Percebam que apenas uma mesma palavra é utilizada nos ‘dois’ gêneros, de maneira equivalente.

Parece-nos que o PNME tenta materializar essa perspectiva, no que tange à dimensão da avaliação dos alunos, levando em consideração que, até o presente momento, o programa não possui 1 (um) ano de criação. Parece-nos que essa é uma tentativa de nivelar e formatar as ações em prol do aumento dos indicadores avaliativos.

Mas, e a perspectiva da ‘educação integral’?

Partindo do pressuposto de que o foco do programa se alinha com o campo da língua portuguesa e da matemática e que, para essas áreas do conhecimento, além do ‘prestígio social’, possui, ainda, materiais e modelos de avaliações, dispostos no portal do PDDE-Interativo, podemos conjecturar que, talvez, a visão de educação integral não seja contemplada nos documentos que orientam o referido programa.

Se educação integral é a busca pela formação humana mais completa do sujeito (COELHO, 2009), logo, falta muito para se alcançar essa formação mais completa tendo enfoque, apenas, em língua portuguesa e matemática.

E com relação à avaliação?

Observamos uma vinculação intensa entre a avaliação inserida no PNME e as avaliações externas e padronizadas. Nesse contexto, alguns autores destacam a importância desse tipo de avaliação, enfatizando, no entanto, que, as elas precisam ter um propósito e não devem estar desvinculadas de um planejamento maior.

Não resta dúvida de que o sistema de avaliação no Brasil é importante fonte de diagnóstico e de informações que alimenta o processo de formulação e implantação das políticas educacionais e o afeta tanto positiva quanto negativamente, a depender da percepção e da visão que se tem sobre os limites, as possibilidades e os fins de um sistema educacional [...]. Por isso, o

número de questões suscitadas pela expansão e diversificação do sistema cresce continuamente. Não se pode esquecer, no entanto, que os objetivos mais amplos do sistema de avaliação devem estar subordinados aos objetivos maiores do sistema educacional. Caso essa relação seja invertida, a avaliação é que passa a definir os objetivos do sistema educacional. (PESTANA, 2016 p. 81)

Percebemos que, possivelmente, as avaliações vêm ditando um padrão perseguido pelos governos, a despeito das especificidades locais e da formação integral dos sujeitos. Um projeto conteudista, que enfatiza determinados conteúdos escolares, tratando de forma pejorativa os saberes inerentes a cada território e, ainda, outros construídos historicamente pelas unidades escolares.

A título de exemplo, podemos observar a Medida Provisória nº 746/2016, que institui o novo ensino médio (convertida para a Lei n. 13.415/2017). Em vez de aumentar as oportunidades educativas, as reduz, com o pretexto de que os alunos poderão escolher suas disciplinas. Nesse sentido, inferimos que, com essa medida, acaba-se com a falta de professores, pois, se a escola não tiver o professor de determinada área do conhecimento, não precisará oferecê-la.

Nesse panorama de otimização de turmas, dificilmente, um governo teria a **decisão política** de manter uma disciplina na escola pública, que foi escolhida por, apenas, 10 (dez) alunos, por exemplo. Desse modo, precariza-se, ainda mais, a educação pública.

Faz-se necessário destacar que as escolas particulares também são atingidas pela medida. Entretanto, aquelas voltadas para as elites, dificilmente deixarão de oferecer todas as áreas do conhecimento que integram seus currículos escolares. E, em contraposição, dificilmente, as camadas empobrecidas da população terão acesso a uma educação de qualidade.

Freire (1997) nos traz uma importante reflexão sobre o ensino, como podemos observar no recuo, a seguir.

No fundo, isso tem que ver com a passagem do conhecimento ao nível do "saber de experiência feito", do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o mundo, revela uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a

razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o "penso que é" em torno do mundo. O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-la sem, partindo dele, passar por ele. (FREIRE, 1997 p. 43)

O Programa Novo Mais Educação nos parece que traz esse viés criticado por Paulo Freire, assim como várias mudanças no país, e, especificamente na educação, que aconteceram desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Além do PNME, da Medida Provisória nº 746, de 2016 – que trata do ensino médio, do “escola sem partido” ou “lei da mordaza” (Projeto de Lei n. 867, de 2015), temos ainda o teto dos gastos na educação (Emenda Constitucional n. 95, aprovada no final de 2016, que limita, por 20 anos, os gastos públicos).

São movimentos que, ao se materializarem no chão da escola, enfatizam as desigualdades sociais e sinalizam os conhecimentos que os pobres podem, ou não, ter acesso, pois o PNME, ao privilegiar a língua portuguesa e a matemática, não trata os outros conhecimentos com o mesmo prestígio, haja vista a estrutura apresentada por Mota (2017) sobre as atividades desse referido programa, dispostas da seguinte maneira:

Em 5 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 2h30 de duração cada uma.

Em 15 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 4 horas de duração cada; e outras 3 atividades, a serem realizadas nas 7 horas restantes (Atividades Complementares dos Campos: Artes, Cultura, Esporte e Lazer).

O documento orientador divide ainda os atores que fomentarão este programa, da seguinte maneira:

O articulador da escola: Profissional de 20 horas semanais lotado na escola. Possivelmente, os professores desenvolvam essa função.

O mediador da aprendizagem: Responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico, trabalhando de forma articulada com os professores de Português e Matemática.

O facilitador: Dinamizará as 7 horas semanais de atividades de escolha da escola. Caso a escola escolha 15 horas semanais de atividades. Neste caso, são 4 horas para Português, 4 horas para Matemática e 7 horas para 3 atividades que a escola terá liberdade para escolher. O Facilitador atuará nestas 3 atividades. Seriam aproximadamente 2 horas para cada atividade. Se a escola optar por 5 horas de atividades, o Facilitador não atuaria na Unidade Escolar, pois esta contaria, apenas, com 5 horas de Acompanhamento

Pedagógico: duas horas e meia para Português e duas horas e meia para Matemática. (p. 14)

Percebamos, com as contribuições da autora, que a escola, quando opta por cinco horas, receberá apenas atividades de língua portuguesa e de matemática; por sua vez, se escolhe 15 horas, essas disciplinas ainda ficam com a maior parte da carga horária das atividades, o que revela uma nítida valorização dessas duas áreas de conhecimento em detrimento de outros saberes escolares e não escolares.

Portanto, seria adequada essa proposta de ampliação da jornada escolar dos educandos, com a oferta de atividades intensificadas nessas duas áreas do conhecimento? Esse é o objetivo esperado para que os sistemas de ensino possibilitem uma educação de ‘qualidade’? E, ainda, o que é avaliação para esse programa, quando, por meio de provas padronizadas e elaboradas por “especialista em gabinete”, testes são aplicados aos estudantes por mediadores de aprendizagem que, literalmente, acabam de chegar às unidades escolares?

Nesse bojo, evidenciamos que os apontamentos ofertados neste ensaio se alinham com a discussão sobre a implantação, no cotidiano escolar, do referido programa e com sua perspectiva de “monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados” (BRASIL, 2016, Art. 4º, VII), que, segundo vimos identificando, acontecem por meio das avaliações padronizadas, externas e descontextualizadas.

Nessa perspectiva, tomando como base os pressupostos de Fernandes (2014), Freitas (2016) e Hoffman (2005) – junto a outros pesquisadores do campo da avaliação – temos observado que o ato de avaliar não é o ato de medir conhecimentos, mas, sim, de perceber o processo de desenvolvimento do educando em constante reflexão sobre a prática educativa.

Observemos as considerações de Hoffman (2005) que sintetiza essa compreensão.

A avaliação é reflexão transformada em ação. Ação, essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo, através do qual

educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (p. 17)

Nesse contexto, pontuamos que o Programa Novo Mais Educação, por meio de suas avaliações singulares, não tem instrumentos eficazes para dar conta da pluralidade das unidades escolares e nem avaliar o processo de aprendizagem dos educandos com a perspectiva avaliativa adotada. Essas provas externas – padronizadas – não revelam o que, de fato, os alunos aprenderam, como poderemos observar com maior clareza na próxima seção, em que potencializaremos essa discussão com a problematização acerca da avaliação externa.

#### **4. Uma conversa sobre avaliação externa**

O sistema de avaliação externa começou no país nas décadas de 1980 e 1990, após um período de ditadura. No Brasil, havia uma busca para se descentralizar, do governo, algumas ações e, ainda, pela redemocratização.

As pesquisas relacionadas à avaliação de programas educacionais e aos vestibulares serviram de base para que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) se apropriasse desses modelos e organizasse avaliações para a educação básica. Nesse sentido, mensurar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes passou a ser o objetivo desse teste padronizado junto à possibilidade de, a partir da análise de outros indicadores, mostrar um perfil da educação no Brasil.

A partir desse panorama, os sistemas de ensino seriam acompanhados e até receberiam verba específica, com o objetivo de que uma educação de qualidade se efetivasse para todos. O Saeb é uma das ações educacionais que permaneceu por mais tempo no cenário nacional, segundo Horta Neto & Junqueira (2016):

Vinte e cinco anos se passaram, mudanças importantes ocorreram no cenário político nacional – inclusive com diferentes partidos políticos e coalizões políticas comandando o Governo Federal –, e mesmo assim nenhuma das edições do Saeb deixou de acontecer, apesar das modificações que foi sofrendo ao longo de sua existência. Dessa forma, esta é uma das ações educacionais mais longevas, junto com programas como o da merenda escolar e o Programa Nacional do Livro Didático. O tema Saeb já mereceu uma Em

Aberto (número 66, editado em 1995) cujo título foi “O futuro do Saeb e a consolidação de políticas públicas”. (p. 15)

Observemos que é uma ação de longa data, que traz as marcas de inúmeros conflitos, pois, desde sua instituição, emergem questionamentos acerca de sua validade e eficácia. Discute-se sobre *Accountability*<sup>3</sup> e ranqueamento de profissionais e escolas e em que medida esse processo significa benefícios para os estudantes das escolas públicas brasileiras.

Atualmente, as informações produzidas pelo Saeb são objeto de disputas e controvérsias. De um lado, podem ser utilizadas para o diagnóstico, o planejamento, a intervenção e o monitoramento da educação escolar, a fim de melhorar o ensino ofertado ao disponibilizar dados relevantes sobre os êxitos e os problemas encontrados nessa atividade. De outro, tais informações podem viabilizar, conforme a perspectiva política e ideológica pela qual são apreendidas, o ranqueamento, a estigmatização e a responsabilização vertical de escolas e de seus profissionais, por exemplo. (HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2016, p. 16)

Convém salientarmos que as políticas de *Accountability*, na educação básica, trazem grande responsabilização, pelos resultados obtidos, para escolas e professores, num movimento de isentar o Estado de suas atribuições em relação a outras funções que interferem diretamente nos dados obtidos, tais como: a saúde, o saneamento básico, o cuidado com a infraestrutura das cidades e com a oferta de equipamentos públicos necessários, para que um território seja, de fato, educativo.

---

<sup>3</sup> De acordo com Schneider & Nardi (2013), “O termo *accountability*, de origem inglesa e sem tradução exata para o português, está presente na literatura americana desde antes da década de 1970. No Brasil, foi introduzido no início dos anos de 1990, justamente quando se instalava no país o regime democrático de administração pública (PINHO; SACRAMENTO, 2009). Assim, seu ingresso no contexto das políticas nacionais coincide com o discurso da descentralização, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados, ainda que com princípios fundamentais diversos. Apesar de sua inserção na literatura inglesa ter ocorrido há mais de 30 anos, o significado do vocábulo permanece subexplorado, especialmente no contexto da política educacional brasileira (PINHO; SACRAMENTO, 2009). Traduzido, muitas vezes, como sinônimo de prestação de contas ou de responsabilização, trata-se, na verdade, de um conceito em expansão (MULGAN, 2000 apud AFONSO, 2009b), discutido a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas nem sempre convergentes e comumente associadas a um discurso pouco democrático. De fato, na extensa maioria dos casos em que é utilizado, está muito mais associado a orientações políticas gerenciais, que conferem caráter redutor e negativo ao vocábulo, do que a uma lógica progressista e democratizante de gestão educacional. Conforme assinala Abrucio (1997), as reformas na administração pública, mobilizadas desde a metade do século XX, focalizaram a eficiência e a eficácia, em favor das quais foi introduzida a descentralização dos serviços. Essas reformas se pautaram, inicialmente, no modelo administrativo puramente gerencial, com a lógica de mercado sendo transposta à gestão pública (p. 3).

En un mundo múltiple, insomne, permanentemente en cambio, la educación no puede ser reducida solamente a las acciones que se llevan adelante en las instituciones educativas, ya que existen otros universos donde pueden ser reconocidas lógicas pedagógicas que se despliegan en ese complejo mundo de lo urbano. Territorios donde son perfectamente localizables un amplio espectro de actividades artísticas, culturales y políticas que involucran a sus protagonistas en la construcción de una matriz de saberes mucho más amplia que los que se incluyen en la escuela, donde la sensibilidad y las emociones, así como la implicación personal y la participación, tienen lugar. (SERRA; RIOS, 2015, p. 129)

Nesse contexto, de reflexão sobre o território como espaço educativo e da ação do Estado na implantação de políticas de educação em tempo integral, principalmente de avaliação, a partir dos estudos de Cavaliere (2009), identificamos como as ações voltadas para a ampliação da jornada escolar se efetivam no cenário educativo, a saber: uma “centralizada na própria escola” e outra desenvolvida “por meio de parcerias” com outras instituições da sociedade civil.

Essa divisão dialoga com a construção de Leite e Ramalho (2015), que também discutem esses dois tipos de experiências. A experiência centralizada na escola prevê o investimento do Estado; enquanto a segunda possui um cunho ‘multissetorial’, no qual as características predominantes são as múltiplas articulações entre os saberes de naturezas diversas.

Convém pontuarmos que o Programa Novo Mais Educação se nos apresenta como uma possibilidade de materialização dessa segunda perspectiva de educação em tempo integral, uma vez que, para trabalhar esses “diferentes saberes”, surge a necessidade de se utilizarem outros espaços educativos do território. Isso nos permite questionar em que medida o território pode favorecer ou não as avaliações implementadas pelo programa.

Esse recorte se faz necessário para ampliarmos a discussão acerca das avaliações externas, uma vez que, neste ensaio, vimos costurando a articulação entre ambas as perspectivas de avaliação.

Desse modo, com base em Alavarse et al (2013), encontramos as justificativas das avaliações externas, atreladas ao monitoramento das redes de ensino, como podemos observar no fragmento que se segue:

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para se poder monitorar o funcionamento

de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. (p.17)

Ampliando a discussão, as contribuições de Haddad (2008) nos levam a compreender as avaliações externas como uma “necessidade” e um “direito social”, pois seus resultados poderiam gerar, na sociedade, uma mobilização em busca do direito à educação. Esse movimento “exige transparência no tratamento das questões educacionais” (p. 8), por parte do Estado, favorecendo o “monitoramento” das políticas públicas em educação por todos os setores da sociedade.

Embora alguns estudos discorram sobre a pertinência dessas avaliações externas, podemos garantir que nem todos os autores coadunam com esse pensamento, pois reconhecem as mazelas que as avaliações externas carregam consigo e as problematizam no cenário educacional.

De um modo geral, tanto as avaliações nacionais quanto as estaduais, colocam “ênfase excessiva nas medidas cognitivas, em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas” (BONAMINO, 2016, p. 124). Além disso, as avaliações externas podem promover uma “ideologia gerencialista”, “foco na eficiência e eficácia, com vistas a comparar escolas, professores, gestores, sistemas” e a “mecanização do trabalho docente” (AMARO, 2013, p. 47).

Nesse sentido, os autores supracitados nos levam a problematizar o processo de formação integral dos sujeitos que, possivelmente, não se efetive, tendo em vista as avaliações padronizadas que não contemplam as diferentes dimensões formadoras do sujeito, como podemos depreender a partir das considerações trazidas por Amaro (2013), quando nos afirma que “o processo de formação humana é muito mais do que avaliar desempenho em apenas dois componentes curriculares, e que não se situa apenas no campo cognitivo” (p. 51).

Essas ponderações nos encaminham para o desfecho deste ensaio, com a percepção de que o Programa Novo Mais Educação, que amplia a jornada escolar dos estudantes, possui uma perspectiva de avaliação que não

se alinha com os pressupostos da educação integral e(m) tempo integral<sup>4</sup> defendidos por Cavaliere (2009), Coelho (2009) e Maurício (2009) – pesquisadoras<sup>5</sup> de referência nessa temática em território brasileiro.

## 5. Considerações finais

Convém pontuarmos que, embora questionemos, neste ensaio, a visão de avaliação que o Programa Novo Mais Educação (PNME) possui em seu bojo, nossa intenção não é formatar respostas prontas e fechadas, mas, sim, ampliar espaços de discussão e de reflexão acerca dessa perspectiva.

Evidenciamos a importância dessa produção, uma vez que, apenas os profissionais que estão inseridos no “chão da escola” possuem acesso ao sistema do PDDE-Interativo e a oportunidade de, conhecendo as demandas da plataforma, questionar as propostas apresentadas no portal.

Desse modo, as ilustrações que apresentamos, no corpo deste texto, contribuem para nossa reflexão e uma maior problematização acerca da temática da ‘avaliação’ – principalmente, em escolas de educação integral e(m) tempo integral, como, supostamente, buscam se constituir as unidades escolares que fizeram adesão ao Programa Novo Mais Educação. Isso nos possibilita inferir que a pluralidade de escolas públicas, com uma diversidade de práticas educativas desenvolvidas em múltiplos cotidianos e contextos, vem sendo ‘esmagada’ pela perspectiva singular das avaliações externas – de larga escola – que, além de pouco avaliarem o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, contribui para o estabelecimento de ranqueamentos entre as unidades escolares e, ainda, para a promoção de uma adequação/formatação da prática pedagógica dos educadores à lógica tradicional, mecânica e descontextualizada.

---

<sup>4</sup> Evidenciamos que a temática da educação integral e(m) tempo integral aglutina dois conceitos complementares, porém diferenciados, uma vez que, enquanto educação integral se alinha a uma concepção de educação que privilegie a formação mais completa dos sujeitos, a educação em tempo integral se refere a uma estratégia de promoção de oportunidades educativas por meio da ampliação da jornada escolar para uma carga horária de, no mínimo, 7h por dia, conforme apontam as legislações brasileiras.

<sup>5</sup> Ana Maria Vilela Cavaliere (UFRJ), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (Unirio) e Lúcia Velloso Maurício (Uerj) coordenam, juntas, o Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi) – grupo interinstitucional, que, há mais de 20 (vinte) anos, pesquisa experiências de educação integral e(m) tempo integral no Brasil e no mundo.

## Referências bibliográficas

ALAVARSE, Ocimar et al. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Est. Aval. Educ.*, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan-abr 2013.

AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Est. Aval. Educ.*, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan-abr 2013.

BONAMINO, Alícia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. *Em aberto*, v. 29, n. 96, p. 113-126, mai-ago 2016.

BRASIL. Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória n. 746/2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 abril. 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria nº1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 de out., 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei n. 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 08 out 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.51- 63, abr 2009a.

\_\_\_\_\_. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*, 27 maio 2009b. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 16 set 2017.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr 2009.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Par e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. *Em Aberto*, v. 29, n. 96 p. 127-139, mai-ago 2016.

HADDAD, F. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: INEP, 2008.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. Apresentação. *Em aberto*, v. 29, n. 96, p. 15-18, mai-ago 2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara. Jovens adolescentes egressos de uma Educação Integral: A construção de atitudes e valores. *Educação em Revista*, v. 31, n. 4, p. 63-80, out-dez 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.15-31, abr 2009.

MOTA, Patricia Flavia. Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no estado do Rio de Janeiro: uma discussão sobre o tempo integral e as (impossibilidades). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2017. p.10.906-10.923.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In. COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: Faperj, 2009. p. 13-20.

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. *Em aberto*, v. 29, n. 96, p. 71-84, mai-ago 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, 2., Porto, 2013. *Anais...* Porto: Red. Estrado, 2013. p. 1-11

SERRA, Maria Silvia; RIOS, Guillermo A. Las ciudades como territorio de la educación integral. *Educação em Revista*, v.31, n. 4, p.121-134, out-dez 2015.