

Tendências Epistemológicas em Estudos da Universidade Federal de Pernambuco sobre Políticas de Avaliação Educacional

Epistemological Trends in Studies of the Federal University of Pernambuco on Educational Evaluation Policies

Divane Oliveira de Moura Silva¹

Marcela de Souza Santiago²

Kátia Silva Cunha³

Resumo

O presente estudo apresenta resultados parciais de uma metapesquisa, na qual foram analisadas as dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, focando em trabalhos relacionados a avaliação educacional desenvolvida através do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação de Pernambuco – PMGP-ME/PE, da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco – SEE/PE. Objetivamos compreender as principais tendências epistemológicas nas dissertações relacionadas a avaliação educacional moldada pelo PMGP-ME/PE, as quais foram apresentadas a Programas de Pós-graduação da UFPE. Como base teórico-metodológica adotamos o “Enfoque das Epistemologias da Política Educacional” - EEPE, desenvolvido por Tello (2012). Os resultados encontrados apontam que, apesar da emergência nos últimos anos de abordagens oriundas da linguística, apoiadas em teorias pós-estruturalistas, teorias pós-críticas e pós-modernas, essas perspectivas nem sempre apareceram de forma explícita nos trabalhos, sendo ainda bastante dominantes as abordagens teórico-

¹ Mestranda em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: divane.oliveira@ufpe.br

² Mestra em Políticas Públicas. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: marcela.santiago@ufpe.br

³ Doutora em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: kcunha@gmail.com

metodológicas compreensivas e históricas, como o materialismo histórico-dialético ou teorias-metodológicas combinadas. Isso nos fez concluir que a pesquisa em Política Educacional carece de uma maior diversidade de olhares e discursos, bem como de procedimentos metodológicos mais abrangentes, que ofereçam outras concepções de Política Educacional, com comprometimento e sem abrir mão do rigor conceitual e epistemológico.

Palavras-chave: Política Educacional. Avaliação Educacional. Metapesquisa.

Abstract

The present study presents partial results of a meta-research in which the dissertations produced in graduations programs in education at the Federal University of Pernambuco - UFPE were analyzed, highlighting on works related to educational evaluation developed through the Program for Modernization of Public Management - Goals for Pernambuco Education - PMGP-ME/PE, from the Pernambuco Department of Education and Sports - SEE/PE. We aim to understand the main epistemological trends in dissertations related to educational assessment shaped by the PMGP-ME/PE, which were presented to UFPE graduate programs. As a theoretical-methodological basis, we adopted the “Approach to Epistemologies of Educational Policy” - EEPE, developed by Tello (2012). The results found point out that despite the emergence of linguistic approaches in the last few years, supported by post-structuralist, post-critical and post-modern theories, these perspectives have not always appeared explicitly in the works, and are still quite dominant comprehensive theoretical and methodological approaches, such as historical-dialectical materialism or combined methodological theories. This led us to conclude that research in Educational Policy lacks a greater diversity of views and discourses, as well as more comprehensive methodological procedures, which offer other conceptions of Educational Policy, with commitment and without giving up conceptual and epistemological rigor.

Keywords: Educational Evaluation. Meta-research. Educational policies.

Introdução

No presente estudo apresentamos resultados parciais de uma metapesquisa, na qual foram analisados trabalhos produzidos em Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Nesta articulação investigativa, especificamente nos interessam os trabalhos relacionados à avaliação educacional desenvolvida através do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação de Pernambuco - PMGP-ME/PE, o qual é adotado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco – SEE/PE, desde o ano de 2008.

Ao considerarmos a impossibilidade de abarcarmos toda a produção em Educação da UFPE, optamos por trabalharmos neste momento com as dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEduc - do Centro de Educação/UFPE, e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc - do Campus do Agreste/UFPE, os quais têm buscado, respectivamente, “contribuir para o entendimento e melhoria da educação brasileira, a partir da realização de estudos, pesquisas e abordagens teóricas que influenciam no debate acadêmico e nas práticas educativas nas escolas e nos demais espaços educativos” (UFPE, 2021), e “desenvolver reflexão e propor caminhos que auxiliem o enfrentamento das grandes questões e desafios colocados pelos novos paradigmas científicos e educacionais, atento às novas demandas do sistema educacional e às práticas educativas” (UFPE, 2021).

O interesse pelo tema justifica-se pela nossa vivência profissional na rede pública estadual pernambucana, bem como pela observação aos reflexos e influências das avaliações externas ao serem utilizadas como parâmetro de qualidade educacional pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Esclarecemos que o governo estadual - espelhado nas ações do governo federal - tem feito grandes investimentos e reformas nas políticas de avaliação das escolas da rede estadual nos últimos anos, utilizando o PMGP-ME/PE como programa focado na melhoria dos indicadores educacionais do

estado e trabalhando a gestão por resultados (SEE, 2020). Este programa estabelece metas, para todas as escolas da rede, que são mensuradas através de exames de larga escala e oferece um incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas (SEE, 2020), o qual é denominado de Bônus de Desempenho Educacional – BDE.

Nosso objetivo geral é: compreender as principais tendências epistemológicas nas dissertações apresentadas ao PPGEduc e ao PPGEduc - UFPE, relacionadas à avaliação educacional moldada pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação/PE. Como objetivos específicos, temos: a) mapear os trabalhos disponíveis no repositório digital da UFPE, a partir da criação do PMGP-ME/PE até 2020; b) identificar elementos do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional nos trabalhos selecionados.

A relevância acadêmica do nosso estudo se dá pela necessidade de avançarmos, dentro da temática, na compreensão dos enfoques, referenciais teóricos e métodos de pesquisa privilegiados pelos autores das dissertações dos programas eleitos, observando lacunas, evidências ou ausências de cuidados epistemológicos. Trata-se de um estudo complexo que efetuiremos por etapas, explicitando neste artigo os primeiros resultados com os quais almejamos contribuir para o fortalecimento do campo, para produções futuras, bem como para a nossa particular formação como pesquisadoras. Propomo-nos a utilizar a categoria “Enfoque das Epistemologias da Política Educacional” - EEPE, desenvolvida por Tello (2012).

Destarte, na seção a seguir explicitaremos a nossa fundamentação teórica, a qual está estruturada em três subseções que tratam: da avaliação educacional; das políticas de avaliação educacional; da metapesquisa com o enfoque das epistemologias da política educacional. Por fim, nas últimas seções, apresentaremos a aplicação da metodologia e os resultados, bem como as considerações finais diante do estudo realizado.

1. Referencial teórico

Para compreender o objeto de estudo de qualquer área de conhecimento, faz-se necessário um resgate histórico/conceitual das dimensões e categorias-chave de análise de elementos norteadores da temática. É uma prerrogativa epistemológica vislumbrar o panorama da área, o cerne do estudo. Dessa forma, acreditamos ser imprescindível apresentarmos aqui o contexto em que se dá a pesquisa, assim como os principais conceitos que fundamentam nossa investigação, e o modo como serão utilizados para o alcance dos nossos objetivos.

1.1 Avaliação Educacional

A avaliação como prática informal é muito antiga e remota ao início do pensamento humano na capacidade de exercer julgamento, escolha e seleção. Resgatando o conceito de Scriven (2007), um dos primeiros e principais teóricos deste campo, podemos afirmar que a avaliação é um “processo de determinar mérito, valor ou significado; uma avaliação é produto desse processo. Tratando-se de um processo intencional – onde há uma sequência de comportamentos e não um simples acontecimento - evidencia-se em passos o fundamento de todos os tipos de avaliação, a saber:

Avaliação diagnóstica: para situar o avaliado numa escala de capacidade, preparação ou conhecimento; Avaliação formativa: para que o avaliando identifique e conscientize o nível de desempenho em que se situa, e possa evoluir para um nível que lhe assegure uma avaliação final positiva; Avaliação somativa: que se destina a situar o avaliado numa escala de capacidade, competências ou conhecimento, e decidir qual o seu mérito relativo (PARREIRA; DA SILVA, 2015, p. 369-370).

Além de Scriven (1967), vários epistemólogos trouxeram contribuições para o conceito de avaliação, estando entre os mais destacados, Tyler (1942), Cronbach (1963), Stake (1967) e Stufflebeam (1971). Cada um, em sua época, trouxe discussões para o tema, as quais serviram de base para construir uma Perspectiva Formativa Reguladora (SILVA, 2012).

Observando os fatos históricos, percebemos que a avaliação educacional como campo de estudo teve um grande impulso no século XX. Porém Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983 apud BAUER, 2010) localizam entre os séculos

XVIII e XIX na Inglaterra, Irlanda e Estados Unidos da América, a origem moderna de avaliação de programas e sistemas educacionais, em decorrência das mudanças sociais impulsionadas pela Revolução Industrial. Eles também situam nos Estados Unidos, com Joseph Rice em 1827, a realização de experiências avaliativas para mensurar o desempenho dos estudantes e para materializar comparações entre as escolas.

Para Guba e Lincoln (2011), Joseph Rice iniciou a primeira geração de avaliação, onde o avaliador, mensurador, tinha uma função meramente técnica. Para esses autores a segunda e terceira geração viriam, respectivamente, em 1933 com a avaliação dos currículos escolares, e em 1967 mantendo os critérios avaliativos das gerações anteriores; contudo acrescentando o juízo de valor do avaliador. Os autores definem a atual geração como a 4^a, e a denominam como pós-positivista ou construtivista, centrada na negociação, onde “reivindicações e questões dos grupos de interesse servem como enfoques organizacionais” (GUBA; LINCOLN, 2011 p. 59).

Não há dúvida que a realização de avaliação dos sistemas educacionais possa produzir resultados que conduzam decisões políticas e técnicas, em vistas a soluções de problemas ou superação de dificuldades. Mas enfatizamos a complexidade avaliativa, pois como percebemos, está associada há um hibridismo de variadas concepções como: mensuração, objetivos, juízo de valor e negociação. Da Silva e Gomes (2018), identificando esse hibridismo, entendem ser necessário “equilibrar a ênfase das políticas de avaliação entre a qualificação, objetivos, metas e processos” (2018, p. 382), e deste modo sugerem um rompimento com a “ortodoxia e particularidade de cada tendência de concepção de avaliação” (2018. p. 381).

Percebemos até aqui que não há um único conceito, nem o melhor que defina exatamente a avaliação educacional. Por uma questão de coerência, explicitamos nossa perspectiva epistemológica pós-estruturalista e assumimos também que a escolha conceitual não é neutra (BACHELARD; DOS SANTOS ABREU, 1996). Assim como afirma Cunha (2013, p. 270), entendemos que “os sentidos são criados nas relações sociais e históricas,

quando os sujeitos buscam dar significado às coisas, ao seu fazer e seu viver. Este processo de significação é contingente, social, político e histórico”. Portanto, ao longo das décadas, todos os conceitos foram revisitados e ressignificados.

É possível perceber que, nos primórdios, as avaliações de programas ou sistemas educacionais eram diferentes no que tange aos objetivos e as funções, sejam por questões ideológicas, técnicas ou políticas. Todas essas variações e concepções nos fazem trazer à pauta a avaliação do sistema educacional estadual em Pernambuco, ao qual particularizamos reflexões. Especialmente porque consideramos que a avaliação de um programa ou sistema educacional deve observar diversos aspectos, entre eles: infraestruturais, curriculares e formativos dos profissionais; e não alusivos a comparações dos resultados entre escolas, as quais são distintas entre si, e não podem ser mensuradas por aspectos padronizados.

1.2 Políticas de Avaliação Educacional

A adoção de avaliação educacional como necessária à modernização da gestão pública, segundo Ball (2004), surgiu no fim do século XX em várias democracias ocidentais, e de forma singular em democracias na América Latina. Seguindo essa tendência, a partir dos anos de 1990, o Brasil programou uma reforma de gestão pública, a partir do Plano Diretor de Reforma do Estado iniciado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, a qual apregoava a construção de “uma estrutura de Estado eficiente em oposição ao modelo burocrático de administração até então vigente” (SIEPE, 2012, p. 8).

À vista disto, a função da avaliação das políticas do Estado transformou-se em auditoria, que justificaria e alavancaria uma reforma gerencialista do Estado, enfatizando resultados, performatividade, desresponsabilização do Estado, privatização da provisão de bens e serviços sociais, obedecendo a propósitos. Entre os propósitos, citamos: contenção de gastos, melhoria da produtividade, eficiência, transparência e responsabilização dos gestores, em

um processo no qual o ‘consumidor’ dos bens e serviços públicos estaria, supostamente, em primeiro plano (MAGUIRE; BALL, 2007).

Percebemos que a constituição de reformas educacionais, inclusive nos sistemas de avaliação, assim como afirmam Ball e Mainardes (2011), tem sido explicada como um dos pontos focais de uma política de condução dos assuntos de Estado, tanto no Brasil, como em outros países. Os reflexos dessas reformas são perceptíveis na forma de organizar e gerir os sistemas educacionais.

Atraído pelo discurso hegemônico, reconhecido por Lopes e Oliveira (2017), e sob influências de uma política mercadológica, o governo do estado de Pernambuco passou a utilizar o modelo adotado pelo governo federal a partir de 2008. Por conseguinte, passou a apresentar uma política de avaliação educacional que compreende simultaneamente quatro condições: (I) objetivos educacionais e metas claras por escola, (II) sistema próprio de avaliação, (III) sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas e (IV) sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados (SIEPE, 2012, p. 23). Para isso, foi criado o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE – o qual define as metas para a Educação Básica do estado, por escola e regional, e faz parte do PMGP-ME adotado pelo Governo de Pernambuco.

Desta maneira o estado de Pernambuco implantou um sistema de responsabilização, pautado na remuneração variável por desempenho educacional - o BDE (Bônus de Desempenho Educacional) - articulado ao PMGP-ME/PE. Para Furtado (2017), as políticas de responsabilização em educação envolvem os resultados do alcance das metas estabelecidas pelas escolas da rede e notas dos alunos nas avaliações internas e externas, ou seja, o desempenho alcançado das escolas e, em alguns casos, um sistema de metas com pagamento de incentivo salarial (bônus) mediante o cumprimento dessas metas.

Cunha (2016, p. 285) afirma que “a ênfase na centralidade dos resultados modifica a razão do Estado que passa a desenvolver o papel de regulador e avaliador e, no estabelecimento desse novo papel, a avaliação

torna-se uma de suas funções centrais”. Neste contexto, a avaliação educacional, que é colocada como instrumento fundamental no programa, deixa de ser subsídio para tomada de decisões assertivas diante das dificuldades detectadas, e passa a exercer uma função reguladora. Ball (2004) identifica que este é um movimento do Estado em alinhamento aos princípios neoliberais, que passa de provedor para regulador e avalista de bens e resultados, num novo acordo político global.

Visitados os aspectos teóricos da temática, os conceitos basilares e as ideias que inspiram a nossa análise, passaremos aos fundamentos teórico-metodológicos, definindo os principais indicadores a serem mobilizados na pesquisa, o método de análise, seus conceitos operacionais e os seus limites.

1.3 A Metapesquisa e o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional

Partimos do entendimento de metapesquisa como uma pesquisa sobre pesquisas, a qual tem características próprias e não deve ser confundida com revisão de literatura, estado da arte ou estado do conhecimento. A metapesquisa busca especialmente analisar os fundamentos teóricos das pesquisas e o seu significado no desenvolvimento teórico do campo do qual estas fazem parte. Ela pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa (MAINARDES, 2018b), ou seja, permite visualizarmos até onde chegamos e novos caminhos para avanços na área.

As pesquisas em política educacional nos últimos anos têm emergido significativamente, pois encontramos uma gama de trabalhos recentes e pesquisas que objetivam mapear no país o crescimento da área, comprovando sua consolidação enquanto campo de conhecimento. Contudo, uma pesquisa realizada por Jacomini e Silva (2019, p. 1) concluiu que a maioria dos trabalhos analisados “anunciaram preocupações tangenciais com as questões de epistemologia, método e teoria na área educacional”, nos deixando em

alerta sobre a ausência ou a insuficiência teórica. A escassez de argumentação substancial fragiliza a área e impossibilita a própria proteção do estudo.

Segundo afirmam Ball e Mainardes (2011, p. 12), as investigações no campo da política educacional no Brasil, podem ser caracterizadas por dois tipos de abordagens:

- a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise dos contextos socioeconômico e político), entre outros aspectos; e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

Classificamos este trabalho dentro da segunda abordagem, pois se trata de uma metapesquisa que utiliza dissertações relacionadas a uma política específica, sendo esta, a política de avaliação educacional adotada pelo governo de Pernambuco. Todavia, ao ponderarmos que as políticas públicas são construções históricas e sociais, urge também considerarmos seus determinantes, os quais são complexos e múltiplos (GOMES, 2011). Por essa razão, mesmo na construção da metapesquisa, conduzimos nossa investigação num resgate aos aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos, pois as variáveis encontradas nas políticas públicas sofrem influências e preferências político-social, e as políticas de avaliação educacional coadunam com este campo minado e tensionado, que se manifestam no debate epistemológico.

Nesse sentido, cabe apreendermos que existem modos de enxergar a realidade e estes precisam ser conhecidos pelos pesquisadores em políticas educacionais, pois a “ausência de teoria deixa o investigador preso a ideias preconcebidas, não investigadas e imponderadas, bem como a colocações ontológicas, epistemológicas e aprioristicamente ingênuas” (BALL, 2011, p. 92). Também comungamos com Ball quando afirma que:

A teoria é um veículo para ‘pensar diferente’, é uma arena para ‘hipóteses audaciosas’ e para ‘análises provocantes’. [...] Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente (*ibidem*, p. 93).

O entendimento epistemológico exige um diálogo interdisciplinar, pois está situado entre a ciência e a filosofia. Originalmente e de forma singela, a epistemologia foi considerada como teoria do conhecimento, porém ao longo do tempo sofreu evolução conceitual. Apropriando-nos do conceito mais amplo de Jupiassi, (1986, p. 16) a definimos como “estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”. Nas políticas públicas, a epistemologia proporcionará a reflexividade das investigações do campo, e a percepção de sua cientificidade.

O Enfoque das Epistemologias da Política Educacional - EEPE apresenta-se como um enfoque analítico sobre a produção teórica dos pesquisadores e como uma categoria interessante para a realização de metapesquisas. Segundo Mainardes (2018b, p. 304), “trata-se de uma categoria bem fundamentada e que se mostrou adequada para a análise de textos de Política Educacional”. Seu desenvolvimento é atribuído a Tello (2012), e abrange três dimensões: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

A primeira dimensão – perspectiva epistemológica – consiste na perspectiva teórica adotada pelo pesquisador, ou seja, sua cosmovisão. Exemplos de perspectivas epistemológicas são: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, neomarxismo, estudos descoloniais, positivismo e pluralismo. Como já declaramos, em oposição ao credo positivista, compreendemos que não há neutralidade de pensamento ou existência de um observador imparcial. Entretanto, as perspectivas epistemológicas do pesquisador e suas premissas, não podem oferecer respostas antecipadas à pesquisa, pois isso impediria o surgimento de novas teorias.

A segunda dimensão - posicionamento epistemológico – concentra-se na posição política do pesquisador, que tem base na dimensão ontológica. Declarar o posicionamento epistemológico contribui para a construção de um trabalho consistente, pois a posição política revela a perspectiva

epistemológica, a visão de mundo. É a teoria substantiva, a qual pode ser: crítica, reprodutivista, neoinstitucionalista, etc.

Quanto a última dimensão - enfoque epistemometodológico - é a construção metodológica do estudo, baseada nas duas primeiras, ou seja, relaciona-se “ao nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões” (MAINARDES, 2018a, p. 6), ao que o autor denomina de “vigilância epistemológica” da pesquisa, resgatando o conceito criado por Bachelard e retomado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2008). Porém esse cuidado requer um toque de flexibilidade sem entrar no ecletismo, pois tudo tem sua limitação e o objeto a ser pesquisado pode requerer outro tratamento, outro olhar.

A proposta metodológica para a metapesquisa em Política Educacional formulada no âmbito do EEPE é apresentada por Mainardes (2018) assumindo uma dimensão reflexiva e teórica-analítica, que pode contribuir para aumentar as possibilidades de cientificidade da comunidade científica no seu conjunto, ao obedecer aos seguintes passos ou etapas: 1º) Definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra - recorte temporal ou temático de análise; 2º) Organização e sistematização da amostra - confecção do registro; e 3º) Leitura sistemática, a qual deverá empregar o esquema analítico desenvolvido a partir dos fundamentos do EEPE (TELLO; MAINARDES, 2015).

2. Aplicação do método e resultados

Na intenção de darmos conta dos objetivos deste trabalho, obedecendo aos passos e etapas metodológicas da EEPE, realizamos consulta ao repositório digital da Universidade Federal de Pernambuco, dentro das produções do Mestrado em Educação – PPGEduc e do Mestrado em Educação Contemporânea - PPGEduc (ATTENA, 2021). Entre as 787 dissertações depositadas nos dois Programas - de suas gêneses até o ano de 2020 - constatamos que 617 dissertações foram produzidas entre 2008, ano de criação do PMGP-ME/PE, e 2020. Os dados estão detalhados na Tabela 1.

Tabela 1. Produções de dissertações.

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 921 a 941, 2021
ISSN 2177-7691

| ANO | PPGEdu | | PPGEduC | | TOTAL GERAL (DIVERSOS) |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------------|
| | Diversos | Políticas | Diversos | Políticas | |
| 2008 | 37 | 2 | - | - | 37 |
| 2009 | 51 | 7 | - | - | 51 |
| 2010 | 46 | 8 | - | - | 46 |
| 2011 | 45 | 3 | - | - | 45 |
| 2012 | 27 | 1 | - | - | 27 |
| 2013 | 56 | 6 | 06 | 2 | 62 |
| 2014 | 32 | 4 | 11 | - | 43 |
| 2015 | 49 | 5 | 14 | - | 63 |
| 2016 | 44 | 3 | 12 | 2 | 56 |
| 2017 | 48 | 4 | 24 | 2 | 72 |
| 2018 | 27 | - | 20 | - | 47 |
| 2019 | 29 | - | 8 | - | 37 |
| 2020 | 20 | 1 | 11 | - | 31 |
| Totais | 511 | 44 | 106 | 6 | 617 |
| Percentuais | 100% | 8,6% | 100% | 5,6% | |

Fonte: Elaborado pelas autoras

À vista disso, detectamos 44 trabalhos no PPGEdu e 6 trabalhos no PPGEduC em política educacional, que surgem categorizados por “assunto”, ao utilizarmos a classificação disponibilizada no repositório, uma vez que não há a classificação por linhas de pesquisa. Como os trabalhos abordavam diversos aspectos políticos, houve a necessidade de uma nova triagem. Desta vez, acessamos cada trabalho a fim de observarmos as palavras-chave nas dissertações. Assim chegamos a 5 trabalhos que tratam diretamente dos conceitos da avaliação educacional com ênfase no PMGP-ME/PE. Eles estão relacionados no Quadro 1,

Nesse levantamento, percebemos que o PPGEdu apresenta 4 dissertações dentro do nosso recorte, enquanto que o PPGEduC, para o mesmo período, disponibiliza apenas uma dissertação. Não podemos ignorar que este último programa tem relativamente poucos anos de existência, sendo os primeiros depósitos datados de 2013. O primeiro programa registra dissertações no portal ATTENA deste 2001, e por conseguinte, envoga uma estrutura mais ampla, a qual foi obtida ao longo de muitos anos, o que também lhe permite uma oferta anual de vagas para ingressos quantitativamente superior.

Quadro 1. Dissertações selecionadas com base no recorte proposto

| DISSERTAÇÃO (TÍTULO) | PROGRAMA | PALAVRAS-CHAVE |
|--|-----------------|--|
| 1. Quando Vai Falar de IDEPE, Você Fala de Bônus” – As Influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) Nas Escolas Estaduais (MELO, 2015) | PPGEdu | Avaliação Educacional; Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco; Bônus de Desempenho Educacional; Pernambuco. |
| 2. A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco. (NASCIMENTO, 2015) | PPGEdu | Política Educacional; Avaliação Educacional; Bônus de Desempenho Educacional; Pernambuco. |
| 3. Políticas de Avaliação Educacional no Estado de Pernambuco: Contra números, há Argumentos! (SANTOS, 2016) | PPGEduC | Avaliação Educacional; Responsabilização; Ensino Médio; Pernambuco. |
| 4. A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação (SILVA, 2017) | PPGEdu | Avaliação educacional; Escolas públicas - Organização e administração; Educação e Estado; Qualidade na educação; UFPE - Pós-graduação. |
| 5. Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade (NASCIMENTO, 2019) | PPGEdu | Educação integral; Educação – Ensino médio; Avaliação educacional; UFPE - Pós-graduação. |

Fonte: Elaborado pelas autoras

A essas ponderações, precisamos somar, ou considerar, que o PPGEdu conta atualmente com um quadro de 65 docentes permanentes distribuídos em 8 linha de estudos, sendo uma delas específica na área de Políticas Educacionais. Já o PPGEduC, possui um quadro de 17 docentes permanentes para duas linhas de pesquisas e nenhuma delas é exclusiva para o estudo de políticas. Esses dados nos ajudam a compreender as diferenças numéricas nas produções em política dos Programas pesquisados. Contudo, do ponto de vista percentual, fica evidente que os dados entre os Programas podem ser percebidos como bastante equilibrados, pois se concentram entre 9% e 5% de

suas produções. O que nos faz acreditar que o PPGEduc tem potencial para iniciar em breve uma linha específica para os estudos em políticas educacionais.

Com o mapeamento concluído, realizamos a leitura das dissertações selecionadas. Para sistematizar os achados, utilizamos a Tabela 2, com base na orientação de Mainardes (2018a).

Inicialmente buscamos identificar as perspectivas teóricas adotadas pelos autores. Nesse sentido, detectamos que três dissertações indicam explicitamente suas opções, e que duas deixam veladas as suas escolhas. Esse ocultamento torna a investigação mais complexa, porque há a necessidade de compreendermos outros indícios que apontem a teoria empregada. Ao longo dos textos, percebe-se uma pluralidade de autores e alguns elementos ou sinais de posicionamento epistemológico, mas sem explicitar a teoria principal. Apesar da utilização de ideias ou conceitos de mais de um autor, ou de mais de uma teoria, há uma configuração teórica coerente e satisfatória.

Tabela 2. Esquema analítico

| CATEGORIA | DESCRIÇÃO | QDADE | % | |
|--------------------------------------|--|-----------------|----------|-----|
| Perspectivas teórica | Marxismo (Análise crítica do discurso) | 1 | 60% | |
| | Marxismo (Materialismo histórico-dialético) | 2 | | |
| | Teorização combinada | 2 | 40% | |
| Perspectivas Epistemológica | O autor explicita uma perspectiva epistemológica | 3 | 60% | |
| | Há uma seção destinada à apresentação do referencial teórico ou este é apresentado ao longo das análises | 3 | 60% | |
| | Há evidência de uma teorização combinada - Pluralista | 2 | 40% | |
| Posicionamento Epistemológico | Há a explicitação de um posicionamento específico (por exemplo, análise crítica, descritiva, etc.) | 4 | 80% | |
| | O posicionamento epistemológico do autor pode ser classificado | Crítico | 2 | 20% |
| | | crítico-radical | 2 | 20% |
| Enfoque Epistemometodológico | Foram explicitados os procedimentos de coleta de dados. | 5 | 100% | |
| | Houve definição clara dos critérios da amostra. | 5 | 100% | |

| | | | |
|--|--|---|------|
| | Há coerência interna (fio condutor) entre objetivos, referencial teórico, metodologia, análise de dados e conclusões. | 5 | 100% |
| | Há coerência entre problema, objetivos, hipóteses (principalmente em teses e dissertações). | 5 | 100% |
| | A análise está coerente com a perspectiva teórico-epistemológica (como o autor opera com a teoria ou teorias que assumiu como fundamento para a sua pesquisa). | 3 | 60% |
| | A configuração textual é coerente. É possível mapear os pontos-chave do texto. | 5 | 100% |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Entre as três dissertações que explicitaram suas teorias, duas deixaram claras as suas perspectivas marxistas através do materialismo histórico-dialético, sendo elas, as dissertações de Santos (2016) e Nascimento (2019). A dissertação de Melo (2015), utilizou-se da proposta teórico-analítica de Fairclough, a Análise de Discurso Textualmente Orientada - ADTO, cuja opção se deu, segundo a autora, “por proporcionar uma análise do discurso textual e contextualizada, bem como o pensamento político e social, tudo isso influenciando e buscando a mudança social” (*ibidem*, p. 72). Para fundamentar a argumentação, o texto discorre baseado nos conceitos atinentes ao Estado de Karl Marx e Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Louis Althusser, (*ibidem*, p. 21-24). À vista disso, trata-se também de um trabalho de cunho marxista.

Quanto à perspectiva epistemológica, percebe-se que a maioria das pesquisas analisadas, sendo 60%, reiterou a sua intenção de explicitar suas convicções políticas no decorrer do texto. Os mesmos trabalhos apresentaram seção específica para descrever a perspectiva adotada. Outras duas pesquisas, correspondente a 40% do total, indicaram uma pluralidade de teorias e autores com distintas posições, mas que dialogam com o objeto de estudo em questão. Portanto, ficaram configuradas por uma teorização combinada.

Sobre o posicionamento epistemológico, destacamos que três trabalhos, correspondente a 60% do total analisado, explicitaram seus posicionamentos, estando entre crítico e crítico-radical. Consideramos esse fato significativo porque as pesquisas vão além das descrições, e revelam profundidade, com

elementos reflexivos sobre a realidade encontrada. Deste modo, deixam uma aplicabilidade na produção de suas investigações, uma funcionalidade para os resultados, trazendo um debate necessário para as políticas de avaliação no âmbito educacional.

Considerações finais

Percebemos que a importância da avaliação no meio educacional é amplamente conhecida e que sua realização está associada ao alcance da qualidade no ensino. Parte-se do pressuposto que ela pode subsidiar e monitorar políticas públicas, bem como fornecer um preciso diagnóstico dos aspectos educacionais a serem melhorados. Porém, no contexto do PMGP-ME/PE, ao ser colocada como instrumento fundamental do Programa, a avaliação educacional deixa de ser subsídio para tomada de decisões assertivas diante de dificuldades detectadas, e passa a exercer uma função reguladora.

Encontramos em dissertações submetidas ao PPGEduc/CE/UFPE e ao PPGEduc/CA/UFPE, estudos sobre a avaliação educacional regulada pelo PMGP-ME/PE. Nossos esforços possibilitaram apreender as principais tendências epistemológicas. Neste sentido o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional - EEPE - desenvolvido por Tello (2012), apresentou-se como categoria analítica capaz de promover estudos reflexivos das perspectivas teóricas e epistemológicas, dos posicionamentos epistemológicos e dos enfoques epistemológicos.

No recorte definido para esta pesquisa, compreendemos que nem sempre novas perspectivas apareceram de forma explícita nos trabalhos, apesar de várias abordagens sustentadas por correntes pós-estruturalistas, teorias pós-críticas, pós-modernas, neopragmáticas e oriundas da linguística terem emergido nos últimos anos. Inferimos que ainda são bastante dominantes as abordagens teórico-metodológicas compreensivas e históricas, como o materialismo histórico-dialético e teorias-metodológicas combinadas. Isto indica que a pesquisa educacional requer mais diversidade de olhares e

discursos. Ela postula procedimentos metodológicos mais abrangentes que ofereçam outras concepções, especialmente sobre políticas, com comprometimento, rigor conceitual e epistemológico.

Por fim, reconhecemos a complexidade desta tarefa realizada, e propomo-nos a desenvolver, futuramente, uma segunda etapa de estudos sobre tendências epistemológicas, avançando o olhar, inclusive para as teses que foram submetidas aos mesmos Programas de Pós-graduação, e que estão relacionadas à avaliação educacional da rede estadual de Pernambuco. Desejamos que a presente análise desperte discussões concernentes a este tema tão urgente, e que inspire outros trabalhos, trazendo contribuições e fortalecimento para o campo da política educacional.

Referências

ATTENA. *Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco*. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/301/browse?type=subject&order=ASC&rpp=20&offset=20>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, S. J. “Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais”. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BACHELARD, G; DOS SANTOS ABREU, E. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto editora, 1996.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 228, p. 315-344, 2010.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J-C, PASSERON, J-C. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CRONBACH, L.J. *Course improvement through evaluation*. Teachers College Reconf, Columbia University. 1963

CUNHA, K. Teoria do discurso e conceito de campo: categorias para análise das políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 265-293, 2016.

DA SILVA, A. L., GOMES, A. M. Avaliação educacional : concepções e embares teóricos. *Estud. Aval. Educ*, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/5048>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FURTADO, C. S. do V. *Bonificação Educacional em Pernambuco*. Juiz de Fora: CAEd; FADEPE, 2016.

GOMES, A. M. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GASPARELO, R., JEFFREY, D., & SCHNECKENBERG, M. Análise de políticas educacionais: a abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. *EccoS – Revista Científica, São Paulo*, n. 47, p. 237-252, 2018.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

JACOMINI, M. A.; SILVA, A. A. Pesquisas em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da Educação (2000-2010). *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 13, n. 5, 2019.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa (Brasil)*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 97-104, 2007.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, e230034, 2018a. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100227&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2021.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, [S. l.], v. 34, n. 72, p. 303-319, dec. 2018b. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MELO, D. V. *Quando Vai Falar de IDEPE, Você Fala de Bônus” – As Influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) Nas Escolas*

Estaduais. 2015. 144 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

NASCIMENTO, K. T. F. *A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco*. 2015. 123 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

NASCIMENTO, T. F. C. L. *Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade*. 2019. 205 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PARREIRA, A.; DA SILVA, A. L. A lógica complexa da avaliação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, p. 367-388. 2015.

SANTOS, M. L. S. *Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos*. 2016. 206 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SCRIVEN, M. *The logic of evaluation: department of Psychology*. Claremont: Claremont Graduate University. 2007. Disponível em: https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1390&context=oss_aarchive. Acesso em: 05 jan. 2021.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In Stake, R.I. (Ed.) - *Curriculum evaluation*. AERA monograph series on evaluation n° 1. Chicago, Rand Mcndy, 1967.

STAKE, R.E. *The countenance of educational evaluation*. Teachers Coliege Remrd, 1967.

STUFFLEBEAM, D. *Educational evaluation and decision-making*. Itasca: Peacock, 1971.

SEE, S. D. *Modernização de Gestão. Governo do Estado de Pernambuco*. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>. Acesso em: 02 jan. 2021.

SIEPE. Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional. *Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento 2012*. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5979>. Acesso em: 02 jan. 2021.

SILVA, A. M. *A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação*. 2017.

118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, J. F. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa (Brasil)*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89423377004.pdf>. Acesso em: 02 jan 2021.

TELLO, C. G; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5898483>. Acesso em: 02 jan. 2021.

TYLER, R.W. General Statement on Evaluation. *The Journal of Educational Research*, v. 35, n. 7, p. 492-501, 1942.

UFPE. *Universidade Federal de Pernambuco*. 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/> Acesso em: 10 mar. 2021.