



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



EDELCI CARDOSO DOS SANTOS

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO
CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL ARIANO SUASSUNA
EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA/ BA
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO
CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL ARIANO SUASSUNA
EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA”**

Autora: Edelci Cardoso dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por
Edelci Cardoso dos Santos e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 11/01/2024



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (UESB)

Orientador

p/ 

Profa. Dra. Kergileda A. Mateus (UESB)

Examinadora interna



Prof.ª Dr.ª Maria Jucilene L. Ferreira (UNEB)

Examinadora externa

S235p

Santos, Edelci Cardoso dos.

A política de avaliação em larga escala no currículo da Escola
Municipal Ariano Suassuna em Vitória da Conquista - Ba. /
Edelci Cardoso dos Santos, 2023.

179 f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugênio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista,
2023.

Inclui referência F. 165 - 179.

1. Avaliação em Larga Escala. 2. Currículo. 3. Políticas Públicas. I. Eugênio,
Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestrado

Catlogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACs - Atividades Complementares

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANEI - Avaliação Nacional da Educação Infantil

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEPAL - A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil

CONAE - Conferência Nacional de Educação

COVID - Coronavirus-2019

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAE - Faculdade de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFBA - Instituto Federal da Bahia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONG - Organização Não Governamental
PA - Plano de Ação
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PE - Plano de Ensino
PIB- Produto Interno Bruto
PISA - Sistema Internacional de Avaliação de Alunos
PMVC - Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNAIC - Programa Nacional do Livro Didático
PNLD - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPP - Projeto Político Pedagógico
SABE - Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEPE - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/DF - Secretaria de Estado do Distrito federal
SMED - Secretaria Municipal de Educação de vitória da Conquista Pernambuco
SMED - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
TRI - Teoria da Resposta ao Item
UERJ - Universidade Estadual do Rio Janeiro
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFMG - Faculdade Federal de Minas Gerais
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Indicador de Aprendizado/Anos Iniciais: Brasil/Município/Escola | 153 |
| Gráfico 2 – IDEB/ Metas Projetadas/Anos Iniciais: Brasil/Município/Escola | 154 |
| Gráfico 3 – Indicador de Fluxo/Anos Iniciais – Brasil/Município/Escola | 156 |
| Gráfico 4 – Indicador de Aprendizado/Anos Iniciais – Município/Escola | 159 |

LISTA DE MAPAS E FIGURAS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball | 48 |
| Mapa 1 - O município de Vitória da Conquista e seu sistema de educação | 56 |
| Figura 2 – Ocorrência da Categoria Avaliação em Larga Escala | 84 |
| Quadro 1: Tabela de escore para cálculo da nota do IDEB..... | 151 |

AGRADECIMENTOS

Gostaria aqui de externar a minha mais profunda gratidão pelo apoio recebido a algumas pessoas e instituições, que contribuíram para o processo de construção dessa dissertação, aos quais dedico este espaço.

Inicialmente, gostaria de agradecer à Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED), que ao tomar a iniciativa de investir em seus profissionais da educação, nos oportunizou a experiência de vivenciarmos o primeiro Mestrado em serviço, realizado na rede Municipal de Ensino. Foi incrível!

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Benedito Gonçalves Eugenio, fonte inesgotável de inspiração, que durante a minha caminhada acadêmica me oportunizou ricas oportunidades de crescimento.

Agradeço ainda a todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB (PPGEEn), pela dedicação, pelo incentivo, por acreditar no meu potencial, e pelas trocas que tivemos durante todo o curso.

Agradeço ainda aos gestores públicos, gestores escolares, professores e profissionais da escola trabalhada, sem os quais seria impossível a realização desta pesquisa. A vocês, o meu muito obrigado!

Agradeço às professoras Dr^a Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus (UESB) e Dr^a Maria Jucilene Ferreira (UNEB), membros da banca examinadora, pela importante contribuição à avaliação deste trabalho.

Agradeço aos meus colegas de curso, parceiros incansáveis e sempre dispostos e disponíveis a realizarem a travessia, da forma mais branda possível! “Ninguém larga a mão de ninguém”, lembram? A vocês, os meus mais sinceros agradecimentos! Vou sentir saudades!

E, finalmente, agradeço a minha família, em especial ao meu esposo e à minha filha, que nos momentos mais desafiadores, mostraram resiliência necessária para vencerem a toda e qualquer dificuldade, e continuarem seguindo em frente, mesmo na minha ausência. Saiba que para mim, vocês são fontes de inspiração!

Dedico este trabalho à minha amada mãe Ângela (In memoriam), que mesmo partindo durante a trajetória do curso, nunca deixou de estar presente em todos os momentos, na eterna vigilância da força e da inspiração! Conseguimos, minha MÃE!

RESUMO

Esta dissertação insere-se no campo de estudos sobre as Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica e teve como objetivo geral analisar as concepções e percepções de gestores e docentes sobre as exigências entre a política de avaliação em larga escala e o currículo da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-Ba. A metodologia está amparada pela pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso. A questão a ser respondida com a pesquisa foi: Qual a percepção de gestores e docentes de uma escola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista sobre a avaliação em larga escala? Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas com professores, coordenadora pedagógica e a diretora de uma escola municipal de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e a subsecretária de Educação do município. Para subsidiar o conhecimento teórico, o levantamento bibliográfico contou com o estudo de teses e dissertações sobre a temática da avaliação em larga escala. A análise de conteúdo foi a técnica empregada para a organização dos dados. Quanto à percepção de gestores e docentes sobre as avaliações em larga escala, os resultados da pesquisa mostraram que essa política de avaliação influencia toda a organização da Escola Municipal Ariano Suassuna, induz o trabalho dos professores em sala de aula, não oferece momentos adequados para reflexões coletivas da prática docente, retira do professor a autonomia sobre o que ensinar e mantém uma cobrança excessiva sobre os professores, que acabam vivendo diariamente sob pressão. A pesquisa mostra, no entanto, que apesar de toda a pressão imposta pelos órgãos reguladores, por mais controladoras que sejam, nem sempre essas cobranças vão se configurar numa lógica de transferência automatizada, ou seja, nem sempre o professor repassa para a sua prática educativa, tal qual é orientado a fazê-la. Os resultados também sinalizam para o fato de que, ao longo do tempo, a escola Ariano Suassuna tem alcançado, as suas metas de IDEB muito mais pela força do fluxo (aprovação), do que propriamente por estratégias artificiais de aprendizagem, criadas para atender aos índices do IDEB.

Palavras-Chaves: Avaliação em Larga Escala, Currículo, Políticas Públicas.

ABSTRACT

This dissertation is part of the field of studies on Public Policies for the Assessment of Basic Education and its general objective was to analyze the conceptions and perceptions of managers and teachers about the requirements between the large-scale assessment policy and the curriculum of the municipal education network of Vitória da Conquista-BA. The methodology is supported by qualitative research of the Case Study type. The question to be answered with the research was: What is the perception of managers and teachers of a school in the municipal education network of Vitória da Conquista about large-scale assessment? Interviews with teachers, the pedagogical coordinator and the principal of a municipal school for 1st to 5th grade of Elementary School and the deputy secretary of Education of the municipality were used as data collection instruments. To support the theoretical knowledge, the bibliographic survey included the study of theses and dissertations on the theme of large-scale assessment. Content analysis was the technique used to organize the data. Regarding the perception of managers and teachers about large-scale assessments, the results of the research showed that this assessment policy influences the entire organization of the Ariano Suassuna Municipal School, influences the work of teachers in the classroom, does not provide adequate moments for collective reflection on teaching practice, takes away teachers' autonomy over what to teach, and maintains excessive pressure on teachers, who end up living under daily pressure. The research shows, however, that despite all the pressure imposed by regulatory bodies, however controlling they may be, these pressures do not always result in an automated transfer logic, that is, teachers do not always pass on to their educational practice, as they are instructed to do. The results also indicate the fact that, over time, the Ariano Suassuna School has achieved its IDEB goals much more through the strength of the flow (approval) than through artificial learning strategies created to meet IDEB indexes.

Keywords: Large-Scale Assessment, Curriculum, Public Policies.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Taxas de rendimento escolar dos anos iniciais do município de Vitória da Conquista no período entre 2010 a 2021..... | 13 |
| Tabela 2 – Organização da Rede Municipal de Educação Urbana | 58 |
| Tabela 3 – Organização da Rede Municipal de Educação do Campo | 59 |
| Tabela 4 – Modalidades Atendidas na Rede Municipal | 59 |
| Tabela 5 – Organização de Turmas e Matrícula da Escola Pesquisada | 65 |
| Tabela 6 – Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura | 68 |
| Tabela 7 – Refinamento da Busca | 69 |
| Tabela 8 – Pesquisas selecionadas: Título e Autor | 70 |
| Tabela 9 – Instituição de Pesquisa, ano e Estado das pesquisas | 71 |
| Tabela 10 – Palavras-chave utilizadas nas pesquisas selecionadas | 73 |
| Tabela 11 – Ocorrências das categorias nas pesquisas analisadas | 74 |
| Tabela 12 – Modelo de Termo de Cooperação Técnica | 104 |
| Tabela 13 – Modelo de Contrato para Fornecimento de Livros | 105 |
| Tabela 14 – Demonstrativo com valores de Contratos para Aquisição de Livros | 107 |
| Tabela 15: Evolução do valor médio de cada livro adquirido/2014-2019 | 111 |
| Tabela 16 - Metas Educacionais do Município – 2018/2021 | 148 |
| Tabela 17 - Metas Educacionais do Município – 2021/2024 | 149 |
| Tabela 18 - IDEB Observado e Metas Projetadas para o Município de Vitória da Conquista – Ba, Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 152 |
| Tabela 19 - IDEB/ Projeções para a Escola Ariano Suassuna: Anos Iniciais | 152 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| I: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E CURRÍCULO: APORTES TEÓRICOS | 17 |
| 1.1 Avaliação escolar e Currículo: Um Breve Retrospecto | 17 |
| 1.2 Estado Avaliador, Gerencialismo e Performatividade | 18 |
| 1.3 Gerencialismo e Performatividade | 35 |
| 1.4 Neoliberalismo, Redes de Políticas e o Estado Avaliador | 40 |
| 1.4.1 A teoria da atuação e sua contribuição para a análise das políticas educacionais..... | 41 |
| II: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 47 |
| 2.1 A abordagem do Ciclo de Políticas como método de análise..... | 48 |
| 2.2 A Pesquisa Qualitativa..... | 51 |
| 2.3 O Estudo de Caso..... | 55 |
| 2.4 O Município de Vitória da Conquista e seu Sistema de Educação..... | 57 |
| 2.5 A Seleção da Instituição Pesquisada..... | 62 |
| 2.5.1 Situando a Escola e as Comunidades..... | 63 |
| 2.5.2 A Organização da Escola | 64 |
| III: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NOS ANOS INICIAIS..... | 68 |
| 3.1 Revisão Sistemática de Literatura | 69 |
| 3.2 Apresentação e Discussão dos Resultados | 69 |
| 3.3 Análise das Pesquisas selecionadas | 75 |
| IV: A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA..... | 91 |
| 4.1. A visão da gestão para a educação municipal a partir de 2017 | 91 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 As demandas e metas para a educação municipal | 98 |
| 4.3 As percepções dos gestores Públicos sobre a avaliação em larga escala no Município de Vitória da Conquista | 98 |
| 4.4 O estabelecimento do convênio com o Educar pra Valer e o Aprova Brasil na Rede Municipal | 104 |
| 4.5 As percepções dos gestores escolares sobre a avaliação em larga escala no Município de Vitória da Conquista | 121 |
| 4.6 As percepções de professores sobre a avaliação em larga escala no Município de Vitória da Conquista | 129 |
| 4.7 Metas Educacionais do Município de Vitória da Conquista | 150 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 165 |
| REFERÊNCIAS | 171 |

“A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola, nem fora dela [...] e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também. Mas, se a avaliação não é tudo, também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para entregar aos avaliadores.” (MEIRIEU, 1994)

INTRODUÇÃO

As três últimas décadas têm sido notadamente marcadas pelo intenso debate que envolve as políticas públicas que direcionam os modelos de avaliação educacional no Brasil. Se à escola sempre foi atribuída a responsabilidade pelo alcance dos melhores desempenhos, a ela também sempre foi atribuída a responsabilidade pelo seu fracasso.

Em face de um novo contexto em que a informação é a principal responsável por mudanças profundas na forma de agir e pensar, a escola vive hoje o grande desafio de dar conta às rápidas mudanças pelas quais passa a sociedade atual, que cada vez mais exige níveis mais elaborados de educação frente à uma nova realidade social, impulsionada pelo avanço cada vez maior das tecnologias digitais, conforme pôde ser verificado durante a pandemia da covid-19 e a necessidade do ensino remoto emergencial.

Mesmo reconhecendo o papel complexo, e muitas vezes contraditório, que a escola ocupa na sociedade atual, em que ao mesmo tempo que reforça práticas relacionadas às desigualdades sociais, é também capaz, como espaço privilegiado num contexto de lutas, de promover o acesso ao conhecimento, diferentes questões relacionadas às dimensões sociais, políticas, científicas e culturais, ressignificando o papel da instituição escolar, principalmente para as camadas populares.

Mais do que refletir sobre a revolução na era da informação, cuja realidade se impõe pela necessidade de maior atuação e interação na era pós-moderna, é preciso contribuir com o debate em torno das consequências dessa educação para a sociedade atual, tendo em vista que se os avanços tecnológicos caminham a passos largos, o mesmo não se pode ainda dizer da escola e suas práticas de ensino, que vem exigindo um outro olhar sobre os novos conceitos de aprendizagem e, respectivamente, a exigência de novas demandas nas políticas públicas educacionais.

Esse debate coloca então no centro das discussões fortes questionamentos acerca da eficácia da escola, fomentando diversos confrontos no campo das teorias educacionais sobre os padrões de avaliação escolar adotados, como parte das reformas educacionais que vêm sendo implementadas nas últimas décadas, que têm como principal característica as avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais de educação.

Esse modelo de avaliação ganha um papel de destaque nas políticas públicas educacionais que tem nas testagens em larga escala verdadeiros instrumentos de eficiência dos processos educativos, cuja intenção é a de permitir um maior controle do “produto”,

vindo a ser, nas palavras de Lima (2011), uma verdadeira “administração por controle remoto” dos sistemas de ensino (LIMA, 2011, p.71-82).

Como medidas orientadoras de políticas e programas educacionais, a difusão dessas avaliações por meio de provas e testes padronizados em todo o país chega como grande desafio imposto à essa nova realidade para a escola, que passa a ser ferramenta indispensável no cumprimento de novas demandas, justificadas pela necessidade de monitoramento da elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos. Essas avaliações são, portanto, passíveis de comparação nos seus percursos, como evidência testada dessa qualidade, podendo assim, não só o indivíduo ser monitorado e controlado, mas também todo o sistema educacional.

E é esse modelo de avaliação que vem ganhando cada vez mais visibilidade na realidade atual, uma vez que sua finalidade está diretamente relacionada à mensuração de resultados como condição da garantia da qualidade do ensino. Desde então, devido ao seu alto grau de alcance, a avaliação educacional, intitulada na atualidade de avaliação em larga escala, passa a ter centralidade nas discussões que definem os rumos da educação pública brasileira, alterando consideravelmente o papel do Estado que passa a assumir sua função de Estado avaliador.

Em face disso, ao fazer uso dos mecanismos de regulação, o Estado acaba produzindo novas relações de controle, alterando significativamente a função da escola e gerando na comunidade acadêmica e educacional posições divergentes que vão desde o não-reconhecimento das avaliações em larga escala como valor educacional, quanto ao reconhecimento da sua contribuição e das medidas adotadas, como reguladoras de políticas e de programas educacionais.

Foi como professora há mais de vinte anos da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista-Ba, que pude perceber o quão difícil é materializar no chão da sala de aula as teorias educacionais estudadas ao longo do tempo, tanto em relação às práticas curriculares propostas, como em relação às políticas públicas adotadas e implementadas pelas diferentes instâncias governamentais desse município ao longo de toda essa trajetória.

Até o ano de 2017 foi possível acompanhar todas as propostas de educação que de tempos em tempos a rede municipal experimentava passar, a exemplo da política de ciclos, proposta adotada nas gestões que antecederam a atual, que é uma concepção de avaliação por conceito, que implica na reorganização dos espaços e tempos escolares, cuja avaliação formativa tem como pressuposto básico, romper com as limitações da seriação e suas consequências, entre elas, altas taxas de reprovação, evasão e repetência.

A tabela abaixo mostra a evolução dos indicadores de rendimento escolar nos anos iniciais a partir de 2010 até 2021 na rede municipal de Vitória da Conquista, tomando como parâmetro as taxas de reprovação, abandono e aprovação, nesse período.

Tabela 1 – Taxas de rendimento escolar dos anos iniciais do município de Vitória da Conquista no período entre 2010 a 2021.

| Vitória da Conquista – Anos Iniciais | | | |
|---|--|----------|-------------|
| Esfera Municipal | Taxas de Rendimento Por Etapa Escolar | | Área Urbana |
| Ano | Reprovação | Abandono | Aprovação |
| 2010 | 22,6% | 3,8% | 73,5% |
| 2011 | 20,5% | 3,7% | 75,8% |
| 2012 | 20,9% | 2,9% | 76,2% |
| 2013 | 19,9% | 2,8% | 77,3% |
| 2014 | 18,9% | 2,7% | 78,4% |
| 2015 | 20,1% | 3,2% | 76,7% |
| 2016 | 18,5% | 2,8% | 78,7% |
| 2017 | 15,8% | 2,9% | 81,4% |
| 2018 | 14,5% | 2,6% | 72,1% |
| 2019 | 5,5% | 1,5% | 93,1% |
| 2020 | 0,0% | 0,0 | 100,0% |
| 2021 | 0,0% | 0,7% | 99,3% |

Fonte: Taxas de Rendimento 2010/2021, INEP

Através da tabela 1 acima descrita, é possível perceber o início das mudanças na evolução das taxas de rendimento escolar do município que se deu a partir de 2010, período em que foi possível coletar as informações sobre a movimentação desses dados.

Enquanto isso, o IDEB, principal indicador empregado para medir a qualidade da educação nacional, que se utiliza dos conceitos de fluxo e aprendizado para fazer o cálculo da média, estampava o resultado das escolas municipais de Vitória da Conquista num cenário nada animador. Com exceção do ano de 2007, em que o município conseguiu alcançar a meta estipulada, saindo de 3.2 para a média 3.8, todas as outras avaliações, compreendidas entre 2009 até 2017, o município sempre ficou atrás das metas projetadas.

O Ciclo de Formação Humana é uma Proposta de Educação que foi adotada na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista entre os anos de 2005 a 2010, cujos pressupostos básicos se norteiam por uma nova forma de organização escolar que envolvem o trabalho, os tempos e espaços, os saberes e as experiências de socialização, baseados no respeito ao desenvolvimento humano das crianças.

A partir do ano de 2018, a Secretaria Municipal de Educação instituiu um conjunto de parcerias público-privadas, a exemplo da Fundação Lemann, com o “Programa Educar pra Valer” e a Editora Moderna, com o Projeto “Aprova Brasil” e o município passou a

trabalhar com a utilização do chamado material estruturante. Apoiado na ideia da oferta de boas práticas de gestão pública e apoio técnico às escolas de baixo IDEB, esses programas se apresentam como um avanço na construção de políticas públicas educacionais que buscam garantir a qualidade na aplicabilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Coincidências à parte, o município passa a viver, desde então, um novo contexto de aparente superação de dificuldades educacionais, despertando a atenção para o avanço progressivo das médias alcançadas a partir do ano de 2018, ano que passa a ser propagado como o marco da “revolução educacional” deste município, ao ter superado com a média 5.6 em 2019, a média 5.5 projetada para 2021 (BRASIL, 2019).

Ao analisar os dados da tabela 1 acima descrita, é possível perceber que de 2010 até 2017 essas taxas de rendimento evoluíam de forma progressiva, porém num ritmo lento. A exemplo das taxas de reprovação que caíam em média 2% de um ano para o outro. A partir de 2018, esses índices tiveram um salto tão acelerado, que em um só ano, de 2018 para 2019, por exemplo, a taxa de reprovação caiu 9 pontos percentuais, a taxa de abandono foi praticamente zerada e a taxa de aprovação se aproximou dos cem por cento.

Diante dos fatos aqui relatados, esta dissertação tem como objeto a percepção da avaliação em larga escala no currículo de uma escola municipal de Vitória da Conquista. Metodologicamente é um Estudo de Caso que procura responder à seguinte questão: **Qual a percepção de gestores e docentes de uma escola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista sobre a avaliação em larga escala no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?**

Constituem objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar as percepções de gestores e docentes sobre a política de avaliação em larga escala na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/Ba.

Objetivos Específicos

- Compreender a influência das políticas educacionais de avaliação em larga escala sobre o currículo da Escola Municipal Ariano Suassuna, em Vitória da Conquista – Ba;
- Investigar como se articulam os programas educacionais implantados na rede com as ações docentes no interior da escola.

Em face do que está sendo proposto, a realização desta pesquisa poderá dar visibilidade aos resultados das políticas educacionais instituídas nos últimos anos neste município, e dessa forma, contribuir com o debate voltado à novas tomadas de decisões sobre como os alunos aprendem, e como essa aprendizagem poderá impactar as suas vidas futuras.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda os referenciais teóricos que orientam a escrita e análise dos dados desta dissertação. Focamos na discussão de currículo e avaliação em larga escala. O segundo capítulo apresenta a metodologia empregada para a produção dos dados. O capítulo seguinte traz o mapeamento, por meio de uma revisão sistemática da literatura, da produção acadêmica em teses e dissertações sobre avaliação em larga escala e currículo. O quarto e último capítulo analisa os dados das entrevistas realizadas com a gestão da Secretaria Municipal de Educação, a gestão e os docentes do 1º ao 5º ano da escola pesquisada.

I. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E CURRÍCULO: APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo apresentamos os referenciais teóricos que nos auxiliam a compreender o objeto desta pesquisa, a avaliação em larga escala. A discussão é realizada por meio da sistematização de obras (artigos e livros) de autores que têm se dedicado ao estudo da avaliação e do currículo. A perspectiva de análise são os estudos críticos do campo educacional.

1.1 Avaliação escolar e Currículo: Um breve retrospecto

Desde 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é ponto de pauta dos mais importantes debates sobre a educação no Brasil. Com a sua aprovação, aceleram-se os debates já presentes nos estudos e pesquisas, que entre outros temas, levantam discussões bastante afloradas acerca da polêmica que envolve o currículo escolar, tendo em vista que ele impacta fortemente os conteúdos a serem ensinados.

As preocupações são ainda maiores quando as discussões têm relação com as questões que envolvem currículo e avaliação, principalmente após a consolidação de avaliações de desempenho de estudantes em larga escala que começaram a ser desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990.

Estudos recentes, a exemplo dos realizados por Gonçalves (1999), (Sousa (2003), Arcas; Sousa (2010), Barreto (2013), Santos (2013) apontam uma estreita relação entre a proposta curricular e as avaliações externas, o que poderia levar a uma série de fatores como ao reducionismo curricular, a padronização e homogeneização do trabalho pedagógico, tanto na organização do trabalho escolar, quanto na indução de conteúdos a serem ensinados, também poderia levar a um forte controle sobre os currículos em ação, a falta de autonomia dos professores, entre outros.

Cabe ressaltar que o fato de o Brasil ser um país de grandes dimensões, com realidades de ensino bem diversas, ainda que os processos de elaboração das matrizes curriculares e a forma como elas influenciam ou determinam o trabalho realizado nas escolas nos entes federados sejam bastante diferentes, as discussões sobre avaliação-curriculo ainda evidenciam grandes inquietações, quando se fala em currículo no Brasil na atualidade.

O fato é que ao longo dos anos, as políticas de educação e de avaliação das aprendizagens no Brasil têm seguido diferentes caminhos, ainda que todos eles tenham

sempre como justificativa a promoção da melhoria da qualidade do ensino, frente ao reconhecimento dos graves problemas enfrentados pela sociedade brasileira, e, mais especificamente, pelos sistemas de educação. Face a essa realidade, o currículo e a avaliação adquirem papel fundamental porque acabam absorvendo as novas políticas e acabam provocando mudanças e tensionando o campo educacional, tanto por contrariar concepções existentes, quanto por provocar novas formas de ação.

Dessa forma, os professores vão sendo constantemente desafiados nos seus cotidianos profissionais pelo clima de embate que o currículo vai gerando nos processos de aprendizagem e nos procedimentos de avaliação dos alunos.

Estudos como os realizados por Eugênio (2004; 2009), Leite & Fernandes (2014), Sampaio & Leite (2015), demonstram que não existe neutralidade na forma como se organiza e se desenvolve o currículo, o que requer uma atenção ainda maior quando se pretende efetivar uma proposta de educação democrática.

1.2 Estado avaliador, gerencialismo e performatividade

Os anos de 1980, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, foram marcados pela implementação de políticas que visavam à diminuição da participação do Estado na execução dos serviços públicos, justificada pelo enxugamento da máquina estatal e pela crítica à falta de capacidade do Estado na realização dos serviços prestados.

Uma das políticas mais impactantes desse período pode ser vista no campo educacional com a divulgação do governo americano em 1983 do documento intitulado “A Nação em Risco”, com a apresentação de um diagnóstico que apontava baixos índices educacionais como justificativa para a diminuição da competitividade americana no cenário econômico, motivo este que se colocava como risco para a nação americana.

Visando sanar o problema, propõem-se a diminuição da regulação pública das escolas, onde em um novo sistema, uma competição entre elas, seria um mecanismo de aumento da qualidade da educação, oportunizando aos pais, a possibilidade de escolher a “melhor” escola para seus filhos. Para Afonso (2000, p.67), “a preocupação do documento não eram os problemas sociais e a igualdade de oportunidade, mas sim, com a economia e a produtividade” (AFONSO, 2000, p.67).

A partir do momento em que as escolas competem entre si, a educação passa a ser compreendida como uma mercadoria, e, transformada como tal, é apresentada como “ação pedagógica”, ou seja, se há competição entre fornecedores da educação, haverá aumento

da qualidade. Partindo dessa lógica, novas políticas de desregulamentação e de descentralização de novas ações foram implementadas no governo do presidente Ronald Reagan (1981-1989), visando fortalecer o poder local e, ao mesmo tempo, promover processos de avaliação e definição de “novas normas-padrão pela uniformização de currículos e manuais escolares e pelas mudanças na avaliação dos alunos” (AFONSO, 2000, p. 68). Essas mudanças trariam um controle ainda maior sobre as escolas.

Na mesma direção, o governo George W. Bush (1989-1993) reforçou as políticas educacionais com a continuidade do estímulo à competição entre escolas, e incentivo a ênfase no processo de accountability. Já na Inglaterra, as reformas do Estado introduzidas pela primeira ministra Margaret Thatcher (1979-1990), trouxeram como resultados para a educação, segundo Afonso (2000, p. 70), a) a adoção de um currículo nacional; b) a implantação de novos exames nacionais. Essas mudanças tinham como objetivo criar diplomas de fim de curso, dar apoio ao processo de seleção pós-secundário em instituições, e subsidiar os empregadores com instrumentos para a tomada de decisões. As políticas desenvolvidas por Thatcher acabaram produzindo um “quase mercado” educacional, ao introduzir no processo regulatório, “leis do mercado” sem eliminar totalmente a ação Estatal.

Barroso (2000) ressalta que as políticas de descentralização, ao invés de transferir o poder para a escola e para as comunidades locais, acabaram aumentando o poder do Estado, que agora tem as políticas centralizadas nos órgãos governamentais, e um dos dispositivos utilizados que mais colaboraram para este aumento do controle, foi a criação dos sistemas avaliativos (BARROSO, 2000, p. 71).

E é nesse movimento de aparente contradição que a expressão “Estado Avaliador” vai ganhando significado. Segundo Neave (1988), passa-se para as instituições escolares a ideia de que elas têm uma suposta maior autonomia, para que possam realizar a sua regulação, ao mesmo tempo em que são avaliadas; dessa forma têm-se uma microautonomia e um macrocontrole (NEAVE, 1988, p. 23).

Agora, com o grande estímulo à competição entre escolas, as avaliações costumam ser externas, somativas, e tem o foco voltado para a política de resultados (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 725). Dessa forma, a “educação deixa de ser tratada como um bem público e passa a ser tratada como um bem de consumo que pode ser adquirido de forma desigual”; as pessoas, por sua vez deixam de ser cidadãs e se tornam clientes. (BARROSO, 2000, p. 71).

Nesse período, a política educacional de vários países da América Latina entre eles o Brasil, passa a ser fortemente influenciada pelos ideais neoliberais que colocam o Estado como principal responsável pela crise econômica, e como tal, “deve colocar em prática o processo de regulação e orientação das políticas sociais nesses países, com o objetivo de reduzir gastos” (SILVA, 2007, p. 19).

Com a implantação do ideário neoliberal, pode-se dizer que a avaliação escolar tomou fôlego com a implementação das ideias que eximem o Estado das suas responsabilidades, atribuindo às instituições de ensino, responder pelos resultados alcançados.

No esteio de países como os Estados Unidos e vários países da Europa, no início dos anos de 1990 inicia-se no Brasil o movimento em defesa de uma escola pública de qualidade que fosse capaz de atender aos interesses de uma nova lógica de avaliação predominantemente hegemônica, sendo necessária a exigência de implementação de novos modelos de gestão baseados na lógica do gerencialismo e da performatividade, movimento este que ficou conhecido como avaliocracia.

Com a ascensão do Estado avaliador, as formas de controle e fiscalização foram fundamentais para garantir as reformas de modernização do Estado. Com a justificativa de um Estado mais leve, foram realizadas políticas de cortes social e com medidas de ordem administrativas e gerenciais, algumas tomadas de decisões vieram a afetar diversos setores da sociedade, entre elas o setor educacional que com a adoção de novas medidas, passou-se a cobrar das instituições de ensino, maior transparência nas suas gestões, agora com modelos coercitivos de accountability, cuja tradução no Brasil ficou conhecido como formas de avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Essas mudanças impulsionaram o processo de fiscalização e avaliação dos resultados em testes padronizados, aplicados em larga escala, importando dos sistemas privados, pressupostos da qualidade total como competitividade, eficiência e eficácia, para as práticas educativas e pedagógicas no sistema público.

Ao passar a ser regida por leis de mercado, a educação passa a ser classificada por muitos autores pelo termo “organismos de quase-mercado educacional”, a partir daí, estreitam-se as fronteiras entre público e privado. Para Afonso (1999), as estratégias utilizadas nas últimas décadas no campo da educação podem ser facilmente caracterizadas como estratégias de mercado, porque, nas palavras do autor, “substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos” (AFONSO, 1999, p. 115).

Com as reformas, inicia-se o processo de reorganização de estruturas administrativas em todo o país, com a exigência de uma nova formação profissional dos servidores públicos com foco na racionalização e na produtividade. As mudanças atingiram toda a sociedade, e a educação, utilizada como setor estratégico para alavancar o projeto de reformas, passa a sofrer forte pressão, afetada pelo discurso da nova racionalização e da lógica da administração empresarial.

Na falta de referenciais ou teorias próprias de administração educacional, às escolas públicas e privadas de todo o país passam a apropriar-se de modelos da administração empresarial, vindo a incorporar os conceitos técnicos, racionais e meritocráticos, frutos da lógica gerencialista e performática das indústrias (MAIA, 2008).

Com base nesse conceito, o currículo passa então a ser fundamental nesse momento, porque assume uma dimensão social ao possibilitar o questionamento de valores, de crenças e de atitudes, principalmente na escola e na sala de aula. E é em meio ao processo de democratização da educação, que surge no Brasil o movimento que define as propostas curriculares em âmbito nacional, propostas estas justificadas sempre pelo discurso da garantia da qualidade do ensino.

Essa política empreendida nas últimas três décadas tem nos testes estandardizados, realizados com estudantes de todo o país sua principal estratégia para a reorganização das políticas que redirecionam o papel do Estado na condução das políticas públicas e da atuação das escolas e redes de ensino. Sob a justificativa da garantia da qualidade, inaugura-se uma nova fase das políticas educacionais, e o papel do Estado agora é assegurar a qualidade das avaliações nacionais, fase esta que ficou conhecida como “Estado Avaliador” (AFONSO, 2009, NEAVE 2001; BALL 2004).

De acordo com Afonso (2005), o termo “Estado Avaliador” significa em sentido amplo, que:

[...] o Estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos [...] (2005, p. 49).

Essa lógica avaliativa, presente na realidade dos estudantes, vai se configurando cada vez mais por novos e sofisticados instrumentos de aferição do desempenho escolar. Cada vez mais aumenta o número de países que participam dessa nova agenda de reformas avaliativas, fazendo uso dos mais modernos e sofisticados meios de aferição do desempenho escolar como forma de garantir diferentes estágios do Estado avaliador.

Segundo Ball, (2004, 2005, 2011), existe ainda a cultura da performatividade cuja estratégia é recrutar o professor como protagonista na investida de desempenhos mais eficazes e eficientes, na tentativa de controlar as ações dos indivíduos e das instituições, conforme as suas regras. Nessa empreitada, a avaliação torna-se indispensável como processo de controle para o alcance de metas da efetividade e da qualidade, instituindo uma lógica performática do trabalho docente. Materializa-se então “a corrida performática”, quando o trabalho é intensificado em busca de melhores resultados (BALL, 2004, 2005, 2011).

Esta realidade, percebida principalmente, segundo Amaro (2013); Assumpção (2013); Mota (2013); Lino (2014); Melo (2014), nas escolas das periferias, foram invadidas pela cultura do exame de forma obstinada e incessante, modificando o cotidiano, as práticas, saberes e funções docentes, tornando o cenário cada vez mais preocupante, podendo vir a causar, segundo Freitas (2012), o estreitamento curricular, a competitividade entre docentes e escolas, preparação e treinamento para os testes, cobranças pelo alcance de metas e desempenhos, precarização do trabalho docente, entre outros. Essa prática impõe a docentes, pais, alunos e à escola, a responsabilização pelos resultados, eximindo todo e qualquer compromisso do Estado, com a qualidade da escola pública (FREITAS, 2012).

Vista atualmente como necessária e decisiva, a avaliação externa das aprendizagens e os testes standardizados vão ditando parâmetros de avaliação em todos os níveis de ensino, configurando-se como principal foco avaliador do funcionamento dos sistemas educativos e das políticas educacionais, visando alcançar mais rapidamente os objetivos de governança pretendidos. Para o autor, é importante que hajam as discussões em torno das diferentes modalidades de avaliação, tendo em vista que na atualidade, existe uma tendência forte de sobrevalorizar a ação didático-pedagógica dos professores, para justificar resultados dos alunos, ou determinar “rankings” escolares (AFONSO, 2014).

Essa prática de responsabilização negativa, segundo o autor, com a culpabilização atribuída aos professores vem se constituindo dentro das políticas de educação e nos discursos propagados pela elite, como uma das categorias mais importantes e eficazes para produzir a chamada desconfiança social e política no trabalho e na formação dos professores, e dessa forma justificar políticas de privatização e de liberalização, e a introdução de modelos não democráticos e coercitivos de “accountability” (AFONSO, 2009).

Foi ainda no período conhecido como a primeira fase do Estado-avaliador que houve a disseminação dos testes em larga escala, chegando ao Brasil uma década mais tarde com a implementação gradual do SAEB¹, da Prova Brasil, do ENEM², do IDEB³ e de todas as variantes que assumem, em diversas avaliações, diferentes funções ou que traduzem especificidades dos estados que fazem parte da União. Não obstante, essas políticas conhecidas como avaliocracia vêm colocando a avaliação, em particular, os testes em larga escala a serviço de grupos hegemônicos, cujas visões e crenças ideológicas, defendem a valorização de determinados conteúdos curriculares e certas dimensões e processos de aprendizagem.

Gatti (2013) enfatiza que o caráter diagnóstico inicialmente atribuído às avaliações externas deu lugar a uma política de currículo como definidora de equidade social, capaz de dar solução aos problemas escolares, ao explorar resultados sem considerar os aspectos socioeducacionais. Pautado num modelo de gestão que tem como prioridade os resultados, em detrimento da aprendizagem, para a autora, “O IDEB coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede” (GATTI, 2013, p. 59).

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser, segundo Ravitch (2011), condição imprescindível na autoafirmação das escolas, que precisam tomar para si a responsabilidade das decisões relativas ao campo das práticas educacionais como condição de avanço, deixando para o professor a competência de determinar o quê, e como deve ser ensinado. Ainda para a autora, a qualidade da educação não pode estar condicionada a índices que tem como foco as disciplinas de português e matemática, porque, segundo ela, essas disciplinas até podem contribuir para o avanço da aprendizagem, mas que sozinhas não respondem pelo conjunto de aprendizagens significativas que possam estimular a herança cultural. (RAVICH, 2011, p. 252).

Ball (2005), chama a atenção para o fato de que o gerencialismo se transformou no principal mecanismo da reforma política e na ideia da melhoria da produtividade com foco na eficiência e qualidade, para rever e redesenhar diferentes processos das empresas, podendo ser usada em busca de melhorias significativas da produtividade, eficiência e

¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

² O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio.

⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

qualidade. O autor destaca ainda que o gerencialismo foi o principal causador das mudanças do aparelho público, modificando as relações de poder e atingindo a forma de como e onde fazer políticas sociais (BALL, 2005, p.544).

Vale lembrar que apesar do gerencialismo ter como base um contexto de economia americana, fundada na globalização, isso não impediu que o Brasil fosse influenciado pelas mesmas diretrizes orientadoras dos princípios gerencialistas pós-fordistas de reorganização e reestruturação do trabalho, com foco na produção. Governos e empresas passaram a ter suas necessidades representadas e influenciadas pelo gerencialismo que conseguiu alcançar os diversos campos sociais, chegando inclusive ao campo educacional.

Ressalta-se no entanto, que no início dos anos de 1980, à medida em que o modelo de administração educacional crescia, cresciam também as críticas aos modelos aplicados de administração geral às escolas. Ainda assim, mesmo com todas as críticas desses estudiosos que iam, desde a acharem demasiadamente teóricos o campo das produções, a discordarem da administração científica como contribuição das condições econômicas, sociais e políticas da sociedade, a discordarem da reforma da educação de caráter tecnocrata, o gerencialismo foi sendo implementando na escolas.

Naquele momento, as discussões sobre a necessidade de a avaliação constituir-se como ciência, ou mesmo a elevação da discussão sobre avaliação como campo sociológico, passam a ser cruciais, mesmo reconhecendo que ambas as teorias apresentam visões e perspectivas diferentes entre si, no entanto concordam sobre a preocupação de reforçar o caráter da avaliação em correspondência com as suas origens teóricas e metodológicas, em oposição às perspectivas reducionistas e conservadoras da avaliocracia neopositivista, até hoje presentes no campo educacional.

Afonso (2014) destaca que a correlação existente entre as diferentes formas de avaliação possa constituir-se em objeto de estudo, no intuito de colocar em discussão as chamadas políticas de responsabilização, sendo urgente pensar diferentes possibilidades de accountability. Insistentemente relacionada à busca pela qualidade, a avaliação em larga escala, ao disseminar-se nas estruturas públicas do Brasil, trouxe consigo fortes contornos de caráter regulatórios, gerencialistas e de responsabilização. A adoção de modelos sistêmicos e standardizadas em muito serviram para atribuir responsabilização às escolas e aos professores, através dos seus pressupostos ideológicos e pragmáticos, sendo rapidamente difundidos em todo país, período ao qual Afonso (2017), classificou como tempos de “obsessão avaliativa” (AFONSO, 2017).

Foi a partir da implementação do ideário neoliberal a partir dos anos 1990, que a avaliação escolar passou a ter centralidade, alterando radicalmente o papel do Estado, que assume sua função de Estado Avaliador por meio de mecanismos de regulação que produzem novas relações de controle, alterando significativamente a função da escola.

Com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de sistemas de avaliação estaduais e municipais, palavras como bonificação, política de resultados, responsabilização, eficiência, qualidade do ensino, e ranqueamento foram definitivamente incorporadas ao cotidiano das escolas e passaram a ser cada vez mais incorporadas nos discursos dos textos da política educacional para a educação básica, e a rápida difusão da política dos testes em larga escala, surge a partir da implementação gradual do SAEB⁴, da Prova Brasil, do ENEM⁵, do IDEB⁶ e de todas as outras formas de avaliação que traduzem as características próprias dos estados brasileiros. Desde então, as avaliações em larga escala passam a ocupar lugar de destaque nas políticas educacionais, influenciando a organização curricular de escolas e redes de ensino.

A partir da importação do modelo da accountability, a expressão de origem inglesa, sem tradução para a língua portuguesa, chega ao Brasil no início dos anos de 1990 com a instalação do regime democrático de administração pública (PINHO; SACRAMENTO, 2009). Esse modelo começa a fazer parte das políticas nacionais num momento em que a tônica dos discursos girava em torno da descentralização, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados. Sua tradução sempre esteve relacionada à prestação de contas ou à responsabilização, mas, trata-se, na verdade, de uma conceito em expansão, (MULGAN, 2000 apud AFONSO, 2009), defendido com base em diferentes visões e perspectivas que nem sempre são pensados da mesma forma.

Para Afonso (2012):

[...] a referência frequente à necessidade de implementação de certas formas de accountability transformou-se numa “panaceia” (ou mesmo num fetiche) pelo fato de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si, sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os déficits e problemas de qualidades da educação pública (AFONSO, 2012, p. 472).

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio.

⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Afonso (2012) destaca que por ser a grande maioria dos discursos marcados pelo caráter político-ideológico, o conceito de accountability vem constantemente indicando “uma forma hierárquico-burocrática ou gerencialista de prestação de contas”, que mesmo não estando expresso claramente nos documentos oficiais, eles “carregam consigo e supervalorizam os seus efeitos ou as responsabilidades negativas ou marcas condenatórias, que quando consolidados impõem formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (AFONSO, 2012, p. 472).

O autor ressalta ainda que atribuir aos docentes o sucesso ou fracasso dos alunos nos testes cria-se um cenário de “falsa descentralização” pois exime-se o Estado das suas responsabilidades sobre a infraestrutura das escolas e transfere para os sujeitos da ponta todo o compromisso pelo sucesso ou pelo fracasso da “aprendizagem” dos estudantes em diferentes contextos e situações do cotidiano. O autor enfatiza a necessidade de que os compromissos devam ser assumidos de forma coletiva e horizontalmente, porém, com o Estado assumindo sua responsabilidade como provedor dos sistemas para a construção de uma qualidade social da educação, algumas possibilidades de práticas avaliativas articuladas de uma “accountability” alternativa, mas que esteja voltada para o desenvolvimento da escola, de seus docentes e de seus alunos em amplos processos de negociação coletiva (AFONSO, 2012).

Ao pensar na problemática que envolve formas alternativas de accountability ao pensamento atual, o autor é categórico em afirmar a necessidade de se desenvolver uma concepção de accountability mais ampla, embasada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político e axiológico. O autor insiste em afirmar a ideia de uma configuração de accountability que seja democraticamente avançada, que traga em si a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, porém, estabelecendo relações e conexões abertas, problematizáveis e passíveis de aprimoramento ou reconstrução, e que se legitime ou que se sustentem em valores e princípios essenciais como a cidadania crítica, a participação, o empoderamento, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros.

Para Freitas (2012), foi com o movimento de reforma e com a alteração dos papéis do Estado que fez surgir uma série de ações voltadas para tornar o Estado mais ágil, eficiente e eficaz. Para isso, lança-se mão de alguns mecanismos como a avaliação dos alunos, a responsabilização de escolas e professores, a implantação de políticas de bonificação/premiação docente, a redefinição das funções de gestores e tantas outras ações. O autor ainda lembra que apesar de serem bem parecidas, as políticas de avaliação não se

desenvolveram da mesma forma em outros países, apesar de apresentar algumas características comuns, como o conservadorismo na educação, foco em desempenhos, estreitamento curricular, competição entre professores e escolas, ausência da dimensão pedagógica, exacerbação da dimensão técnica, preparação para os testes (FREITAS, 2012, p. 1114).

Para Arroyo (2009), a avaliação e as políticas de responsabilização tornaram-se hoje terrenos de disputa pelos reformadores empresariais da educação, que “as utilizam como trava para impedir possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola, seja em seus objetivos, seja em sua avaliação, como forma de controle ideológico sobre toda estrutura educacional” (ARROYO, 2009, p. 1114).

Castro (2011) esclarece que os movimentos organizados de empresários entram para a disputa do processo pedagógico com objetivos claramente definidos e quantificáveis, agora almejando avaliações nacionais, em vez dos defasados “parâmetros curriculares nacionais” que já não atendem mais às exigências que a escola deve assumir, frente à “conjuntura econômica mundial”.

Dessa forma, Castro (2011) aponta que:

É irrelevante perder tempo indagando se a escola tem “produto”, se ensino é “mercadoria”, se “produtivismo” é neoliberal e outras fantasias do mesmo naipe. Importa reter que instituições das há boas regras e ferramentas que servem para todas. Como o setor produtivo se antecipou aos outros, há excelentes razões para aprender como ele. Com efeito, quem entendeu isso está ganhando qualidade (CASTRO, 2011, p. 123).

Segundo Adrião *et al* (2009), uma das formas mais claras de perceber o controle e padronização dos conteúdos e métodos, podem ser observados e estão manifestos na intensificação dos processos de apostilamento (Adrião *et al*, 2009) e no aumento na contratação de empresas de consultoria com vistas no aumento dos índices do IDEB, demonstrando claramente que está em concordância com as pressões exercidas pelas avaliações externas.

Fica aqui evidente que o direito à formação ampla e contextualizada a que todo ser humano dever ter, conforme expresso em diferentes documentos nacionais quando a temática é o direito à educação, fica reduzido ao conhecimento puramente “básico”, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, tornando-se referência daquilo que é considerado “adequado” para ser ensinado numa determinada série escolar nas disciplinas

avaliadas, que intencionalmente estão ligadas às necessidades dos processos produtivos, por isso, prioriza-se as disciplinas de português, matemática e ciências. Enfatiza-se que são as matrizes de referência dos exames que definirão o que será considerado como básico, e não o currículo da base nacional comum.

Para Freitas (2014), essa concepção, além de reforçar o modelo de sociedade atual deficiente, impõe um modelo de ensino padronizado e por isso evitam discutir concepções, passando a ideia para a sociedade de que a educação deve ultrapassar o campo político e ideológico para se tornar um grande esforço de toda a sociedade brasileira. Agora, a nova investida dos empresários está em solucionar a necessidade de um grande dilema: como padronizar e ao mesmo tempo abrir mão de mais um pouco de acesso ao conhecimento, sem com isso perder o controle político e ideológico da escola? Com esse tipo de investida, vão abrindo cada vez mais caminhos, considerando-se serem a solução do problema e assim, eles assumem a direção do processo educativo (FREITAS, 2014).

Para Ball (2001), os princípios que regem o gerencialismo deixam claros a necessidade de que o servidor público atue no sentido de buscar a satisfação individual total do cliente como forma de eficiência, efetividade, produtividade e qualidade do serviço prestado.

Em meio à nova discussão sobre o papel do Estado, a lógica empresarial e gerencialista ganha cada vez mais força frente à administração dos serviços públicos. A partir daí é estabelecido um novo padrão para a adoção desses serviços, sendo denominado de nova gestão pública, que passa a ser caracterizada pelos princípios da produtividade, eficiência e da qualidade (BALL, 2001b, p. 134).

Diante dessa nova configuração, o gestor passa a ser figura central nesse processo de organização, pois será ele o responsável por despertar nos trabalhadores o reconhecimento e o senso de responsabilidade individual e coletivo, contribuindo para o aumento da competitividade dos bens produzidos e dos serviços que produzem.

Ball (2005) ressalta que no campo teórico da avaliação, atualmente quando se trata de profissionalismo em textos políticos e gerenciais, o termo está sempre sendo relacionado a formas de desempenho – performance, em que os critérios de qualidade ou da boa prática divergem com as particularidades que são próprias da prática profissional: “a reflexão, a necessidade de raciocínio moral e a incerteza adequada” (BALL, 2005, p.542).

O discurso da eficiência é fundamental e está diretamente relacionado às propostas do gerencialismo. Um dos pressupostos do gerencialismo é o controle à distância (BALL, 1998). O gerencialismo tem como mecanismo delegar funções e valoriza quando os

trabalhadores que são responsabilizados por determinada tarefa têm iniciativa para resolver problemas que surgem ao longo de sua execução. (BALL, 1998, p.128).

Nessa lógica, a definição de gestão, segundo o autor, vai se configurando como um conjunto de práticas e ações mais intensas e rigorosas de controle sobre os processos de ensino, sendo por excelência uma tecnologia moral, um modelo geral a ser seguido, uma definição das relações de poder na vida de homens e mulheres nos seus cotidianos. Dessa forma, as políticas de mercado conseguem vislumbrar na gestão das instituições educacionais, a geração de novas manobras administrativas, no sentido de fazer com que a necessidade que as instituições e o sistema necessitam para operarem satisfatoriamente, passe a ser uma necessidade e um desejo dos próprios trabalhadores.

E assim vai se configurando um modelo de gestão empresarial competitivo, onde as condições e as possibilidades são criadas “igualmente” para que todos possam mostrar suas habilidades e iniciativas individuais, e assim, estarem aptos a demonstrar o potencial da sua força de trabalho (BALL, 2001).

Para o autor, se são eliminadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo e o profissionalismo passa a ser redefinido sob uma estrutura de racionalidade técnica, este não mais terá sentido. A extinção das possibilidades de reflexão moral e de diálogo, são resultados, segundo Ball (2005), dos efeitos combinados das duas principais tecnologias da política educacional.

Ainda de acordo com Ball (2005), outra tecnologia que fez parte das reformas do Estado de Bem-Estar Social é a performatividade. Para o autor, performatividade:

É uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade” [...] Ela é alcançada através da construção e publicação de informações, indicadores e outros desempenhos institucionais e de materiais promocionais como mecanismos para animar, avaliar e comparar profissionais em termos de resultados, a unidade (de medida) para nomear, diferenciar e classificar – como, por exemplo, através do “padrão de excelência” (BALL, 2012, p. 37).

Ball (2010) ainda esclarece que a performatividade trabalha em dois sentidos: “de fora para dentro e de dentro para fora”, ou seja, para o autor, a tecnologia da performance, ao conseguir criar mecanismos de competição, o faz tanto para as instituições, quanto para os indivíduos, em duas direções; externamente, quando se estabelece metas, padrões, desempenhos, resultados a ser atingido por todos, como por exemplo, em um sistema de avaliação em larga escala; e internamente, quando há uma cobrança direta aos indivíduos

para a garantia desses resultados: professores devem evitar se ausentar, verificação do conteúdo a ser trabalhado, monitoramento da aprendizagem dos alunos, etc. Segundo o autor, essa cobrança interna pode resultar em “sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que têm uma dimensão emocional (*status*), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade” (BALL, 2010a, p. 40).

A performatividade vai criando suas próprias fabricações, com versões protagonizadas por indivíduos ou organizações inexistentes. Não por acaso, essas fabricações são produzidas para serem responsabilizadas. Segundo Ball, como na cultura da performatividade, o mais importante é o quanto se capaz de produzir, de realizar, de ser eficiente, etc., é preciso criar uma imagem produtiva e eficiente das pessoas, ou das instituições as quais essas pertencem, ou as instituições. Agindo assim, essa cultura acaba “encorajando “as instituições e os indivíduos a fabricarem a si mesmos – a gerenciar e manipular suas performances de maneiras específicas” ou seja, “vender” o que essas instituições têm de melhor” (BALL, 2010a, p. 45).

O fato de dizer que essas que fabricações são produzidas para que organizações ou indivíduos “possam ser responsabilizados”, isso não se constitui necessariamente em garantia de responsabilização, tendo em vista que os supostos responsáveis são também os maiores interessados e, portanto, serão quem irão selecionar e divulgar os dados. Para (BALL, 2010), essas fabricações podem ter efeito contrário, ajudando a desmistificar a ideia de que as “[...] tecnologias e cálculos que se apresentam como meios para tornar as organizações do setor público mais transparentes, podem, na verdade, torná-las mais opacas” (BALL, 2010a, p. 45). Indo na mesma direção, o autor ainda esclarece que “[...] essa onda de publicidade maciça e de (pseudo) informação também contribui para a opacidade, mais do que para a transparência” (BALL, 2010a, p. 46).

Vale ressaltar que a performatividade não afeta somente as estruturas organizacionais, mas também afeta as subjetividades dos indivíduos, a exemplo dos professores, conforme descrito por Ball (2002b, p. 6):

Os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos que fazem cálculos sobre si próprios, “acrescentam valor a si próprios”, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos. São “sujeitos empresários”, que vivem as suas vidas como “uma empresa do seu EU” – como “profissionais neoliberais”.

Para alcançar as subjetividades dos professores, alia-se a tecnologia do gerencialismo à da performatividade, tendo o gestor como figura fundamental no

envolvimento de atitudes e de culturas, nos quais, os professores se sentem, eles próprios, responsabilizados, comprometidos e envolvidos na organização. Segundo Ball, o “cultivo da cultura empresarial” passa a ser o meio pelo qual os gestores buscam, através de algumas estratégias como planejamento, organização e instrumentalização, modificar as atitudes das pessoas, visando alcançar comportamentos desejáveis (BALL, 2001a, p. 109).

A ação direta da cultura da performatividade na subjetividade do trabalho do professor, faz desencadear um processo no qual Ball (2012, p. 44-45) conceituou de “terrores da performatividade”, que é quando a cultura do desempenho, dos números e da comparação, é determinante sobre o tipo de professor você é, o que você faz, e qual o tipo de professor essa cultura deseja que você seja. Como a cultura da performatividade funciona melhor quando é capaz de “penetrar” na cabeça dos indivíduos, a melhor maneira é fazê-lo entender que como parte da empresa, ele precisa dar o seu melhor, através do esforço, da sua responsabilidade, da agilidade e do compromisso, tudo isso, aliado ideia de que:

[...] a performatividade opera melhor quando conseguimos querer para nós mesmos, aquilo que querem de nós [...] é como transformar o indivíduo em uma empresa, uma unidade produtiva de automaximização, operando em um mercado de desempenhos – comprometida com a acirrada busca por relevância, definida pelo mercado (BALL, 2010b, p. 487).

Ao definir gerencialismo e performatividade, Ball (2012) destaca que os termos “são definidos pelos estados de performance e perfeição, que nunca poderão ser alcançados pela ilusão, que sempre se afasta, de um fim para proceder a mudança. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de se satisfazer” (BALL, 2012, p. 39). Como as duas tecnologias trabalham juntas, isso impede que, por mais eficiente e produtivo que seja o indivíduo, ele jamais conseguirá alcançar o padrão de excelência imposto, tendo em vista que esses padrões, as metas e os resultados impostos, sempre estarão “um sarrafo” acima do nível adequado, e por isso, nunca possível de serem alcançados (BALL, 2012, p. 39).

1.4 Neoliberalismo, Redes de Políticas e o Estado avaliador

A obra *Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*, de Stephen J. Ball, explicita as preocupações com o surgimento de uma nova geração de políticas educacionais globais, indicando a necessidade de se refletir a cobiça e as fronteiras da tolerância ética do neoliberalismo.

Para Ball (2014), a obra é uma tentativa de desenvolver um método de análise de política compatível com o contexto da política atual de educação global, que se concentra no “papel cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, e o surgimento concomitante de novas formas de governança em ‘rede’” (BALL, 2014, p.23). Nesse contexto de globalização neoliberal, passa-se a observar a utilização de “soluções privadas” como solucionadoras de problemas da educação pública, e a valorização do individualismo e do mercado, em contraposição a valorização do bem coletivo.

Na tentativa de entender como o neoliberalismo funciona/opera, dentro dos microespaços das novas finanças dos negócios globais em educação, Ball (2014), coloca o neoliberalismo como responsável pelos deslocamentos na análise da política educacional do Estado-Nação e a perda da capacidade dos Estados em controlar seus sistemas de ensino, alertando sobre a necessidade de se acompanhar e examinar os exemplos de força de reestruturação neoliberal que cruzam fronteiras, e a influência do mercado no desenvolvimento das políticas educacionais.

O conceito de redes políticas é desenvolvido por Ball (2014) tomando como parâmetro estudos sobre filantropia, privatização, reforma política em educação e o método de etnografia em rede, sob a forma de mapeamento das relações políticas e sua forma e conteúdo, tentando estabelecer novas formas de linguagem e, conseqüentemente, de novos tipos de comunicação. Para o autor, como método, “permite analisar as relações políticas da forma como elas acontecem no contexto da interação no momento atual, considerando as dificuldades e interações dos atores na rede, nas suas diferentes formas de atuação, nos mais variados contextos” (BALL, 2014, p.29).

As redes políticas são definidas como:

Redes políticas são um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções. (BALL, 2014, p.29)

Ressalta-se a possibilidade da metodologia de rede conseguir reconhecer as relações de poder exercidas por esses atores que dela fazem parte, no entanto, ela não é capaz de calcular essas relações de poder. A facilidade e a informalidade com que se estabelecem as formas de governança em rede, apresentam-se, assim, como um problema a ser analisado, tendo em vista que essa nova forma de governança em rede, revela as novas formas de relacionamento que estão sendo estabelecidas na política.

Ao revisitar obras da sociologia dos anos de 1980 e de 1990 que tratam de termos como Estado, capitalismo, neoliberalismo, dinheiro, redes políticas e globalização, Ball (2014) empenha esforços no sentido de mostrar a lógica complexa no interior de uma política global de educação, que vem atingindo fortemente países como o Brasil, mais especificamente, “para mostrar como certos mercados globais de educação se formaram e, hoje, estão transformados em um negócio de proporções planetárias” (MAINARDES, 2015, p. 171).

O autor ressalta que por mais cheios de boas intenções que possam parecer, os diferentes projetos e programas, advindos das políticas neoliberais, mostram como um padrão gerencialista tem avançado ao longo do tempo nas sociedades atuais e fixado no pensamento educacional de tal maneira, como se esse padrão fosse a solução para todos os problemas da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, a exemplo do “Todos pela Educação” e de outros movimentos que supostamente se apresentam como representantes de um conjunto de instituições vinculadas à sociedade civil organizada, que tem por objetivo dar soluções aos problemas, para assim, “tornar o mundo melhor”.

O neoliberalismo, para Ball (2014), é um termo esvaziado de significado, e portanto, ao ser utilizado, precisa ser contextualizado. Partindo de uma abordagem pluralista, porque longe de ser apenas uma doutrina econômica, ou de um conjunto de projeto político, ele traz na sua concepção um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um “mercado, estando presente em quase todos os contextos da vida, o autor considera que o neoliberalismo abrange “[...] tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a „economização“ da vida social e da „criação“ de novas oportunidades de lucro” (BALL, 2014, p. 25, grifos do autor), bem como, em uma perspectiva foucaultiana de governamentalidade, envolve o “[...] governo das populações por meio da produção de seres empreendedores „dispostos“, „auto-governáveis“” (BALL, 2014, p. 26).

Para Ball (2014), o neoliberalismo está estimulando a produção de:

[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230), bem como está atuando de modo global a partir de “redes políticas transnacionais”. Nesse contexto, as políticas educacionais estão sendo feitas “[...] em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações”, requerendo dos investigadores “[...] novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa”, superando o “territorialismo metodológico” (BALL, 2014, p. 27).

Ball chama a atenção para o fato de que a partir de marcadores teóricos, como neoliberalismo e redes políticas, principalmente, muitas políticas educacionais têm sido objeto de disputa em redes políticas globais, cujos participantes envolvem governos, agentes nacionais e até organismos de atuação transnacionais, a exemplo de (Banco Mundial, OCDE, etc.), ONGs, *thinks tanks* (pesquisadores-consultores individualmente e/ou associados e empresas de prestação de serviços educacionais), grupos de interesses oportunistas (entidades empresariais, associações religiosas, etc.), empresas internacionais de venda de “pacotes prontos” de educação, entre outros, “cujos discursos ganham adesão por jogarem com a crença social de que o conhecimento é moeda de presente e de futuro de qualquer sociedade qualificada e competitiva” (BALL, 2014, p. 220).

Diante disso, novas redes e comunidades de políticas vão surgindo à medida em que vão se estabelecendo os discursos neoliberais e o conhecimento passa a ter legitimidade e credibilidade, saindo daí novos agenciamentos com inúmeros participantes novos e velhos, surgindo em algum novo tipo de espaço de políticas, como agências multilaterais, governos nacionais, negócios internacionais dentro e além dos locais tradicionais de circulação e formulação de políticas.

Frente a esse jogo de interesses, disputas e concorrências, o “edu-business” global passa a ter as políticas educacionais como uma grande oportunidade de abocanhar parte do mercado financeiro com o lucro obtido de vendas, doações ou filantropias, nos diferentes contextos de atuação.

Como o entendimento é a de que o dinheiro está em toda parte, as próprias políticas educacionais passam a ser reconhecidas como uma mercadoria, um negócio, um objeto de venda, um produto de importação ou exportação, comercializado por empresas nacionais e multinacionais, mercadoria de compra, consumo e/ou mesmo que pode ser integrado ao sistema de políticas de educação próprias de cada Estado Nacional, principalmente pelos países mais pobres do planeta. Segundo Ball (2014):

[...] na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. Como indiquei, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas. O trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado. (BALL, 2014, p. 222).

Discursos como o da “crise política do Estado”, do “setor público” e por consequência, da “educação pública” têm sido utilizados como fortes argumentos para amedrontar o público em torno de um futuro incerto. De posse desses medos e desejos do público, o mercado acaba tirando proveito da situação alarmante, que foi causada por ele mesmo, para estender a “mão” com um “[...] discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160).

Com a oposição à crise do público, o privado passa então, a ser sinônimo de “modelo de gestão” como exemplo de excelência e eficiência, capaz de ser a única a dar solução aos problemas da educação pública, com a oferta de seus diferentes produtos que vão desde os pacotes que podem ser comercializados com diferentes tipos de políticas educacionais como (alfabetização, gestão, tecnologias, formação de professores e outros), até soluções sob a forma de programas, de modelos de gestão, de equipamentos informáticos (softwares, tablets, computadores), de materiais didáticos (apostilas, kits de livros), de assessorias, de consultorias, de treinamentos, de uma grande variedade de serviços técnicos, pedagógicos e administrativos/gerenciais que apoiam a educação naquilo que ela tem de mais frágil. Enfim, de toda sorte de empacotamento de bens educacionais habilitados à comercialização do planeta.

Ball (2014) alerta que a privatização do setor público, que vem ocorrendo por meio do trabalho do edu-bussiness, não é feita “[...] retirando os serviços do controle do setor público, mas sim por meio da venda de „soluções” políticas e vias de colaboração de vários tipos com o setor público, embora algumas sejam mais significativamente colaborativas do que outras” (BALL, 2014, p. 162, grifo do autor). Pelo contrário, afirma o autor, os representantes do setor privado operam cada vez mais pelo interior do próprio governo, interagindo e disputando suas proposições nas esferas de desenvolvimento das políticas educacionais, da mesma forma agindo “in loco”, por meio da doação e da venda de produtos educacionais.

As contribuições aqui trazidas pela obra *Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*, não deixam dúvidas sobre a sua importância para o desenvolvimento da pesquisa em políticas educacionais, uma vez que possibilita a problematização do próprio campo de investigação e propicia a crítica às limitações sobre os conceitos que vêm sendo empregados, e as metodologias utilizadas pelos seus estudiosos, na produção de novos conhecimentos a serem utilizados. Na defesa de um contexto de política educacional global, o autor recomenda que é preciso avançar em direção a

investigações que analisem redes políticas, e de métodos etnográficos, na tentativa de interligar iniciativas locais e globais, de forma minuciosa “[...] as mediações locais e traduções do movimento de tecnologia da educação global” (BALL, 2014, p. 19).

A esse respeito, afirma Ball (2014):

[...] em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas. Novas formas de influência política estão sendo habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados (BALL, 2014, p. 181).

Para além das reflexões mais aprofundadas acerca das interconexões globais que impactam a Educação e sobre como os Estados nacionais vêm sendo desafiados diante de uma agenda político-econômica mundial em relação ao avanço do neoliberalismo em nosso cotidiano, é preciso pensar que ainda seja possível avançar em direção à construção de novas habilidades de investigação, para pensar novos cenários da educação na era contemporânea.

1.4.1 A teoria da atuação e sua contribuição para a análise das políticas educacionais

A obra *“Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”* apresenta os conceitos centrais da teoria da tradução. Nela estão descritos, além dos conceitos, indicações metodológicas, por meio do estudo de caso descrito, a serem utilizadas quando do emprego dessa perspectiva teórica nos estudos que envolvem a política educacional.

Ball e colaboradores rejeitam a ideia de que políticas possam ser simplesmente implementadas, pois para ele, elas são passíveis a processos de tradução e interpretação no contexto da prática. Para Ball, Maguire e Braun (2016), essa tradução seria uma referência a um “terceiro espaço entre a política e a prática. É um espaço iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política”. Portanto, a tradução tem uma relação direta com a prática, enquanto que a interpretação está mais relacionada as linguagens da política. Os autores defendem a ideia de que se as políticas podem ser construídas e reconstruídas pelas identidades profissionais de diversos atores de políticas, de modo que as políticas podem ser “personalizadas”, daí o porquê das políticas

serem atuadas, e não meramente implantadas. Então, para se analisar uma política em ação, deve-se levar em conta os processos de interpretação e tradução que são dois termos distintos, porém interdependentes (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 68).

A interpretação “é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” As interpretações dizem respeito às elaborações desenvolvidas, por exemplo, pelas equipes de lideranças das Secretarias de Educação, em que são produzidas formas de apresentação dos objetivos da política, cujo objetivo é orientar a prática das equipes de trabalho. Estas interpretações são apresentadas às equipes escolares em reuniões, eventos, ou em forma de textos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Segundo os autores, a tradução aproxima-se das linguagens da prática, e

[...] é uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (BALL;MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70).

É no processo de tradução que os agentes escolares dão materialidade à política ao ser transformada em materiais de trabalho pedagógico como cartazes, conceitos, orientações, procedimentos, entre outros.

A atuação das políticas tem como maior contribuição uma sociologia da ação social, que tem os atores como o centro dos processos criativos de interpretação e de recontextualização, cujos textos são traduzidos em ação, e os conceitos advindos das ideias políticas, em práticas contextualizadas, processo esse que envolve “interpretações de interpretações” (RIZVI; KEMMIS, 1987 apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No contexto da atuação, faz-se necessário o uso dos conceitos de interpretação e de tradução. A interpretação é o processo pelo qual se busca compreender a política. Quase sempre é realizada por atores que ocupam cargos de autoridade, como diretores, inspetores, coordenadores, etc., os quais tendem a pressupor os significados, bem como “peneiram detritos da política” (AVELAR, 2016).

Dentro de dimensões contextuais objetivas para a identificação dos processos de interpretação e de tradução, a teoria da atuação oferece conceitos e elementos mais concretos, visando a sua melhor compreensão. As pesquisas de Alferes (2017) e Pereira (2017) são alguns dos exemplos bem-sucedidos do uso da teoria da atuação.

Diante do reconhecimento de que cada escola tem sua realidade única, o autor propõe como aspectos fomentadores no processo de análise que visam entender como as experiências contextuais influenciam na atuação das políticas, as seguintes dimensões: os contextos situados, os contextos das culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos (ALFERES, 2017; PEREIRA 2017).

Sobre os contextos situados estes estão diretamente relacionados à história da escola, sua localização e dados relacionados à matrícula da instituição; os contextos materiais dizem respeito aos aspectos físicos da escola, como infraestrutura, edificações e ambientes de ensino e aprendizagem; já os contextos das culturas profissionais se referem aos costumes e hábitos dos profissionais que atuam na escola, bem como sobre a sua cultura que versa sobre valores, ideias e crenças, e sobre o envolvimento de todos no contexto da escola. E, fechando as dimensões, os contextos externos, que dizem respeito às pressões e expectativas geradas pelas políticas locais e nacionais sobre os resultados das instituições, sobre a responsabilidade dos órgãos reguladores e os investimentos do poder público sobre as escolas (BALL, 2016, p. 51).

Segundo Lima (2014), compreender cada um desses contextos torna-se essencial para a análise de uma política, e a indagação deve ser o principal aliado do pesquisador no levantamento de aspectos relacionados à trajetória e à atuação da política a ser analisada (LIMA, 2014). Assim, o ciclo de políticas, proposto por Bowe, Ball e Gold é desenvolvido “através” de uma análise contextual de cada etapa do ciclo, considerando a escola e os agentes que a compõem como professores, diretores e pedagogos, como fatores determinantes do resultado de uma política aplicada” (SOTTANI et al., 2018, p 13).

II. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a metodologia empregada para a construção dos dados da dissertação. Inicialmente trazemos o ciclo de política como método de análise e posteriormente situamos o estudo de caso como tipo de pesquisa utilizado para a produção dos dados.

2.1 A abordagem do ciclo de políticas como método de análise

A avaliação em larga escala, objeto de estudo desta pesquisa, é uma política pública educacional que avança fortemente no Brasil, tornando-se o principal instrumento de avaliação por parte do Estado nos sistemas de ensino. Como política pública expandida em todo país desde a década de 1990, é importante ressaltar que a pesquisa no campo das políticas educacionais ainda muito recentes no Brasil, vem apresentando, de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), um crescimento bastante significativo de pesquisas, publicações e eventos específicos de políticas sociais e educacionais, sendo necessário a discussão dos referenciais teórico-metodológicos, não só das pesquisas desenvolvidas no Brasil, como das pesquisas internacionais (MAINARDES, FERREIRA; TELLO, 2011).

O ciclo de políticas é um método para análise de políticas educacionais pós-estruturalista, desenvolvido pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, e tem sido utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais, cada vez mais direcionadas às prescrições das agendas econômicas mundiais. Sua abordagem ressalta a natureza complexa e polêmica da política no campo educacional, chamando a atenção para os processos micropolíticos e a prática dos profissionais que lidam com as políticas em âmbito local, indicando a necessidade de se articularem aos processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

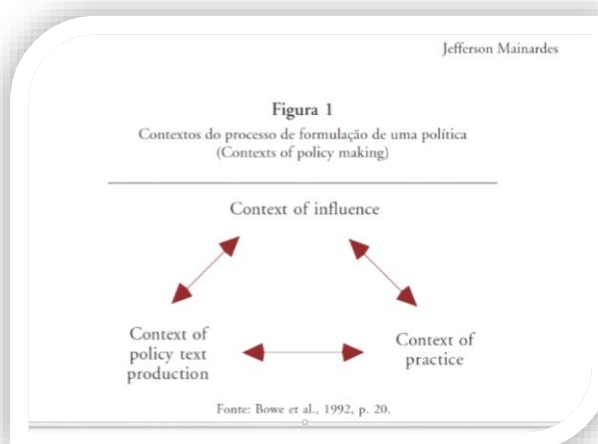
O método do Ciclo de políticas para a análise de políticas deve ser utilizado numa perspectiva crítica, e na concepção de Ball e Mainardes (2011, p. 13) “crítico”, está relacionado ao fato de que o “objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Na tentativa de caracterizar o processo político, Ball & Bowe (1992) inicialmente criaram a noção de um ciclo contínuo, constituído por três facetas ou arenas políticas, sendo elas, a “política proposta”, a “política de fato” e a “política em uso”. A ‘política proposta’, como primeira faceta, fazia referência à política oficial, que seria todo o conjunto de

intenções relacionadas às instituições governamentais, como o próprio governo em si e assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, mas também as intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas se manifestam. A segunda faceta, constituída pela “política de fato”, fazia referência aos textos políticos e textos legislativos que acabam se tornando a política proposta e serve de base inicial para que as políticas sejam colocadas em prática. E a terceira e última faceta, a “política em uso”, fazia referência aos discursos e às práticas institucionais que surgem do processo de implementação das políticas como resultado da atuação dos profissionais no âmbito da prática (BALL & BOWE, 1992).

Porém, por apresentar uma certa rigidez na linguagem utilizada, Ball e Bowe logo romperam com essa formulação inicial, por entenderem que, sendo bastante vasto o campo de intenções e disputas que agem sobre o processo político, aquela formulação inicial das três facetas, acabavam restringindo e contrariando as suas pretensões iniciais sobre a representação conceitual do processo político. Posteriormente, Bowe, Ball e Gold (2017) propõem o Ciclo de políticas fundamentado em três contextos fundamentais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto, e o contexto da prática, sendo depois incorporados o contexto dos efeitos/resultados, e o contexto da estratégia política. Aqui, os autores reafirmam a estreita relação existente entre os sistemas micro e macrosocial que envolvem as políticas educacionais (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 31).

As representações gráficas abaixo situam os contextos propostos pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball.



Apesar dessa conexão, os autores deixam claro que um contexto não se sobrepõe ao outro, visto que eles estão inteiramente interligados entre si, e cada um deles permite espaços de debate político que envolve confrontos e embates entre diferentes grupos da esfera pública e privada (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 31). Para Ball, o contexto é sempre uma força “ativa” no processo de iniciação e ativação dos processos de políticas e escolhas, que são cotidianamente construídos e operados em relação à imposição e as expectativas geradas em torno das políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992 *apud* MAINARDES, 2006).

Ainda segundo o autor:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49).

Mainardes (2006) destaca que é no espaço do contexto de influência, que as políticas ao serem elaboradas, trazem consigo os referenciais discursivos de diferentes grupos hegemônicos que criam acordos em torno dos objetivos que permeiam a política de educação, visando o alcance dos seus mais diversos e diferentes interesses.

Já o contexto da produção de texto é caracterizado pela produção dos documentos oficiais, textos legais e outros documentos elaborados a partir desses textos. Os textos de políticas podem assumir diversas representações, manifestadas de diversas maneiras, sejam elas em forma de “textos legais, e documentos de políticas ‘oficiais’; também comentários formais e informais que ‘oferecem ‘entender’ os textos ‘oficiais’; [...] também os discursos e apresentações públicas de políticos” (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 31.).

É nesse espaço que as políticas são traduzidas em discursos, sob a influência dos interesses dos grupos hegemônicos, articulados com os interesses da população. Para Lopes e Macedo (2011), a coleta de dados empregando o método do ciclo pode ser feita através da análise dos documentos oficiais publicados, por meio de entrevista com os redatores desses documentos e com os agentes envolvidos no processo de implantação e implementação da política a ser investigada. De acordo com Mainardes (2006), esses textos se apresentam das mais variadas formas e acabam sendo o resultado das discussões e dos acordos de grupos interessados no controle político, textos estes que acabam refletindo no contexto da prática (MAINARDES, 2006, p.51).

O contexto da prática ainda pode ser caracterizado como espaço de oposição e embate. Ele é entendido como todas as ações que as escolas vivenciam no seu cotidiano.

Pode se dizer que é nesse contexto onde a política está passível à interpretação e recriação pelos atores que atuam na política, uma vez que ela não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas está sujeita a interpretação, depois é “recriada” (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 31). Ao realizarem releituras dos textos das políticas, as escolas acabam reelaborando e produzindo novos discursos que carregam consigo as marcas dos contextos perpassados. É nesse momento, segundo os autores, que as propostas ganham interpretações próprias e os textos são traduzidos de acordo à realidade local.

Ainda segundo Mainardes (2006), o contexto da prática é conhecido como verdadeiras arenas de disputas, visto que é nesse espaço que os textos políticos produzidos podem ser interpretados e reinterpretados através de um ciclo contínuo de interpretação e recriação, e, como consequência, acabam produzindo mudanças e transformações no texto da proposta original. Os dados podem ser obtidos nos próprios locais onde a política foi implementada, “através de pesquisas etnográficas e entrevistas com os profissionais responsáveis pela realização da política, pois, nesse contexto, é necessária a análise de como esses agentes reinterpretaram a política a ser desenvolvida” (MAINARDES, 2006, p. 98).

Ignorar as atuações políticas dos professores no dia-a-dia da escola e seu entorno e das pessoas que dela fazem parte, é negar o sentido da política nas suas vivências pessoais e profissionais que cotidianamente são interpretadas, traduzidas e analisadas nesses, e fora desses espaços, ajudando-os a constituírem-se como sujeitos que são, a partir de leituras ativas e diversas que realizam com diferentes contextos políticos. Segundo os autores, para se compreender as políticas em âmbito institucional faz-se necessário a exigência, num quadro de atuações, que a análise de aspectos subjetivos como condições materiais e recursos variados, sejam considerados para a construção de uma teoria de atuação da política.

2.2 A pesquisa qualitativa

O ciclo de Políticas apresenta-se como um método analítico, cujas discussões ultrapassam às meras descrições de políticas, quando enfatiza as suas várias dimensões a partir dos contextos de vivência dos sujeitos, aos quais Ball (1994), denominou de contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. Portanto, como abordagem analítica e teórica, o ciclo de política de Ball oferece instrumentos para o

aprofundamento da análise da trajetória de políticas, porque como método de análise ela não tem a pretensão de explicar a política, mas é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas pensando como elas são gestadas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Por reconhecer a necessidade de lidar com fenômenos que fazem parte da rotina de uma escola e que muitas vezes não são percebidos pelos seus agentes na sua dinâmica diária, esta pesquisa propõe a abordagem qualitativa, tendo em vista que esta abordagem tem como objetivo descortinar esses fenômenos com base na interpretação do fenômeno em observação, sem o interesse pela busca de um grande número de dados, pois não é pretensão sua, a preocupação com a demonstração de resultados.

Vale ressaltar que como o objeto de pesquisa deste trabalho é a Avaliação em Larga escala e o lócus selecionado vivencia intensamente as questões que emergem das políticas direcionadas às avaliações externas, a escola aqui apresentada é fonte de dados que vão possibilitam ao pesquisador, o contato direto com o ambiente escolar, ou seja, a escola e os seus sujeitos. A escola pesquisada representa, na presente pesquisa, o contexto da prática do método do ciclo de políticas.

A opção por essa abordagem encontra respaldo nas afirmações de Lüdke e André (1986, p. 7), quando afirmam que as abordagens qualitativas são essenciais no processo de construção das ciências sociais na atualidade, tendo em vista que as mesmas conseguem responder às necessidades provenientes dos atuais desafios no campo educacional, “[...] fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Na década de 1990, a pesquisa qualitativa ganha destaque entre os pesquisadores educacionais, que até então eram mais utilizadas nas áreas da antropologia e depois pela sociologia. Alguns desses estudos acabaram comprovando a necessidade de não somente quantificar informações sobre as comunidades estudadas, mas principalmente necessitavam ser interpretadas de forma mais ampla. E foi nesse contexto, de forma quase natural, que a pesquisa qualitativa surge na área antropológica, vindo a ser, posteriormente, de suma importância na pesquisa educacional (TRIVIÑOS, 2009, p. 122).

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que numa abordagem qualitativa em educação é importante para o pesquisador, não colocar-se em isolamento, guiado apenas pela própria intuição, sem levar em conta o ambiente pesquisado. É preciso considerar esse ambiente, estabelecendo relação com os pressupostos teóricos que fundamentam sua investigação. A esse respeito descrevem:

A investigação qualitativa possui cinco características: 1- Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]. 2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens [...]. 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]. 4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]. 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Para os autores, a influência que o ambiente tem sobre o comportamento humano tem extraordinária relevância para os resultados da pesquisa. Na busca por maior compreensão do objeto pesquisado, a investigação qualitativa em educação evidencia o alto poder de interferência do lócus sobre os sujeitos; isso permite, segundo Bogdan e Biklen (1994), que o pesquisador possa observar como os atores da investigação interpretam e estruturam o seu cotidiano. De acordo com os autores:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Nessa mesma direção, Triviños (2009) chama a atenção para o fato de que as teorias clássicas educacionais ao serem elaboradas distantes do ambiente escolar, têm sido o melhor exemplo do pouco impacto gerado no campo da pesquisa, e alerta que “ao desconsiderar o espaço natural, esse tipo de pesquisa resulta em dados superficiais, tendo em vista que estes ao serem retirados de seu ambiente, dificilmente se chega a alguma conclusão verdadeira sobre seu comportamento” (TRIVIÑOS, 2009, p. 122).

O autor ainda ressalta a importância que o ambiente em todos os seus aspectos, tem de gerar detalhes, características próprias aos sujeitos que são possíveis de observar no contexto em que elas acontecem. Bogdan e Biklen (1994) descrevem outras características da pesquisa qualitativa, a saber: o ambiente natural é a fonte direta de dados; é descritiva, por fornecer um material rico em descrições, situações e acontecimentos.

Triviños (2009) ressalta a importância da descrição, justificando que, mais do que simplesmente a aparência do fato, a descrição tenta captar também a sua essência, “[...] as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 2009, p. 129).

Na descrição da terceira característica da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam o processo de busca como fator de maior interesse para os investigadores qualitativos do que propriamente, os resultados. É que segundo os autores, a ênfase do pesquisador centra-se no entendimento de como se dão as negociações dos significados pelos sujeitos, ou como se dá o início de certos termos ou acontecimentos a serem estudados. Segundo Lüdke e André (1986), “o interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Em suma, Triviños (2009) reforça o entendimento de que durante a pesquisa, o fenômeno é investigado ainda na sua forma não manifesta, não podendo ainda ser visível à sua primeira leitura, mas que se faz necessário vir à tona, para que seus aspectos comecem a ser conhecidos, e identificadas as forças responsáveis pelas descobertas das suas características naturais.

A quarta característica está no fato de que à medida em que a pesquisa avança, existe uma tendência por parte dos pesquisadores qualitativos, a analisar os seus dados de forma cada vez mais indutiva, tendo em vista que, por ser real e concreto do fenômeno, o estudo do mesmo não poderia ser diferente. A partir do momento que os dados vão sendo recolhidos, o investigador vai elaborando a teoria sobre o seu objeto e as abstrações vão sendo formadas à medida em que os dados vão sendo estudados e agrupados, num processo ascendente, ou seja, de “baixo para cima”, e não de “cima para baixo”, tendo como base, todo o conjunto de informações individuais recolhidas, que estão inter-relacionadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A quinta característica da pesquisa qualitativa diz respeito ao significado que as pessoas dão às suas histórias de vida. Aqui, a tendência está em observar e apreender sobre a perspectiva do sujeito participante sobre as questões abordadas. Esse entendimento sobre o respeito à diversidade de opiniões dos participantes, torna a pesquisa essencialmente importante, porque dinamiza as situações encontradas, favorecendo o trabalho do pesquisador, que tem aquele ambiente como lócus.

Por isso, as estratégias e os procedimentos a serem utilizados são de fundamental importância, tendo em vista que estas ferramentas metodológicas permitem ao pesquisador considerar não só o ponto de vista dos pesquisados, como também inferir sobre a influência dos contextos sobre o comportamento, exigindo do pesquisador uma investigação mais criteriosa, no sentido de tornar mais clara uma compreensão sobre o objeto de estudo.

A produção dos dados desta pesquisa valeu-se da entrevista semiestruturada como instrumento. Os sujeitos participantes foram o diretor, a coordenadora pedagógica, e os docentes do 1º ao 5º do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sujeitos que estão diretamente envolvidos na realização das avaliações externas da rede municipal.

A opção pela entrevista semiestruturada deu-se por entender que ela é um dos principais instrumentos para a coleta de dados, tendo em vista o seu caráter estratégico para a obtenção de informações presentes nas falas dos sujeitos entrevistados. Triviños (2009), ressalta a importância da entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa, argumentando que esse tipo de pesquisa, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2009, p. 14).

Ainda segundo Triviños (2009), a entrevista semiestruturada parte geralmente de questionamentos embasados em teorias e hipóteses contextualizadas na pesquisa, visando oferecer possibilidades de interrogações, que vão culminar em novas hipóteses, que surgem a partir das respostas dos sujeitos entrevistados. Estes, por meio de suas experiências e de como encararam as diferentes situações vivenciadas, começam a participar da pesquisa de forma espontânea.

Para Triviños (2009), uma característica própria da entrevista semiestruturada é o fato de que ela ainda pode apresentar melhores resultados se o trabalho for realizado com diferentes grupos de pessoas como diretores, orientadores, professores, alunos, etc., ou individualmente, podendo avançar para entrevistas em grupos, e, se necessário, posteriormente, uma entrevista coletiva.

Dessa forma, segundo Lüdke e André (1986), a vantagem de se trabalhar com a entrevista sobre outras abordagens, está no fato de que ela favorece a obtenção imediata de informações que estão sendo buscadas, ao passo que propicia a abordagem de “[...] assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

2.3. O Estudo de Caso

O estudo de caso favorece a apreensão da totalidade de uma situação e, de forma criativa, descreve, compreende e interpreta a complexidade de um caso concreto, por permitir um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado.

Para Gil (2007), existem vantagens e desvantagens no estudo de caso. Entre as vantagens estão: a) a sua capacidade de estimular novas descobertas, em virtude da

flexibilidade do planejamento e da própria técnica; b) a possibilidade de visualização do todo, de suas múltiplas facetas; e c) a simplicidade de aplicação dos procedimentos, desde a coleta até a análise de dados. Entre as desvantagens, está aquela que o autor considera como a mais grave, que é a “dificuldade de generalização dos resultados obtidos”, ou seja, as particularidades e especificidades da natureza do objeto de estudo não sejam aplicáveis a outros fenômenos (GIL, 2007, p. 60).

Do ponto de vista conceitual, mesmo existindo algumas diferenciações em virtude do posicionamento epistemológico dos autores, o conjunto de características presentes na bibliografia, ajudam a dar forma à metodologia dos Estudos de Caso, como a natureza da sua investigação, o seu caráter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu caráter interpretativo constante.

Para Gil (2007), o Estudo de Caso permite preservar o caráter unitário do objeto estudado, ainda que este esteja diretamente envolvido com o contexto onde se insere; também permite a formulação de hipóteses e teorias, e ainda a explicação de variáveis em situações ainda que não tão claras (GIL, 2007, p. 58-59).

Segundo Gil (2009), um estudo de Caso pode ser organizado com as seguintes etapas:

- a) formulação do problema: é a etapa inicial da pesquisa. O estudo de determinado fenômeno vai além do levantamento de dados; ele permite explicar, de forma profunda, os motivos que levam àquela realidade, indo muito além da mera descrição (GIL, 2009);
- b) definição da unidade-caso: trata-se do fenômeno a ser estudado, que tanto pode ser uma organização, quanto um fenômeno ou ainda um indivíduo e/ou seu grupo, analisado em um contexto claramente definido;
- c) determinação do número de casos: pode-se investigar tanto um único caso como vários. Gil (2007) afirma que o estudo de um único caso é justificado quando tratar-se de caso específico, extremo ou exista a dificuldade de acesso a múltiplos casos;
- d) elaboração do protocolo: é o estabelecimento de um roteiro, um instrumento que documenta a conduta a ser adotada;
- e) coleta de dados: nesta etapa, utiliza-se mais de uma técnica, pois, no estudo de caso, os dados devem ser obtidos pela convergência/divergência das

observações e evidências. Utiliza-se, concomitantemente, análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais;

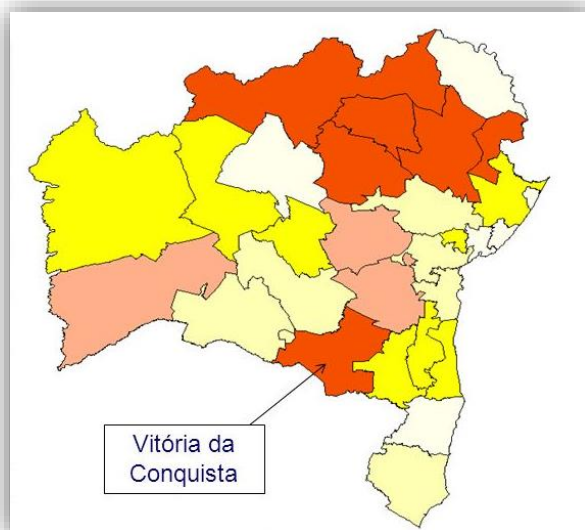
f) análise de dados: como o estudo de caso coleta dados de formas variadas, a análise e interpretação desses dados também devem ser feitas de formas variadas, prevalecendo a qualitativa;

g) redação do relatório com a análise dos dados.

2.4 O município de Vitória da Conquista e seu sistema de educação

O município de Vitória da Conquista está situado no Sudoeste baiano, a cerca de 510 km da cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia. Como terceira maior cidade do Estado, o município possui a sexta maior economia da Bahia, com participação de 2,4% no PIB do estado. Possui uma extensão territorial de 3.254,186 km² e uma população estimada de 370.868 habitantes, segundo dados do censo IBGE/2022.

MAPA 1- Mapa do Estado da Bahia/ Localização: Vitória da Conquista



Fonte: IBGE/2021

O município é Sede de uma região com cerca de cem municípios, com aproximadamente dois milhões de habitantes, incluindo o Norte de Minas Gerais, e é cortada pela BR-116, além das rodovias BA-262, BA-263 e BA-265. Vitória da Conquista tem no comércio e nos serviços, sua principal fonte de economia local. O município tem

ainda forte atuação na agropecuária, incluindo uma de suas marcas, a produção de café, tradicional na região do Planalto da Conquista. A indústria está em pleno desenvolvimento, exportando produtos para outros Estados, assim como a construção civil, que acaba funcionando como uma espécie de termômetro do desenvolvimento econômico do município.

Na área de ensino tem sido referência como polo de educação, com três Universidades públicas (UFBA, IFBA e UESB), seis faculdades privadas e diversas escolas técnicas.

No âmbito da gestão municipal, depois de quase duas décadas, a cidade de Vitória da Conquista deixa de ser gerida por governos de esquerda e a partir de 2017 inaugura um novo ciclo político em que a cidade passa a ser governada por um partido de direita. Ali iniciava o processo de ruptura com as propostas de administração de tendências mais críticas, para a adoção de propostas de tendências mais liberais.

Ao iniciar o processo político desse novo modelo de gestão, a educação não poderia ficar de fora. A novidade se encontra no fato de que ao submeter o município à abertura de propostas políticas de cunho mais liberal, abriu-se oportunidades reais para que a iniciativa privada ocupasse cada vez mais espaços públicos.

Em 2022 a rede municipal recebe o Programa “Tempo de Aprender” do Governo Federal, que é um programa de apoio pedagógico suplementar, cujo objetivo é subsidiar o professor referência com auxiliares pedagógicos em sala de aula no aprimoramento do processo inicial de alfabetização. Ainda no final de 2022, a Secretaria de Educação ainda cria o “Alfabetização em Foco”, que consiste em um projeto de reforço escolar de duas horas dentro do próprio turno de estudo, realizado por estagiários a partir do segundo semestre de Pedagogia, contratados pela prefeitura, para acelerar o processo de letramento de alunos ainda não alfabetizados

O município de Vitória da Conquista chega em 2023 com uma rede de ensino organizada em 158 escolas, sendo 52 escolas na área urbana e 74 escolas na área rural e conta ainda com 32 creches. Para atender a toda essa quantidade de alunos, a rede conta com um número de mais de 45 mil alunos matriculados, distribuídos entre todas as modalidades de ensino.

O município, por meio da sua Secretaria de Educação (SMED), órgão encarregado de planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino no âmbito da educação básica, está atualmente organizada com a seguinte configuração:

Tabela 2 – Organização da Rede Municipal de Educação Urbana

| Modalidades Atendidas na Rede | Alunos Matriculados |
|---|---------------------|
| Creches e CMEIs: 2, 3, 4 e 5 anos | 6.952 |
| Ensino Fundamental: Anos Iniciais 1º ao 5º anos | 4.954 |
| Ensino Fundamental: Anos Finais 6º ao 9º anos | 3.801 |
| Educação de Jovens e Adultos - EJA | 1.056 |
| Projovem | 69 |

Fonte: SMGE/ VC – 2023

A Rede Urbana conta ao todo com 31 Creches e CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil, e 52 escolas de ensino regular, somando um total de 83 unidades de ensino, com 16.852 alunos matriculados atualmente. Nessa configuração do ensino urbano, ainda estão inseridos os alunos da educação especial e da educação integral, que concomitantemente a essa organização, recebem por parte das escolas e da SMED (Secretaria Municipal de Educação), material e acompanhamento específico, direcionado às suas especificidades.

Tabela 3 – Organização da Rede Municipal de Educação do Campo

| Modalidades Atendidas na Rede | Alunos Matriculados |
|------------------------------------|---------------------|
| Creches e CMEIs: 2, 3, 4 e 5 anos | 30 |
| Educação Infantil 4 e 5 anos | 36 |
| Ensino Fundamental: Módulos I | 2.573 |
| Ensino Fundamental: Módulos II | 2.458 |
| Ensino Fundamental: Módulo III | 2.484 |
| Ensino Fundamental: Módulos IV | 2.665 |
| Educação de Jovens e Adultos - EJA | 2.623 |
| Acelera I | - |
| Acelera II | - |

Fonte: SMGE/ VC – 2023

A Rede de Educação do Campo conta ao todo com 01 Creche e 77 escolas de ensino regular, somando um total geral de 78 unidades de ensino, sendo que destas, 12 escolas são destinadas às comunidades quilombolas, que atendem a 1.538 alunos, perfazendo um total geral de 28.803 alunos matriculados atualmente na área rural da cidade. Nessa organização,

assim como na Urbana, os alunos especiais, e de comunidades quilombolas, independente do trabalho que recebem no ensino regular, ainda recebem por parte das escolas e da SMED (Secretaria Municipal de Educação), o acompanhamento específico, direcionado às suas especificidades.

Tabela 4 – Modalidades Atendidas na Rede Municipal

| Modalidades Atendidas na Rede Municipal | | |
|--|----------------------|---------------------|
| ORGANIZAÇÃO | Nº DE ESCOLAS | Nº DE ALUNOS |
| Educação Especial | - | 1.511 |
| Educação Integral | 11 | 322 |
| Alunos Quilombolas | 12 | 1.538 |
| Total | - | 3.371 |

Fonte: SMGE/ VC – 2023

Além das modalidades, a equipe técnica e pedagógica da Secretaria de Educação ainda atende aos Projetos Tempo de Aprender, Acelera Conquista e Alfabetização em Foco. O município conta ainda com um número de 1.566 professores, 100 diretores, 102 vice-diretores e 126 coordenadores pedagógicos escolares, distribuídos entre todas as unidades escolares urbanas e rurais do município (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2023).

Dentro da SMED (Secretaria Municipal de Educação) funciona um Núcleo Multidisciplinar, formado por profissionais de diversas áreas como pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e áreas afins, responsáveis por toda a parte pedagógica da rede, a exemplo do ensino regular e modalidades de ensino, bem como os programas implantados nos últimos anos, a exemplo do “Educar pra Valer” e do “Aprova Brasil” que têm em comum o monitoramento da aprendizagem dos alunos a partir dos resultados de simulados aplicados em blocos de lições para cada etapa, e aplicação de estratégias de intervenção (monitorada), visando o alcance de habilidades necessárias ao cumprimento de metas relacionadas às avaliações externas.

Ao inserir-se nesse novo modelo de gestão, com a adoção da política de cooperação técnica através das parcerias público-privadas, o município de Vitória da Conquista entra definitivamente para a rota do cenário educacional sociopolítico e econômico, que coloca no centro das discussões o debate atual sobre a relação público-privado no sistema educacional.

Ressalta-se que essa relação público-privada não é algo novo. Ela tem ligação direta com os ideais neoliberais, movimento este que teve forte influência nas políticas

educacionais no Brasil e em vários países da América Latina a partir da década de 1980. Ao preconizar a ideia de que o Estado era o principal responsável pela crise econômica e por isso deveria reduzir os seus gastos com o social, esse movimento passa a recomendar a regulação e orientação das políticas sociais nesses países (SILVA, 2007, p. 19). Com a propagação do ideário de que a educação naquele momento devia ser “tarefa de todos”, inaugura-se o crescimento do protagonismo da participação da sociedade civil, que passa a ser responsável pela elaboração e execução de serviços básicos como educação, redirecionando a responsabilização da política educacional para a sociedade civil.

A partir da criação do Projeto de Lei Complementar PLP 235/2019 que institui o Sistema Nacional de educação – SNE, estabelece-se todas as diretrizes para o funcionamento e aprimoramento das funções desenvolvidas por união, estados e municípios, de acordo com o Plano nacional de educação – PNE, e com a colaboração e cooperação previstas na Constituição. (GRUPO DE INSTITUTOS, FUNDAÇÕES E EMPRESAS 2007; TODOS PELA EDUCAÇÃO, s/d).

Com esse projeto de lei, propõe-se a democratização da sociedade civil para permitir reformas profundas no aparelho do Estado, visando favorecer o avanço, o crescimento e a modernização do país através da abertura de espaços para que a iniciativa privada pudesse prestar serviços públicos sem fins lucrativos. Observa-se a partir daí uma nova reconfiguração na relação da sociedade civil com o aparelho do Estado, em nome de um projeto coletivo em favor do desenvolvimento do país.

A partir dessas reformas, há uma forte movimentação por parte do grande empresariado que passa a financiar e representar as organizações não-governamentais. É o Caso do Movimento “Todos pela Educação”, cuja maioria das fundações participantes do movimento, está diretamente ligado ao setor bancário, influenciando as políticas educacionais e ajudando a colocar em prática o projeto de Estado mínimo, do ideário neoliberal.

Como resultado da abertura desses espaços, hoje a educação do município de Vitória da conquista vivencia a experiência das organizações não-governamentais com a entrada de dois programas da iniciativa público-privada, com destaque para o “Educar pra Valer” que teve o município de Vitória da Conquista como pioneiro na implantação do programa no Estado da Bahia.

2.5 A seleção da Instituição Pesquisada

Para selecionar a instituição a ser pesquisada, o primeiro passo foi procurar identificar os bairros onde se concentravam, socialmente falando, as populações mais carentes da cidade (IBGE, 2021). Em seguida, buscar junto ao INEP/2021 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, conhecer as notas do IDEB das escolas dos anos iniciais do município de Vitória da Conquista. A intenção foi traçar um comparativo entre a localização geográfica das escolas e seus respectivos resultados alcançados no IDEB de 2021, no intuito de perceber se existe alguma relação entre os dois aspectos.

No cruzamento desses dois dados, foi observado que na área urbana da cidade, a escola municipal que apresentou o maior IDEB em 2021 alcançou a nota 7.0, superando a meta projetada que era de 6.6. Esta escola encontra-se localizada numa área de média exclusão social, porém, o diferencial é que o seu público é selecionado com os melhores alunos da cidade, tendo em vista que faz parte do grupo de escolas militares. Já a escola de menor IDEB, alcançou em 2021, a nota 4.8, ficando, portanto, abaixo da meta projetada de 5.1. Esta Escola encontra-se localizada numa área de total exclusão social da cidade, com altos índices de pobreza e violência (IBGE – 2021).

Diante do quadro apresentado, optou-se por uma outra escola, com situação intermediária às duas anteriores descritas, tendo em vista que esta representa melhor aos aspectos a serem aqui analisados, por ela estar estrategicamente situada em uma área intermediária entre áreas de classe média, e ao mesmo tempo, entre alguns povoados e vilas consideradas áreas de alta exclusão social, e ainda assim, a escola vir apresentado aumento progressivo nos índices do IDEB nos últimos anos, passando, assim, a fazer parte do ranking das melhores escolas do município.

A escola é mantida, desde 2004, pelo poder público municipal e possui atualmente 381 alunos distribuídos nas modalidades de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, nos turnos matutino e vespertino. Seu público é formado por alunos de baixa renda, filhos de trabalhadores de três comunidades circunvizinhas à escola, que na sua maioria, são chefes de família não-alfabetizados e/ou com baixa escolaridade, e também por alunos de vários outros bairros, de classes sociais com rendas diversas, que enfrentam diferentes distâncias da cidade, para terem a sua vaga assegurada nesta escola.

No intuito de preservar a identidade dessa instituição e das pessoas que nela estudam e trabalham, omitiremos o nome da escola que carinhosamente aceitou colaborar,

fornecendo dados e informações que serão imprescindíveis para a construção dessa pesquisa. Por isso, sempre que precisarmos nos dirigir à instituição ou às pessoas que dela fazem parte, faremos uso do nome fictício “Escola Municipal Ariano Suassuna”, ou a expressão “escola pesquisada”, no momento de identificá-los.

2.5.1 Situando a escola e as comunidades atendidas

A Escola Municipal Ariano Suassuna iniciou suas atividades em 1987, por um programa de alfabetização de crianças, cuja pretensão inicial era atender aos filhos de uma determinada categoria de servidores de uma instituição da localidade onde está inserida. Funcionando de forma ainda precária, a sala de aula era num galpão que passou a acolher também as crianças que viviam nas imediações e que não frequentavam a escola, devido à distância de suas residências para o centro da cidade.

No ano seguinte, estava criado um problema: O que fazer com as crianças alfabetizadas? E como resolver os problemas das outras crianças que agora procuravam a escola para também se alfabetizar? Aquele galpão que despretensiosamente só queria facilitar a vida dos seus servidores, agora tinha uma situação difícil em mãos. Impossibilitada de resolver a questão, a instituição não podia construir uma escola e nem transferir alunos para a rede municipal.

A solução encontrada foi a continuidade do trabalho pela mesma professora com os antigos alunos, agora também assumindo os novos matriculados. A professora então, teve que se desdobrar para dar aulas para todos os alunos juntos numa mesma turma, realidade que na Rede já era conhecida como salas multisseriadas, no seu caso, porém, ainda de forma não oficializada (VITÓRIA DA CONQUISTA/2023).

Somente no ano de 1992 a escola foi realmente inaugurada em espaço próprio, porém, dentro da mesma instituição. Em 1996 a escola participou de um projeto experimental, possibilitando a assinatura de convênio em parceria mútua da Instituição com a Secretaria Municipal de Educação do Município. Esse convênio durou até 2004, ano em que a rede municipal de Vitória da Conquista assumiu definitivamente o direcionamento da escola, apesar do seu funcionamento permanecer no mesmo espaço até os dias de hoje. De lá para cá, a escola passou por algumas reformas e ampliações, porém, devido à grande procura por vagas, já existe a necessidade de uma nova ampliação, visando dar conta da grande demanda (VITÓRIA DA CONQUISTA/2023).

2.5.2 A Organização da Escola

A Escola Municipal Ariano Suassuna possui uma boa estrutura física, dotada de seis salas de aula amplas e climatizadas, uma sala multimídia, uma sala pequena de direção, uma sala de professor, uma sala para a Secretaria Escolar, uma cozinha pequena, um banheiro com três sanitários femininos com acessibilidade, e outro com três sanitários masculinos, também com acessibilidade, um sanitário para funcionários, uma sala pequena de coordenação, um depósito para armazenamento de itens de merenda, um depósito para materiais de higienização, um pátio interno coberto e uma área externa grande.

Quanto aos recursos materiais, a escola possui computadores para direção, coordenação e professores com internet instalada, aparelho de TV, um equipamento com projetor de imagem Datashow e quadro digital com lousa interativa. Até 2020 a escola dispunha de uma sala de leitura, porém o espaço foi cedido para o funcionamento de uma oficina de robótica promovida por uma ONG em parceria com a escola. Esse projeto vem sendo desenvolvido há cerca de dois anos com os alunos da instituição, tendo sido motivo de grande alegria para a comunidade escolar, visto que esta oficina vem rendendo constantes medalhas e troféus, bem como, elevado o nome da instituição para as categorias mais altas dos torneios dos quais têm participado, com premiações aos alunos, incluindo viagens internacionais, motivo este de grande orgulho e motivação para toda a escola.

Apesar de a escola possuir nove alunos com necessidades educativas especiais, ela não possui uma sala de recursos multifuncionais para o atendimento especializado aos mesmos. No entanto, esses alunos são atendidos em outra unidade escolar mais próxima às suas residências (turno oposto ao do ensino regular), que dispõe desse ambiente como recurso educacional especializado. Desses nove alunos da escola com necessidades educativas especiais, seis deles necessitam de auxiliares de vida escolar, que é o profissional de apoio, garantido pela Art. 3º Cap. XIII da Lei de Inclusão – (LBI) de nº 13.146/2015.

Essa lei ampara aquele aluno que tiver comprovado, por meio de laudos médicos e/ou especialistas da área, a sua necessidade para acompanhamento das atividades escolares. No entanto, apenas dois alunos dispõem desse serviço na escola, e quatro continuam aguardando a chegada desse profissional. Vale ressaltar que essa é uma realidade de muitas outras escolas da rede municipal que até o mês de junho de 2023, tinha uma carência de cerca de 300 profissionais de apoio escolar para dar conta de uma demanda

aproximada de 600 alunos nessas condições. Para algumas crianças, o atendimento é tão necessário, que sem a presença desse profissional, o aluno fica impedido de frequentar as aulas devido ao seu grau de dependência para com esse profissional.

Nesses casos específicos, os alunos aguardam em casa, a chegada do auxiliar na escola. Existem situações em que os alunos só se matriculam, mas não conseguem frequentar um único dia de aula do ano letivo, aguardando novamente a chegada do ano seguinte, para ver se terá direito ao profissional.

A escola encontra-se localizada em um bairro de fácil acesso, com vias pavimentadas, água encanada, energia elétrica e rede de esgoto. Está situada numa área protegida, em termos de segurança, visto que esta escola se encontra dentro de uma instituição Estatal.

Quanto à organização, a escola atende a um número total de 12 turmas distribuídas em dois turnos, seis turmas nas modalidades de 1º ao 5º anos no turno Matutino (6 a 11/12 anos), e de 6º ao 9º anos (12 a 15/16 anos) no turno Vespertino, com a seguinte organização:

Tabela 5: Organização de Turmas e Matrícula da Escola Pesquisada

| ORGANIZAÇÃO DE TURMAS – 2023 ESCOLA ARIANO SUASSUNA | | | | |
|--|------------|------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Nome da Turma | Turno | Quantidade de Vagas Iniciais | Quantidade de Alunos Matriculados | Quantidade de Vagas Disponíveis |
| Ciclo 1 – 1º Ano – A | Matutino | 25 | 27 | 0 |
| Ciclo 1 – 2º Ano – A | Matutino | 25 | 24 | 1 |
| Ciclo 1 – 3º Ano – A | Matutino | 25 | 28 | 0 |
| Ciclo 2 – 1º Ano – A | Matutino | 30 | 30 | 0 |
| Ciclo 2 – 2º Ano – A | Matutino | 30 | 19 | 11 |
| Ciclo 2 – 2º Ano – B | Matutino | 30 | 20 | 10 |
| Ciclo 3 – 1º Ano – A | Vespertino | 35 | 39 | 0 |
| Ciclo 3 – 1º Ano – B | Vespertino | 35 | 38 | 0 |
| Ciclo 3 – 2º Ano – A | Vespertino | 35 | 38 | 0 |
| Ciclo 3 – 2º Ano – B | Vespertino | 35 | 38 | 0 |
| Ciclo 4 – 1º Ano – A | Vespertino | 35 | 40 | 0 |
| Ciclo 4 – 2º Ano – A | Vespertino | 35 | 40 | 0 |
| Total de Turmas: 12 | Mat./Vesp. | 375 | 381 | 21 |

Fonte: Secretaria Escolar/2023

O seu público é formado por alunos oriundos de antigos povoados e vilas vizinhas à escola. A mais próxima fica cerca de 6 km de distância e como não há escola nessa localidade, os alunos se deslocam a pé para estudarem nessa instituição, outros se deslocam através de transporte particular, e outros utilizam o transporte público coletivo. Os outros dois povoados ficam ainda mais distantes, e mesmo assim, muitos pais dessas duas localidades, preferem matricular os filhos nesta escola, justificando que o fazem pela opção da qualidade do ensino ofertado.

As três comunidades atendidas pela escola até bem pouco tempo atrás, eram classificadas no mapa do município como povoados pertencentes a área rural da cidade. Depois de terem sido elevados à categoria de bairros, as três localidades, até hoje apelidadas carinhosamente pelos seus moradores, de Vilas, receberam algumas melhorias do poder público como escolas, postos de saúde, saneamento básico, energia elétrica, coleta de lixo duas vezes por semana, transporte coletivo, entre outros, porém, ainda estão muito distantes de estarem com infraestrutura necessária, compatível com as necessidades básicas dos seus moradores, basta dizer que até hoje as estradas ainda não se encontram pavimentadas.

A comunidade mais próxima, diz que a Vila já é assistida por uma escola de educação infantil, tendo em vista que as crianças pequenas são atendidas por uma ONG estrangeira de caráter religiosa, que mantém parceria com um órgão internacional que realiza, de forma extraoficial nessa comunidade, já há cerca de 17 anos, a educação infantil de crianças de 3 a 5 anos naquela comunidade, e ainda realizam o reforço escolar dos alunos de 1º e 2º anos do ensino regular da escola do município.

Chama a atenção o fato de que esta comunidade rejeita a ideia de que seja criada na mesma escola dos filhos, a modalidade de educação infantil, entendendo que esse trabalho já é realizado por essa ONG. Em conversas informais com algumas pessoas que moram lá e que também trabalham na escola, foi possível perceber o orgulho com que falam sobre o projeto. Ao serem indagadas sobre a importância de uma escola pública de Educação infantil para as crianças da comunidade, imediatamente, posicionaram-se contra, alegando o alcance social que o projeto tem dentro da comunidade, justificando que além da parte educacional, ele ainda oferece outros serviços como oficinas profissionalizantes para os moradores, e ainda assiste àquela população com doações de cestas básicas, roupas, fardamentos, entre outros. A fala de uma moradora, descreve bem a importância desse projeto para essa comunidade: “... esse projeto na nossa comunidade é tudo pra nós! Deus me livre de perder esse projeto, porque é o ganha pão de muita gente ali.”

A secretária da escola e também moradora dessa comunidade, diz que a Vila é carente de quase tudo, mas os moradores até que se viram bem com os pequenos comércios locais. A curiosidade é que no mesmo armazém que se vende os cereais como feijão, arroz, açúcar, etc., também se vende o material de construção. Ressalta-se que a comunidade é formada por pessoas simples, com muito pouco estudo e raramente se encontra alguém que tenha concluído o ensino médio. Em pesquisa não oficial realizada em 2020 pela própria escola, registrou-se que apenas 8% dos adultos possuem nível superior nessa comunidade. A maioria das pessoas vive de aposentadoria, ou da renda proveniente de programas sociais e os mais jovens trabalham no centro da cidade, exercendo diversas funções no comércio local.

As outras duas comunidades também chamadas de Vilas pelos seus moradores, são próximas, uma da outra, e ficam distantes cerca de 13 km da escola pesquisada. As localidades são carentes, formadas por trabalhadores ligados à agricultura de subsistência e vendas dos seus produtos em feiras livres das comunidades e do centro da cidade. Ressalta-se que as comunidades são formadas por pessoas simples, com muito pouco estudo e raramente encontra-se alguém que tenha concluído o ensino médio. A maioria dos moradores dessas comunidades são pouco alfabetizadas e vivem basicamente de aposentadorias, pensões e rendas de programas sociais. Os mais jovens, à medida em que vão se tornando adultos, migram para o centro da cidade à procura de emprego, e devido à distância diária de percurso, por lá costumam permanecer.

Nessas comunidades, assim como na comunidade anterior, os moradores podem contar com algumas melhorias do poder público, como escolas, postos de saúde, saneamento básico, energia elétrica, coleta de lixo duas vezes por semana, transporte coletivo, entre outros, porém, as duas comunidades também ainda não podem contar com ruas pavimentadas. Devido à distância, os alunos se deslocam até a escola por meio do transporte cedido pela prefeitura municipal.

Com relação ao corpo docente, a escola possui 17 professores, todos com formação acadêmica em nível superior nas mais variadas áreas do conhecimento como Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia, Biologia, Letras Inglês, Educação Física; 01 dos docentes possui mestrado em educação. A faixa etária dos professores varia entre 26 a 58 anos de idade, com tempo de serviço variando entre 4 a 30 anos de experiência no magistério, e de 1 a 12 anos de trabalho na instituição.

A equipe de gestão da escola é formada por uma diretora concluindo o mestrado e uma coordenadora pedagógica. No momento em que a pesquisa de campo foi realizada, a escola não contava com vice-diretora.

Participaram da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas, a diretora, a coordenadora pedagógica e cinco professoras do 1º ao 5º ano, cujos dados das entrevistas foram categorizados de acordo com a técnica de análise de conteúdo.

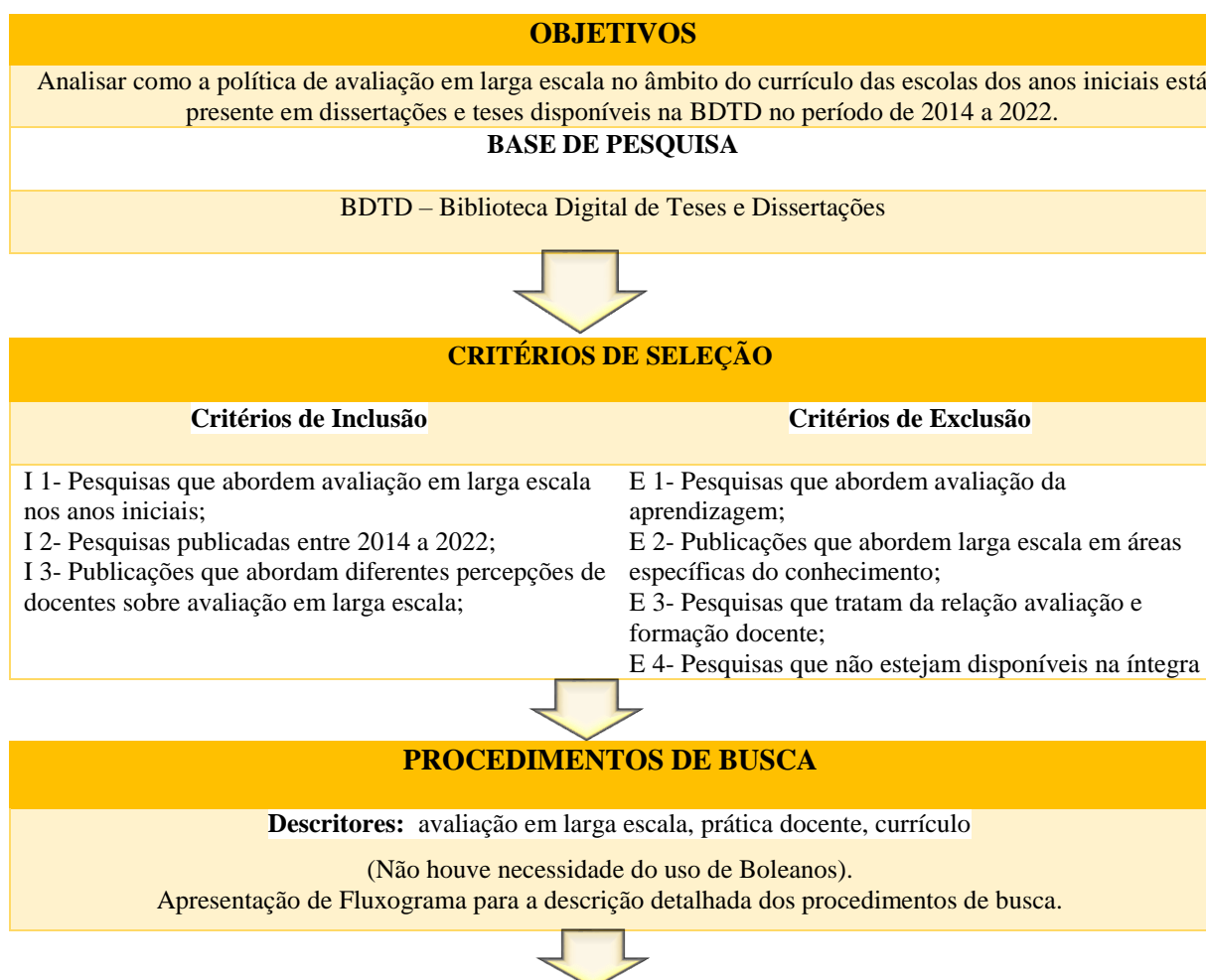
III: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NOS ANOS INICIAIS

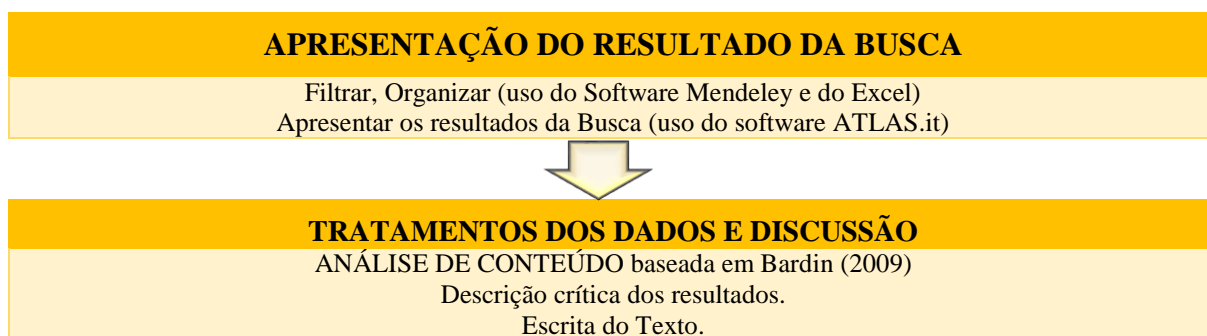
Este capítulo apresenta a produção acadêmica de dissertações e teses sobre avaliação em larga escala nos anos iniciais. O mapeamento foi realizado na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O período de buscas foi de 2014 a 2022 e os descritores empregados foram “avaliação em larga escala, currículo, prática docente”.

De posse dos descritores, construímos um protocolo de pesquisa (figura 1) que serviu para o planejamento da revisão das dissertações e teses. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a organização dos dados. Segundo Godoy (1995b), a perspectiva de Bardin consiste em uma estratégia metodológica que pode ser utilizada em diversas formas, e em todos os tipos de comunicação, seja qual for a qualidade da sua estrutura.

A figura 06 abaixo apresenta o protocolo construído para a realização da revisão da produção.

Tabela 6 – Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura





Fonte: Organizada pela Autora com base em Sampaio e Mancini (2009)

3.2 Apresentação e Discussão dos Resultados

Bardin (2009) ressalta a importância de que os dados analisados devam obedecer aos princípios orientadores de algumas regras tais como Exaustividade: que significa extrair todo e qualquer componente constitutivo do corpus, não deixando nada de fora da pesquisa, não importando a razão; Representatividade: é a amostragem da pesquisa, que só é considerada rigorosa se for uma parte representativa do universo inicial; Homogeneidade: são os documentos que aos serem retidos devem ser homogêneos, obedecerem critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios; Pertinência: é a análise documental visando perceber se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo levantado pela análise, ou seja, esteja em consonância com o que está sendo proposto no estudo (BARDIN, 2009, p. 98).

Com base nessas regras, iniciei a busca pelos descritores na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, com o descritor ‘avaliação em larga escala’, sem nenhum filtro, obtivemos como resultado 2.556 pesquisas. Continuando com a tentativa de localização, parti para o processo de busca avançada com o mesmo descritor, “avaliação em larga escala”, porém, utilizando aspas duplas. Foram localizadas 283 pesquisas. O próximo passo foi a utilização dos descritores “avaliação em larga escala” e “currículo”, por meio do qual foram localizadas 123 pesquisas.

A fim de refinar melhor a busca, tendo em vista o objetivo da revisão, acrescentamos um terceiro descritor, “prática docente”, e como filtro, apenas o marcador de tempo. Foram localizadas 35 pesquisas, conforme apresentadas abaixo:

Quadro 7: Refinamento da Busca

| |
|--|
| Instituições Selecionadas para Leitura Flutuante – 35 Trabalhos |
|--|

| Refinamento da Busca | | | |
|---|-------|--------------|-------|
| INSTITUIÇÃO | TESES | DISSERTAÇÕES | TOTAL |
| Universidade Estadual Paulista - UNESP | 01 | 06 | 07 |
| Universidade de Brasília - UNB | 03 | 03 | 06 |
| Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ | - | 02 | 02 |
| Universidade Federal de Juiz De Fora - UFJF | - | 02 | 02 |
| Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR | 01 | 01 | 02 |
| Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM | - | 02 | 02 |
| Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP | - | 02 | 02 |
| Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE | - | 02 | 02 |
| Centro Universitário Brás Cubas - CUB | - | 01 | 01 |
| PUC Campinas | - | 01 | 01 |
| Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG | - | 01 | 01 |
| Universidade Federal do Ceará - UFC | 01 | - | 01 |
| Universidade Federal do Espírito Santo - UFES | - | 01 | 01 |
| Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA | - | 01 | 01 |
| Universidade Federal de Pernambuco - UFPE | - | 01 | 01 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN | 01 | - | 01 |
| Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL | - | 01 | 01 |
| Universidade de São Paulo - USP | - | 01 | 01 |
| Total | 07 | 28 | 35 |

Vale ressaltar que os descritores foram utilizados em todos os “grupos de busca”, e em todos os campos, não sendo excluído nenhum metadado. Para a definição das pesquisas não houve a necessidade do uso de booleanos.

Selecionadas as pesquisas pelo procedimento de busca, o passo seguinte foi exportar os 35 resumos e metadados para o Excel e para o gerenciador de referências Mendeley. Nessa etapa foi feita a leitura flutuante dos 35 resumos das pesquisas pré-selecionadas, cujo objetivo era selecionar entre as 35, aquelas que conforme critérios minuciosamente definidos no Protocolo de Revisão Sistemática, subsidiaram a base teórica da pesquisa proposta.

Vale lembrar que algumas dificuldades foram encontradas no percurso do processo de refinamento dos resultados das teses e dissertações. Alguns resumos apresentavam lacunas importantes como a falta do objetivo e da questão de pesquisa, a metodologia utilizada e os procedimentos de produção e análise de dados. Por isso, foi necessário recorrer ao corpo do texto para buscar as informações importantes para a finalização da seleção dos trabalhos.

Após a leitura flutuante dos 35 trabalhos e aplicados os critérios de inclusão e exclusão, o *corpus* é constituído por 07 trabalhos, sendo seis dissertações e uma tese. Empregando a análise de conteúdo, esses textos foram categorizados da seguinte forma: (D) para Dissertação e (T) Tese. Os trabalhos selecionados estão indicados a seguir.

Tabela 8 – Pesquisas selecionadas: Título e Autor(a):

| Ordem | Título | Autor(a) |
|-----------|---|------------------|
| D1 | Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas | Torrezan, H. E. |
| D2 | Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará. | Galvão, W. N. M. |
| D3 | Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente | Santos, U. E. |
| D4 | O que o IDEB não vê? Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização. | Botelho, N. A. |
| D5 | A atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental e o sistema de avaliação da educação básica. | Santos, C. A. |
| D6 | Repercussões da avaliação externa na escola: a Prova Brasil na percepção de professores. | Cortez, E.D.S. |
| T1 | Implicações da prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-Pr: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal. | Zen, R. T. |

Fonte: Elaborada pela Autora a partir da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/2023.

Analisando a tabela 8, observa-se que nem todos os títulos trazem os descritores selecionados no grupo de busca. Observou-se a presença do descritor “avaliação em larga escala” em D2, D3 e T1. Já o descritor “prática docente” está presente apenas em D1, enquanto que o descritor “currículo” só está presente no título de T1. Os títulos D5, D6 e D7 não continham nenhum dos três descritores selecionados no título, apesar de atenderem aos critérios de inclusão dispostos no protocolo.

Após a etapa da análise de títulos, realizou-se o levantamento das instituições de pesquisa, o ano de publicação e o estado brasileiro em que foram realizadas as produções, cujos dados estão dispostos na tabela, abaixo:

Tabela 9 – Instituição de Pesquisa, ano e Estado das pesquisas

| Ordem | Instituição de defesa | Ano | Estado |
|-----------|---|------|------------|
| D1 | Universidade Estadual Paulista - UNESP | 2018 | São Paulo |
| D2 | Universidade Federal de Pernambuco - UFPE | 2017 | Pernambuco |
| D3 | Universidade Estadual Paulista - UNESP | 2017 | São Paulo |

| | | | |
|-----------|--|------|----------------|
| D4 | Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ | 2021 | Rio de Janeiro |
| D5 | Universidade Estadual Paulista - UNESP | 2014 | São Paulo |
| D6 | Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP | 2016 | São Paulo |
| T1 | Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR | 2018 | São Paulo |

Fonte: Elaborada pela Autora a partir de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/2023.

A tabela 9 mostra claramente a grande predominância da Região Sudeste do Brasil no número de instituições com pesquisas que trataram do tema avaliação em larga escala no currículo dos anos iniciais entre 2014 a 2022, com um número de seis pesquisas. Chama a atenção o fato de na Região Nordeste ter sido localizado apenas um trabalho de pesquisa, visto que desde o ano de 2008 o Estado de Pernambuco adotou o SAEPE⁷ como sistema próprio de avaliação educacional, e o Estado da Bahia ter adotado o SABE – Sistema de Avaliação Baiano de Educação desde 2007.

Inferimos que essa predominância da Região Sudeste sobre as produções de pesquisas que tratam da avaliação em larga escala sob as demais regiões do país se deva ao fato de o IDEB ter passado a considerar desde 1990 o desempenho da Prova Brasil, combinado ao fluxo escolar, juntamente com a definição de metas que deveriam ser alcançadas pelas escolas públicas até o ano de 2021. Esse fato pode ter contribuído para a rápida mobilização de redes de ensino e escolas dessa região, interessadas nos resultados das avaliações nacionais sobre os seus sistemas de ensino.

Com o lema “melhoria da qualidade do ensino”, “redução das desigualdades” e “democratização da gestão do ensino público”, a partir dos anos de 1990 o Ministério da Educação passou a propagar a avaliação em larga escala como grande indutora de uma política avaliativa capaz de estimular o controle social sobre os processos e resultados de ensino. A forte repercussão dessa propaganda nas esferas estaduais e municipais, acabou incentivando muitos governos na corrida pela criação de seus sistemas próprios de avaliação, a exemplo do Estado de São Paulo, que em 1996 criou o SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Ainda na fase de exploração do material de pesquisa, os sete trabalhos selecionados foram exportados para o software ATLAS.ti, visando ao recorte dos textos em categorias de análise. Esta é a etapa da “desmontagem”, que segundo Bardin (2009, p.99), “consiste

⁷ O Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco é um instrumento de avaliação externa do desempenho dos estudantes da rede pública estadual e municipal, que acontece anualmente desde o ano de 2008.

essencialmente de operações de codificação, desconto ou numeração, em função de regras previamente formuladas”.

Portanto, aqui o processo de codificação surgiu a partir do recorte das pesquisas selecionadas em unidades de registro que partiu de uma categorização previamente realizada, que ao final do processo, definiu como categorias de análise: “Avaliação em larga escala”, “currículo” e “IDEB”. De posse das categorias eleitas, a partir daí o objetivo era analisar as pesquisas levantadas com o tema, fazendo-se necessário, nessa etapa de exploração do material, a definição da presença/ausência como regra de enumeração das unidades de registro e as unidades de contexto.

Para esta etapa, a leitura flutuante realizada no processo de pré-análise de exploração do material e no processo de codificação das pesquisas selecionadas, foi de fundamental importância para mostrar que as pesquisas que tratam da política nacional de avaliação priorizam discussões que estão diretamente relacionadas aos temas que tratam da avaliação em larga escala. Isso pôde ser facilmente verificado quando no processo inicial de busca na BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, ao utilizar o descritor “avaliação em larga escala”, foram localizados 2.556 trabalhos. Outro ponto de partida foi a localização das palavras-chave previamente selecionadas nas pesquisas, conforme a Tabela abaixo.

Tabela 10 – Palavras-chave utilizadas nas pesquisas selecionadas.

| Ordem | Palavras-chave |
|--------------|---|
| D1 | Avaliação externa. Avaliação em larga escala. Prática docente. |
| D2 | Política Educacional. Avaliação em larga escala. Discurso. SPAECE. |
| D3 | Política de Avaliação em larga escala. Docentes. Rede municipal de Presidente Prudente. |
| D4 | IDEB, Currículos, Cotidiano Escolar. |
| D5 | Saeb; tópicos e descritores; formação de professores; Língua Portuguesa |
| D6 | Avaliação Externa, Prova Brasil, Professores, Leitura |
| T1 | Trabalho docente. Avaliação. Prova Brasil. Currículo. Pedagogia histórico-crítica. |

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/2023.

Com base na tabela 10 é possível observar que a palavra-chave “avaliação em larga escala” foi utilizada em D1, D2 e D3, a palavra-chave “avaliações-externas” está presente em D1 e D6 e a palavra-chave “IDEB” foi utilizada em D4, enquanto que a palavra-chave Currículo foi utilizada em D4 e T1.

Tabela 11 – Ocorrências das categorias nas pesquisas analisadas.

| Categorias | Pesquisas Analisadas | | | | | | |
|---------------------------|----------------------|----|----|----|----|----|----|
| | D1 | D2 | D3 | D4 | D5 | D6 | T1 |
| Avaliação em Larga Escala | * | * | * | * | * | * | * |
| • Currículo | * | * | * | * | * | * | * |
| • Avaliações Externas | * | * | * | * | * | * | * |
| • IDEB | | * | * | * | | * | * |

Fonte: Organizados pela autora com base em dados do BDTD/2023.

Apesar de a tabela 11 mostrar nos títulos que a ocorrência da categoria “Avaliação em Larga Escala” é objeto de estudo em D1, D2 e D3, ressalta-se que a categoria “avaliação em larga escala” é objeto de estudo em todas as pesquisas, porém, chama a atenção o fato de alguns autores trazerem diferentes expressões para o mesmo descritor dentro de uma mesma pesquisa, ora sendo o mesmo descritor tratado como “avaliação em larga escala”, ora sendo tratado com outros descritores como “avaliações externas”, “prova Brasil”, avaliação SAEB ou ainda “avaliação do IDEB”. Outra ressalva é que apesar de algumas pesquisas não trazerem o descritor avaliação em larga escala no título, os autores fazem, o tempo inteiro, inúmeras referências ao descritor, no corpo da pesquisa.

Antes de qualquer análise sobre a ocorrência das categorias, é necessário esclarecer que desde 2019, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, deixaram de existir como nomenclatura e passaram a integrar o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica que já existe desde os anos de 1990, mas que desde 2019 passa a nomear o conjunto de avaliações da Educação Básica. Desde então, todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como SAEB, cuja diferenciação de uma avaliação para a outra, é a indicação da etapa e das áreas do conhecimento, que serão avaliadas.

Além do Ensino Fundamental e Médio, que já eram avaliados, o SAEB passou a incluir, desde então, a Educação Infantil com turmas de creche e pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3º ano do ensino médio. Com essas mudanças, o 3º ano do ensino fundamental (anos iniciais) deixou de ser avaliado, antes sob a responsabilidade da ANA, tendo em vista as mudanças ocorridas na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que passou a estabelecer o 2º ano, e não mais o 3º, como o fim do ciclo de alfabetização.

Outras mudanças ocorridas foram em relação à inserção das áreas de ciências da natureza e de ciências humanas nas avaliações do 9º ano, além das tradicionais áreas de língua portuguesa e matemática. Além disso, houve mudanças nas frequências e nos anos de aplicação que passaram a ser aplicados somente em anos ímpares, com a divulgação dos resultados em anos pares. Antes, a ANA era uma avaliação aplicada anualmente, enquanto a prova Brasil era de aplicação bienal (INEP, 2023).

3.3 Análise das Pesquisas selecionadas

Numa breve descrição sobre a diferença entre “avaliação externa” e “avaliação em larga escala”, Werle (2010) traz o conceito de avaliação externa como sendo aquela que “[...] pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais”, enquanto que avaliação em larga escala, na visão da autora, “[...] é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino” (WERLE, 2010, p. 22).

Face a esses esclarecimentos, a autora entende que a avaliação em larga escala é sempre uma avaliação externa, tendo em vista que ela é sempre realizada fora das instituições escolares que são avaliadas, e que, portanto, o tipo de avaliação e sua abrangência é que definem se ela é uma avaliação externa, ou de larga escala.

Feitos os breves esclarecimentos acerca das mudanças ocorridas no sistema de avaliação da Educação Básica a partir de 2019 no Brasil, bem como acerca da compreensão teórica sobre a diferenciação entre os conceitos de avaliação externa e avaliação em larga escala, retomamos a análise sobre a ocorrência das categorias de pesquisas analisadas, ressaltando que a avaliação em larga, tema aqui proposto nesse trabalho de pesquisa, insere-se num contexto mais amplo de reformas educacionais, nascido de um processo de reformulação das concepções de Estado a partir dos anos de 1990.

Impulsionado na esteira de uma tendência mundial para a criação de um sistema de avaliação externa da educação a partir de 1995, “a avaliação é colocada como eixo da política de educação, firmando-se como política de Estado a partir da LDB, que passa a consolidar as práticas de avaliação em larga escala no Brasil” (CORREIA; FIDALGO; FIDALGO, 2011, p. 43).

Segundo Afonso (2013), a necessidade do acúmulo capitalista e do lucro nesse período, resultado da crise social e econômica espalhada por vários continentes, serve como “pano de fundo para justificar o uso da avaliação como prioridade aos interesses do capital, fazendo sobressair a importância dos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a OCDE, aceitos como necessários na definição e execução de políticas educativas” (AFONSO, 2013, p. 280).

Nesse ínterim, a prioridade agora para os Estados Nacionais era administrar o paradoxo da educação como direito, e da educação como mercadoria, tendo em vista que a proposta de educação em andamento, nada mais era do que chamar a atenção para as medidas neoliberais, ressaltando a educação como valor a ser negociado, ao passo em que ocultava o seu significado de direito universal.

No redesenho de todo o projeto social e suas implicações no campo das políticas educacionais, destaca-se formas acentuadas de competição entre os sistemas e as redes de ensino, como mecanismos capazes de produzirem eficácia e eficiência nas ações educativas, na expectativa de que tais mecanismos produzam a transformação das políticas públicas educacionais de acordo à modernização, a qualidade e a produtividade, estabelecendo novos padrões de regulação de proporções supranacionais. Segundo Correia, Fidalgo e Fidalgo (2011), essa exaltação à qualidade e a produtividade, estimuladas nas gestões da educação tem se apresentado como verdadeira “panacéia salvadora” dos problemas sociais (CORREIA, FIDALGO E FIDALGO, 2011, P. 35).

Segundo Fernandes (2013), a avaliação em larga escala nada mais é do que uma modalidade produzida no contexto dos sistemas de ensino, e tem como principal objetivo subsidiar as políticas públicas na área educacional, sem contar que se constitui em “[...] um valioso instrumento de controle social, que contribui para colocar o aprendizado no foco do debate” (FERNANDES, 2013, p. 16).

Nada mais oportuno que essa citação final de Fernandes (2013) para darmos início à análise sobre a ocorrência das categorias das pesquisas aqui selecionadas, elegendo a avaliação em larga escala como tema central em todas as pesquisas. As seis dissertações e uma tese serão identificados com as letras iniciais maiúsculas (D), que representa Dissertação e (T), que representa Tese, assim codificados: D1, D2, D3, D4, D5, D6 e T1.

Ao tratar da avaliação em larga escala, D1 ressalta a necessidade de analisar as percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas frente às repercussões do SARESP na prática docente de professores dos anos iniciais, nos vinte anos de aplicação dessa avaliação da Rede Pública do Estado de São Paulo, que teve início

com o alinhamento às reformas políticas educacionais, propostas no país na década de 1990. Com o tema “Desdobramentos do SARESP na prática docente, D1 esclarece que:

D1: O SARESP, é importante explicitar que ele se insere no nível de avaliação de sistemas, ou ainda, de redes de ensino. Trata-se de uma avaliação em larga escala, sendo este tipo de avaliação concretizado por testes ou provas padronizados aplicados em nível internacional, nacional, estadual ou municipal, cujo intuito é verificar a situação, em termos de qualidade, dos sistemas e redes de ensino, baseando-se, para tanto, no desempenho dos estudantes em conteúdos considerados mínimos para cada etapa do ensino, sobretudo no que diz respeito às áreas de Língua Portuguesa e Matemática (TORREZAN, 2018, p; 60).

Para D1, esse conjunto de avaliações acaba tornando-se instrumentos de regulação dos procedimentos de ensino-aprendizagem, propicia um diagnóstico geral dos níveis de conhecimento, habilidade e competência dos estudantes e do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, ao passo em que propicia a reavaliação dos conteúdos e da prática pedagógica, à medida em que passam a interpretar os seus resultados.

Dentre as mudanças ocorridas frente à reforma educacional no Estado de São Paulo, D1 cita Ribeiro (2008) ao sintetizar bem o que significaram os compromissos do programa de governo, assumidos pelo governador Mário Covas, naquele momento:

D1:[...] revolução moral (fim da corrupção e loteamento político de cargos), revolução administrativa (modernização da gestão entendida como incorporação da tecnologia da informação e da gerência empresarial; eficiência a ser conseguida com reforma administrativa e privatização) e revolução na produtividade (visando à obtenção de melhores resultados com menores custos; mediante parceria com o setor privado, descentralização e fiscalização aberta aos contribuintes a partir dos critérios de eficiência e resultados) (RIBEIRO, 2008, p. 106).

Ao analisar os compromissos do programa de governo frente à reforma educacional do Estado de São Paulo, D1 chama a atenção para a análise de Mello (2014) e Peixoto (2011), de dois, dos objetivos da reforma: “aumento da eficiência” e “revolução na produtividade”, salientando a incidência dos referenciais teóricos do SARESP nas ações de planejamento (início do ano), e replanejamento dos professores (meio do ano), no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Segundo a autora, esses momentos são destinados à professores e equipe gestora, que de posse dos resultados, vão em busca das melhores estratégias, visando a superação de dificuldades, com o objetivo de alcançar metas estabelecidas (MELLO 2014; PEIXOTO, 2011).

Apoiado na crítica de Mello (2014) e Peixoto (2011), D1 enfatiza que:

D1: [...] ao considerar o contexto do planejamento e replanejamento dos professores visando a superação das dificuldades constatadas com vistas à elevação apenas dos índices do IDEB, “significa que o teste direciona a prática para o próprio teste” (PEIXOTO, 2011, p. 70).

Nessa mesma direção, D1 ressalta que:

D1: ainda que supervalorizando-se os resultados, “o foco deixa de estar na aprendizagem dos estudantes, na aquisição dos conhecimentos e saberes historicamente acumulados, desviando a escola de seu objeto primordial” (TORREZAN, 2018, p. 60).

Nessa mesma abordagem, D1 faz menção a Mello (2014), ao ressaltar que esses momentos de planejamento e replanejamento nas escolas, normalmente o que menos se discute são os fins da educação, as questões políticas e sociais que subjazem a educação. Segundo a autora, geralmente, esses momentos são destinados às discussões sobre as metodologias de ensino que vão propiciar o atendimento às exigências externas, muitas vezes até sem apoio institucional, o que para a autora, evidencia um certo desvio nos verdadeiros objetivos educacionais (MELLO, 2014, p. 24).

Ao reportar-se à questão da autonomia, tomando como parâmetro a definição de currículo, D1 cita Martins (2015):

D1: [...] Se por um lado a equipe docente é responsável por elaborar um currículo articulado à realidade da comunidade escolar, visando atender a peculiaridade daquele grupo, com a avaliação externa este currículo deve abordar os itens requeridos pelas avaliações externas. Neste sentido, considera-se relevante repensar o papel que as avaliações externas têm exercido nas escolas públicas enquanto ferramenta que promove subsídios para o trabalho docente, ao mesmo tempo em que limita a autonomia do trabalho do professor (MARTINS, 2015, p. 89).

Ao trazer suas reflexões sobre a política de educação em larga escala, D2 visa refletir o contexto e a trajetória das gestões educacionais na percepção de professores e gestores escolares de seis escolas dos anos iniciais do município de Fortaleza-CE, e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho escolar.

Aprofundando-se nos estudos de Machado e Alavarse (2014), D2 lembra que um dos grandes problemas enfrentados pela escola atualmente é o fato de que as avaliações internas estão cedendo lugar para as avaliações externas, ou quando muito, estão sendo

utilizadas como simulados dessas avaliações, o que para Freitas *et al* (2011a), uma vez que não se pode reverter a prática da avaliação externa, é necessário que seja estabelecido um diálogo entre os três níveis de avaliação: avaliação da sala de aula, avaliação institucional e avaliação em larga escala (FREITAS ET AL 2011A, P. 66).

A autora destaca nos estudos de Santos (2015), Rosistolato et al (2014) e Fernandes et al (2010), um ponto, que segundo ela, ainda é pouco explorado nos trabalhos de pesquisa sobre o tema: “o famoso jeitinho” ou fraude no momento da aplicação das avaliações externas, ponto este mapeado pelos autores, sobre o tipo de estratégias utilizadas com o objetivo de melhorar o desempenho de escolas, configuradas como “jeitinhos e estratagemas visando a melhoria dos índices do IDEB”.

D2 argumenta que as avaliações em larga escala são sempre um ponto polêmico entre especialistas, dividindo opiniões. De um lado, há os defensores que a compreendem como ferramentas indispensáveis na formulação de políticas educacionais, diagnosticando e melhorando o processo educacional.

Com o objetivo de investigar e analisar a compreensão dos docentes dos anos iniciais de uma escola municipal de Presidente Prudente no Estado de São Paulo, acerca das avaliações externas e em larga escala, bem como a percepção sobre as possíveis influências na organização do trabalho pedagógico em sala de aula, D3 chama a atenção para o fato de que o sistema nacional de avaliação acabou tornando-se modelo para que outros municípios brasileiros aderissem aos sistemas próprios de avaliação externa e em larga escala.

Em pesquisa realizada em 2016, D3 conseguiu identificar que 21 Estados brasileiros já tinham sistemas próprios de avaliação. Nesse mesmo movimento, observou-se vários municípios trilhando o mesmo caminho. Para se ter ideia, 4.309 municípios participaram de uma pesquisa realizada pelo INEP, em parceria com a Fundação Carlos Chagas e secretários municipais de educação. Segundo o autor, a pesquisa indicou que desses 4.309 municípios participantes, 1.784 dos que responderam (41%), já têm sistemas próprios de avaliação, enquanto que 905 dos que responderam (21%) disseram ainda não ter, mas que pretendem criar um sistema próprio de avaliação (BAUER et al., 2015).

A pesquisa de D3 constata o aumento de sistemas de avaliações disseminados por todo o Brasil, tornando-se o elemento principal das políticas de educação na atualidade, conforme Gatti (2013) já havia identificado. Essa autora sinalizou, há 10 anos, que “[...] se, em seu início essas avaliações eram apresentadas como apenas diagnósticas, elas passaram

a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social” (GATTI, 2013, p. 59).

D3, com base nos trabalhos de Pinto (2011) e Oliveira (2011), constata a pressão sob o trabalho do professor frente às avaliações, que cada vez mais tem se resumido na preparação do aluno para o alcance dos melhores resultados nas avaliações externas, do que na própria aprendizagem dos alunos. Para o autor, “a prática docente na rede pública do Estado de São Paulo na atualidade vem se restringindo à mera transmissão mecânica de conteúdos técnicos, do que uma formação de caráter intelectual, ou seja, uma preparação voltada para a vida” (PINTO, 2011, p. 156)

A política de bonificação tem como objetivo o alcance de metas e isso traz implicações para o trabalho docente, visto que quando os resultados não são os esperados, a prática docente pode ficar comprometida, ao desencadear no professor, uma série de sentimentos, que vão desde a culpa ao fracasso. Além disso, há o engessamento do currículo e controle da autonomia docente na seleção e organização dos conhecimentos a serem ensinados.

A pesquisa de D3 também evidencia os impactos da prova Brasil sobre as práticas dos professores e a interferência na gestão da escola e das salas de aula. Outro elemento a ser destacado é a ênfase dada à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e isso desconsidera a relevância dos outros conhecimentos curriculares na formação dos estudantes.

A dissertação de D3 chama a atenção ainda para o fato de que a Provinha Brasil também foi incorporada ao sistema avaliativo em 2007 por meio do “Plano de Metas Todos pela Educação”, (Decreto nº 6.094/2007), que estabeleceu entre as diretrizes, a de que toda criança seja alfabetizada até os 8 anos de idade, com avaliações periódicas e específicas no andamento do processo alfabetizador.

Ao finalizar a sua análise sobre as avaliações externas e em larga escala no Brasil, o trabalho de D3 ressalta que o grande número de avaliações externas a serviço de governos federais e secretariais estaduais, municipais e escolas está apenas iniciando, tendo em vista a quantidade de avaliações que têm sido propostas ao longo do tempo, e a quantidade de dados e resultados que podem ainda subsidiar, tanto as políticas educacionais quanto as gestões das salas de aula. No entanto, todas essas avaliações precisam ser repensadas, no sentido de que elas não se consolidem como parâmetro de qualidade, incitando a competição entre escolas e gerando consequências negativas para o trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Buscando compreender a produção curricular no cotidiano de uma escola pública do Município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, D4 tem como objetivo “desinvisibilizar” a eficácia curricular das práticas docentes produzidas cotidianamente em salas de aula de alunos dos anos iniciais e desprezadas em avaliações padronizadas.

Para D4, é com a divulgação dos resultados que os gestores municipais passam a ter um prospecto de cada unidade escolar, responsabilizando-as pelos resultados alcançados. Segundo a autora, esses resultados podem produzir efeitos devastadores para as escolas, tendo em vista que pode haver, por um lado, uma cobrança externa por parte das secretarias de educação, e por outro, pela forma como a escola vai ser vista como liderança frente à sociedade. Algumas vão expor os resultados e outras, internamente, vão criar um clima de frustração e fracasso.

Ora, ressalta D4, não seria perigosa essa lógica invertida, cuja política pública que deveria servir para avaliar e responsabilizar governos e suas ações, está sendo deslocada para as escolas? Nesse caso, o que está sendo avaliado “é o nosso trabalho, profissionais das escolas – e ao avaliar, desconsidera as condições para a sua produção, os sujeitos envolvidos, o contexto local, o que é produzido e não pode ser perceptível por este instrumento, entre outros” (BOTELHO, 2021, p. 16).

Para D4, a preocupação maior está no efeito que essa política pode ter sobre os agentes da escola, tendo em vista que uma das armadilhas da lógica neoliberal é o discurso regido pelas leis de mercado, caracterizado pela livre concorrência em forma de empresa privada. Essa lógica pode acabar convencendo, através desse discurso ideológico, de que a responsabilização pela qualidade do ensino cabe ao professor. D4 ressalta que o neoliberalismo tem esse poder, de doutrinar comportamentos, além de estimular nos indivíduos a sensação de “autogovernabilidade” (ANDRADE, 2019, p. 219).

Para a autora, diante de todo esse movimento de culpabilização às escolas e seus agentes pelos resultados alcançados frente às avaliações em larga escala, observa-se duas consequências: a de não considerar os demais saberes produzidos no cotidiano, tendo em vista que a escola possui currículo próprio que precisa ser levado em conta; e a de que não são fornecidas as condições mínimas de trabalho ao professor, que se vê obrigado a assumir de forma unilateral toda a responsabilidade da função, e que na resistência da profissão, carrega consigo a valorização que diariamente lhe é negada, para continuar a fazer aquilo que ele mais sabe, resistir.

D4 ressalta que diante do que é valorizado enquanto conhecimento importante para uma avaliação do IDEB, as produções cotidianas ficam “invisibilizadas” como pano de

fundo de uma avaliação em larga escala que oculta realidades plurais, compostas por singularidades de cada contexto. D4 entende que é necessário colocar-se na defesa de um posicionamento que contraria aos mecanismos de controle de práticas cotidianas, tipicamente marcadas por análises genéricas, haja vista a impossibilidade desses mecanismos de controle baseados em avaliações nacionais, darem conta das diferentes e complexas realidades.

Em sua pesquisa, D4 nomeia de práticas vaga-lumes as ações criativas/inventivas dos praticantes, que são diariamente produzidas dentro das escolas, independentemente de forças superiores que visam controlá-las. São as proposições tecidas no coletivo e que traduzem as singularidades dos cotidianos e suas vivências, materializadas e efetivadas nos currículos que carregam consigo histórias de contextos carregados de diferentes realidades.

Ao problematizar “O que o IDEB não vê”, D4 propõe uma reflexão sobre as fronteiras impostas pelas políticas públicas educacionais, ao afastar-se do contexto prático, limitando experiências e negando realidades, quando propõe uma avaliação em larga escala como medidora de qualidade da educação de um país com a riqueza e pluralidade cultural, nas dimensões continentais como é o Brasil. A autora diz ainda acreditar na importância dos dados, mas que eles só terão validade se forem tecidos no diálogo com as particularidades locais, caso contrário, serão apenas números em cartazes de listas com rankings, afixadas em portões escolares, para gerar disputas e competições entre escolas, política aliás, mais que desejada pela lógica neoliberal.

Com o objetivo de investigar possíveis incidências de dimensões dos sistemas de avaliação em larga escala com enfoque no Saeb, na atuação profissional do docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, D5 investiga a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental e o sistema de avaliação da educação básica.

A dissertação estuda o impacto que a matriz de referência do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica ocasiona na prática docente e no desempenho escolar dos alunos. De acordo com a autora, o SAEB, como sistema educacional, pode incidir de forma mais impactante na escola, no entanto, esses efeitos podem, teoricamente, nem ser percebidos, no dia-a-dia pela sua equipe e comunidade escolar, cuja visão acaba sendo limitada pelas análises estritamente quantitativas e numéricas dos resultados provenientes da avaliação em larga escala, não atentando-se aos demais efeitos provenientes dessa incidência.

Para D5, de uma forma geral, os resultados apontam que a avaliação externa não pode ser considerada um subsídio para a gestão da Secretaria de Estado de Educação do

Distrito Federal - SEE/DF. A autora ressalta que frente à política de avaliação do ensino, o professor desenvolve ações cotidianas no seu fazer pedagógico, que podem ter, ou não, relação com as diretrizes curriculares da matriz SAEB, demonstrando assim, possíveis características de independência.

A pesquisa de D6 traz nos seus estudos as percepções de professores sobre as avaliações externas e suas repercussões na escola enquanto instrumento de melhoria da qualidade do ensino. A pesquisa foi realizada com seis professores de diferentes escolas municipais da Rede de Ensino de Campinas-SP.

Esse estudo aponta que a imposição de um sistema de ensino baseado em resultados, herança das políticas de avaliação instauradas no país nas últimas décadas, tem colocado o professor como o principal responsável pelos resultados alcançados nos testes padronizados. D6 traz para a discussão a possibilidade de colocar o professor como protagonista frente às avaliações externas, como único caminho viável na trajetória de mudanças em relação ao processo de avaliação educacional.

Ao refletir ainda o papel do professor frente ao processo de avaliações em larga escala, D6 traz como argumento o fato de que se o professor precisa se orientar por uma sequência didática, visando desenvolver um trabalho sólido em relação à aprendizagem do aluno, não seria contraditório esta sequência se apresentar em forma de currículos variados? Segundo D6, embora seja a mesma prova aplicada em todos os estados, ela não é orientada por um currículo nacional, pois muitos estados e municípios do país adotaram currículos próprios. E ainda ressalta que o aspecto de aparente neutralidade assumida pela avaliação externa no Brasil, frente a relação professor/aluno, confere um caráter de absoluta veracidade na tentativa de atingir a qualidade esperada para o ensino.

Apoiada na crítica de Freitas (2012), ao tratar das questões relacionadas ao IDEB, D6 salienta que o grande mote da educação na atualidade, centra-se na questão da “responsabilização verticalizada” de escolas e de seus agentes e da meritocracia como incentivo ao professor pelo alcance de resultados como formas disseminadas em todo sistema educacional brasileiro.

Frente a esse entendimento, D6 infere que talvez isso explique o motivo pelo qual a responsabilidade pela qualidade do ensino ou da própria escola, sejam transferidos para professores e demais profissionais da escola pelo sistema de educação.

T1 traz como objetivo na sua pesquisa compreender as implicações da Prova Brasil no trabalho de professores de 6 escolas municipais, diante das contradições que se colocam entre as exigências da avaliação em larga escala e o currículo municipal de Cascavel-PR.

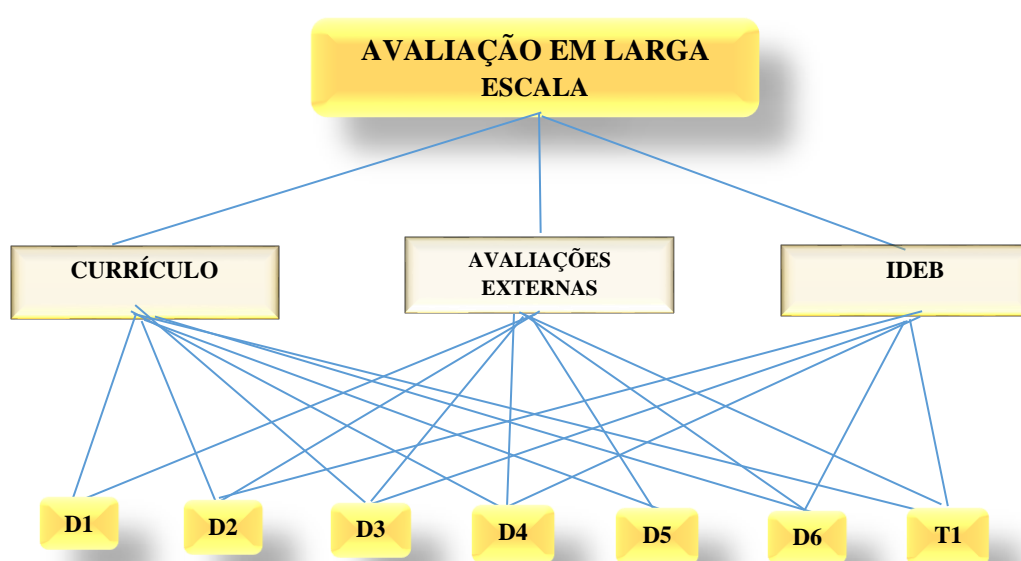
A pesquisa chama a atenção para o fato de que os resultados que vêm sendo obtidos nas avaliações em larga escala, em que as notas alcançadas pelas redes de ensino, escolas, turmas, passam a ocupar listas de rankings de acordo com o desempenho atingido. Ainda sob a análise do autor, T1 salienta que a origem desta expectativa social está no papel assumido pelo poder que a instrução formal tem na vida das pessoas, cujo caráter sociometabólico do modo de produção, comanda a sociedade atual.

O autor ainda reforça a concepção neotecnista em que se fundamenta a avaliação em larga escala no Brasil. Sob a ótica do currículo, T1 faz uma importante ressalva ao instrumento orientador do trabalho desenvolvido nas escolas municipais de Cascavel-PR, ressaltando características próprias de uma proposta que traz o diferencial em termos de qualidade de ensino e de educação em relação às avaliações em larga escala.

Ao finalizar sua análise, T1 argumenta que, na sua função avaliadora o Estado começa a agir mais no interior das instituições pressionando as escolas na melhoria dos índices, e as avaliações externas passam a ter um papel fundamental, ao cumprir nesse processo, o controle da União sobre estados, municípios, escolas, professores e alunos.

Finalizada a etapa anterior, foi realizada a análise da contagem das unidades de registro encontradas no corpo das pesquisas. “Currículo” foi a categoria que apareceu com maior frequência, dentre todas as outras que abordam a avaliação em larga escala, seguidas por “Avaliações Externas”, e “IDEB”, respectivamente.

Figura 1 – Ocorrência da Categoria Avaliação em Larga Escala.



Ao tratarem do debate que versa sobre as questões que envolvem o currículo na política, as pesquisas mostram grande preocupação com a prática das avaliações, cujo comprometimento tem sido cada vez maior com os currículos escolares, visto que estes têm levado à sua redução quanto aos conteúdos que são cobrados nos testes e, as escolas, e seus gestores e professores, por sua vez, são submetidos cada vez mais às práticas de concorrências, além de pressões pela transferência de responsabilização.

D2 enfatiza que o tema currículo passou a ganhar cada vez mais força nos debates cujos temas envolvem avaliação e prática escolar, tendo em vista que o “currículo” é um campo de lutas, forças e tensões de grupos que tentam assegurar certos conhecimentos, para que estes passem a ser considerados válidos nos textos e nas salas de aula” (SCHNEIDER, 2013, p.25).

D2 chama a atenção ainda para a crítica de Schneider (2013), ao alertar que, apesar da política educacional também ter passado por transformações ao longo do tempo, no sentido de estar mais formalmente democratizada em relação às determinações curriculares por parte do Estado, é preciso ficar atento às forças que agem sobre a escola, sob o perigo de colocar em risco tudo aquilo que já foi conquistado no currículo da instituição. Para a autora, ainda que haja algum controle dos profissionais sobre o próprio currículo, políticas como as avaliações externas têm o poder de conduzir não só as nossas ações, como também os nossos pensamentos (SCHNEIDER, 2013, p. 125).

Ao retomar o conceito de tradição seletiva, cunhado por Apple (2008), D1 cita Peixoto para rememorar as afirmações do autor, quando afirma que os conteúdos escolares estão carregados de ideologia e que a sua seleção vai expressar um determinado posicionamento político. A esse respeito, D1 enfatiza que:

D1: Neste sentido, ao escolher um conjunto de conteúdos para compor o currículo deixam-se outros de lado, de acordo com os objetivos pretendidos. “Fica então a reflexão: o que estamos deixando de lado? Ao privilegiar apenas a leitura, a escrita e o cálculo, não estamos apenas instrumentalizando o currículo para atender demandas do mercado?” (PEIXOTO, 2011, p. 83).

Por outro lado, D2 cita gestores escolares e professores que conseguem pensar a sua prática pedagógica e o currículo escolar, com base nas avaliações em larga escala. Para Sousa (2003), de acordo as características aqui apontadas, a avaliação estimula à competição que refletirá na forma de gestão, bem como no currículo escolar. Sobre as avaliações em larga escala, assim argumenta Souza (2003):

D2: A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que —tem valor, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios (SOUSA, 2003, p. 189).

Ao avaliar a matriz curricular proposto pelo SARESP e a avaliação em larga escala, D1 constatou a prioridade dada aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, bem como uma carga horária alargada a esses dois componentes em detrimento das disciplinas de História, Geografia e Ciências que, para ele, foram colocadas em segundo plano, resultando no estreitamento curricular. Segundo D1, o que mais choca na visão de Martins (2015) é o fato de que “os conhecimentos considerados como prioritários ou mais importantes, estão sendo definidos por técnicos e especialistas de agências internacionais e institutos nacionais, em detrimento do debate com a comunidade científica, escolar e a sociedade em geral” (MARTINS, 2015).

Corroborando com Fernandes (2015), D1 destaca a grande ênfase dada ao trabalho do professor com base no currículo oficial da rede de ensino paulista, denunciando o que ocorre em função das avaliações em larga escala, com o acompanhamento dos órgãos centrais de educação. D1 ressalta que para a autora, o mais grave é que todo o trabalho realizado, juntamente com o currículo oficial da rede, e em conformidade com as avaliações, passaram a ser o mote em todas as etapas do ensino, e não somente àquelas que se referem às avaliações em larga escala, evidenciando que os resultados dessas avaliações, tem acompanhado todo o processo de escolarização dos alunos (TORREZAN, 2018, p. 91).

D1 ressalta ainda que com base nos referenciais até aqui analisados e com as contribuições de Arcas (2009), é correto afirmar que as avaliações em larga escala e especialmente o SARESP no Estado de São Paulo, tornaram-se indutoras do currículo escolar, contribuindo com a limitação e a padronização do que é ensinado, e, conseqüentemente, do que é avaliado, gerando o estreitamento curricular, o que fere princípios constitucionais, como direito a uma educação plural que precisa considerar as particularidades dos estudantes, das escolas e de todos que ali trabalham (ARCAS, 2009).

Como a padronização do ensino de certa forma é induzida pela avaliação em larga escala, cujos resultados são utilizados para o pagamento de bônus aos profissionais da educação, os professores da rede de ensino estadual paulista acabam incorporando a proposta curricular em suas práticas pedagógicas sem muita crítica e oposição. Desse modo, não assumem seu papel no processo educacional no que tange aos objetivos, ao planejamento de suas aulas e à relação delas com sua realidade (MELLO, 2014, p. 219).

Ao concluir sua análise, D1 mostra que o SARESP trouxe a incidência da padronização sobre o trabalho pedagógico dos profissionais da Rede Estadual de Ensino Paulista a tal ponto, que acabou por influenciar as decisões relativas à escolha dos objetivos e conteúdos de ensino que se traduzem no Currículo Oficial, nas Orientações Curriculares, e nas expectativas de aprendizagem dos alunos do Estado de São Paulo. Para o autor, a sistematização oficial desses documentos, alinhados às matrizes de referência das avaliações em larga escala, cujo poder indutor controla o trabalho pedagógico realizado nas escolas, têm contribuído para que professores se tornem alheios às reais intenções desse modelo de avaliação, estimulados pela pressão sofrida mediante ao alcance de resultados, que têm trazido consequências, tanto do ponto de vista material, quanto simbólicas, ajudando a limitar a autonomia docente e comprometendo a formação dos estudantes.

Ao jogar luzes sobre determinados componentes curriculares em detrimento de outros a partir de um currículo prescrito pela SEE/SP, D3 identifica outras implicações para o trabalho pedagógico; a regulação do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula pelo professor. D3 cita Jesus (2014), na realização de um trabalho de pesquisa, em que pôde vivenciar a experiência da vigilância em sala de aula por parte da equipe de gestão e coordenação da escola aos professores, no intuito de verificar a aplicação da proposta curricular em sala de aula. Essa experiência ocorreu depois de 2008 com a Implementação da proposta Curricular de São Paulo, porém intensificou-se a partir das cobranças de metas ocasionadas pelo SARESP e pelo IDESP.

Conforme evidenciado por D3, o SARESP, embora seja uma avaliação voltada para os alunos, por ter um caráter sistêmico, acaba mexendo com toda a estrutura e as relações sociais dentro da escola, principalmente com o trabalho desenvolvido em sala de aula. Para o autor, o debate em torno do tema vem demonstrando, tanto em nível local, quanto nacional, que avaliações externas e o SARESP, estimulam a competição entre escolas, professores e alunos, gerando efeitos preocupantes e incompatíveis com o trabalho pedagógico a ser realizado.

Nesse ínterim, D4 problematiza o sentido de currículo escolar, deixando de lado as tantas definições convencionais de currículo, cuja visão ainda se assenta na ideia do professor como ser passivo e subordinado, “um mero executor de atividades”, dando a ideia de como “ser” professor. É importante ressaltar que a manutenção dessas definições trazem em sua proposição a desvalorização do saber e do fazer docente, e a desqualificação do profissional de ensino, implicando em constantes ameaças a autonomia dos professores nas escolas públicas do país.

Tendo em vista o rico acervo produzido no cotidiano de uma escola do Bairro Jardim Gramacho em Duque de Caxias, D4 propõe-se a debruçar-se sobre a realidade curricular no Ciclo de Alfabetização desta escola e seus praticantes, na tentativa de ajudar a desinvisibilizar o currículo produzido no dia-a-dia da instituição para além do que os números estatísticos das avaliações em larga escala são capazes de captar.

Para D5, o autor acredita que o SAEB e demais sistemas de avaliação geraram informações relevantes para gestores públicos, educadores e para a pesquisa no campo educacional, estimulando mudanças inovadoras, tanto nas gestões administrativas, quanto pedagógicas na escola.

No entanto, é preciso analisar a incidência dessas avaliações externas na prática cotidiana do professor, no sentido de perceber se essas avaliações estão servindo única e exclusivamente para o preparo dos estudantes visando os exames nacionais, demonstrando uma clara submissão ao sistema, ou práticas profissionais que ao resistirem totalmente às imposições sobre as matrizes de referência, evidenciam ainda um lapso de autonomia em relação às exigências curriculares, estabelecidas pelo sistema nacional de avaliação.

Ao concluir, D5 ressalta a importância que as matrizes de referência têm nas avaliações externas e em larga escala e que podem estabelecer como orientações importantes para o trabalho do professor, porém sem a necessidade de divergência entre dois extremos: nem a total desconsideração, nem a subserviência. Segundo o autor, a análise do comportamento, um dos elementos analisados nesse estudo, pode ser uma boa estratégia psicológica para auxiliar aos professores a compreenderem melhor os processos de ensinar, aprender e interpretar.

Ao se reportar às questões que envolvem o currículo na atualidade, D6 lembra que a escola, ao longo do tempo, passou a ser a única via de acesso à leitura, que, ao contrário do que muitos pensam, os alunos leem, porém, não conseguem compreender os diferentes tipos de texto.

Ao concluir o seu estudo, T1 alerta para o fato de que o currículo proposto nas escolas públicas da rede de ensino de Cascavel é uma proposta fundamentada teoricamente no materialismo-histórico, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, o que vem a contrariar completamente a perspectiva teórica que orientam os instrumentos de avaliações externas.

Após a apresentação do debate sobre os resultados que envolvem o currículo na política, mostraremos no próximo capítulo a apresentação dos resultados dos dados categorizados das entrevistas realizadas com a equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação; com a equipe gestora da escola e com os docentes dos anos iniciais.

IV: A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Neste capítulo apresentamos os dados construídos por meio das entrevistas com docentes e gestores da escola pesquisada, assim como da gestão da secretaria municipal de educação.

4.1. A visão da gestão para a educação municipal a partir de 2017

Ao assumir a administração municipal em 2017, a atual gestão deu continuidade à política de Ciclos como proposta pedagógica da rede municipal. No entanto, revestida da porção liberal de rearranjos seriados em que a avaliação passa a ocupar um papel fundamental na formulação das políticas públicas, a educação do município de Vitória da Conquista também passa a ser submetida a critérios econômicos, cujo foco se baseia na economia de mercado.

A esse respeito, ressalta Peroni et al (2009):

(...) trata-se da busca por meio de parcerias, alternativas no terceiro setor, para execução de políticas educacionais, no sentido de atender as suas demandas, superar os problemas educacionais e, principalmente, modernizar a gestão escolar, conforme mostram pesquisas em andamento (PERONI et al, 2009, p. 769).

A partir de 2017 iniciam-se as parcerias público-privadas na rede municipal de ensino, com a implantação de quatro programas:

- a) “Educar pra Valer”, que é um programa da iniciativa público-privada sem fins lucrativos, implantado na rede em 2018 sob o comando da Fundação Lemann;
- b) O “Aprova Brasil” implantado em 2019, é um programa também da iniciativa público-privado que mantém cooperação técnica com municípios parceiros, porém com o diferencial de não ser uma entidade sem fins lucrativos, uma vez que mantém contratos com os municípios que compram o material impresso em forma de módulos estruturados (livros didáticos) para os estudantes da rede, da Empresa Soluções Moderna Editora e Serviços Educacionais LTDA, que tem como contrapartida, desenvolver o trabalho de formação na rede;

- c) O “Acelera Conquista”, comandado pela própria rede de ensino, atua no processo de correção de fluxo com alunos em distorção idade/ano;
- d) O “Tempo de Aprender”, programa federal com foco na correção do processo de alfabetização na idade correta.

Ao adotar a política de cooperação técnica através de parcerias público-privadas, o município de Vitória da Conquista entra definitivamente para a rota do cenário educacional sociopolítico e econômico, que coloca no centro das discussões o debate sobre a relação público-privado no sistema educacional.

Vale ressaltar que o “Educar pra Valer” tem sede na cidade de Sobral – CE., cidade esta que nas últimas décadas tem servido de “vitrine” para muitos municípios brasileiros, ao projetar-se no cenário nacional pelo alcance das maiores médias nos índices IDEB e taxas de aprovação do país. A partir daí, a cidade de Sobral torna-se modelo das chamadas “boas práticas de gestão”, e a “sobralização” da política de avaliação em larga escala, com forte implicações no currículo da educação básica, passa a ser empregada como parâmetro de qualidade da educação.

Com base nessa abordagem, busca-se compreender como as políticas de avaliação em larga escala têm sido produzidas no contexto de uma escola de ensino fundamental deste município, a partir de textos e documentos oficiais veiculados pela Secretaria Municipal de Educação, e pelo governo federal, através do MEC., entre os anos de 2018 a 2022, a fim de dar visibilidade às políticas aqui praticadas, e assim compreender como essas políticas são produzidas, com que intenção foram produzidas e quais as especificidades dessa tradução, no contexto da escola.

4.2. As demandas e metas para a educação municipal

A rede municipal de ensino de Vitória da Conquista ainda não está integrado a nenhum sistema próprio de avaliação, a exemplo de vários municípios brasileiros. Segundo Sabia (2020), existem hoje cerca de 1.573 municípios com sistemas próprios de avaliação espalhados por todo o Brasil.

Mesmo não tendo um sistema específico, o município adota como política de avaliação, a aplicação de simulados padronizados, cujo caráter diagnóstico, compreende um conjunto de ações que têm como objetivo, articular o processo de desenvolvimento

curricular nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, na formação de professores, na avaliação de desempenho dos estudantes e em elementos de promoção da qualidade do ensino (SMED/PMVC, 2023).

Essas avaliações são parte de um programa desenvolvido por empresas de consultorias nas escolas da rede Municipal de Educação desde 2018, que são responsáveis também pela produção do material e da formação dos professores, profissionais responsáveis por realizar, corrigir e tabular os dados que servirão como parâmetro para identificação das dificuldades, visando intervenções futuras.

Freitas (2011) ressalta que do ponto de vista teórico, atualmente o Brasil vive um sistema de avaliação em larga escala fundamentado no neotecnicismo, cuja lógica é transformar a pressão sofrida por professores e escolas na necessidade de fazer gerar o “equilíbrio do sistema”. Para o autor, a diferença de desempenho dos alunos nos resultados, é usado como pretexto para justificar as desigualdades sociais, como se o desempenho fosse resultado de esforços individuais (FREITAS, L. 2011).

Ainda segundo Freitas (2012), esse silogismo presente no discurso sobre o sistema avaliativo hoje no Brasil, transcende para o campo educacional tal qual o silogismo e o discurso presente no pensamento liberal, que parte do princípio de que a verdadeira solução para os problemas da educação pública se encontra numa gestão eficaz, associada a outros elementos como novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, L. 2012). Ainda para o autor, esse é um grande movimento que tem como objetivo ajustar as escolas às novas determinações, exigidas pela reorganização produtiva em favor do aumento da produtividade empresarial, que teve em John Dewey, no início do século XX, o precursor na elaboração de propostas educacionais destinadas a ajustar as escolas americanas à nova realidade industrial dos Estados Unidos (FREITAS, L. 2014).

Mesmo com uma larga produção, o tema da gestão da Educação tem se constituído atualmente em um dos temas centrais dos debates sobre as políticas educacionais, ocupando vários espaços nas pesquisas acadêmicas de estudiosos como Azevedo (2011), Dourado (2007), Econten (2013), Paro (1992; 2000; 2009), Souza (2006; 2017), Souza e Faria (2004) e Xavier (2012), numa clara demonstração do forte potencial de investigação do tema no campo da pesquisa.

Inicialmente é preciso esclarecer que como função pública, a gestão da educação está diretamente ligada ao campo da política, e apesar de não ser um debate novo, o tema suscita ainda grandes discussões, tendo em vista a grande importância que a gestão vem

tendo, como elemento fundamental para a reforma política e a reestruturação do setor público, frente à mudança das políticas educacionais, na atual conjuntura nacional e internacional.

Do ponto de vista internacional, a década de 1990 foi o marco da pressão dos organismos multilaterais para a reorganização do setor público com foco na gestão por resultados voltados para os processos de eficiência, eficácia e qualidade, e ainda a descentralização e flexibilização. Do ponto de vista nacional, lança-se alguns pacotes de reformas visando a reorganização do Estado, cujo objetivo era tentar se alinhar às práticas internacionais, desenvolvendo uma nova cultura do serviço público, e uma nova forma de poder político no setor público.

Ao analisarmos as discussões sobre a gestão democrática é possível percebermos que o debate em torno do tema tem avançado, seja pelo campo teórico, seja pela legislação, seja pela sociedade civil organizada. No entanto, sabemos também que as ações do Estado sofrem interferências cotidianas dos organismos multilaterais que tem interferido diretamente na política econômica do país, e dessa forma orientado as práticas de gestão das nossas escolas.

Segundo Ball (2001), é na gestão que a reforma política vem encontrando o seu principal aliado, para colocar em prática as estratégias da reforma política e a introdução da cultura do poder sobre o setor público. Ao absorver novas orientações, o gestor acaba modificando as relações de poder existentes, influenciando nas escolhas políticas, ao se colocar como uma das principais peças de aperfeiçoamento da estrutura e da cultura do serviço público. Ao incorporar novas orientações, ele modifica as relações de poder existentes, interferindo como e onde as escolhas políticas são realizadas.

A gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma “força transformadora”. Ela desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes étnico-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora (BALL, 2001, p. 108).

Nessa nova reconfiguração do modelo de gestão, o gestor passa a ter um papel fundamental no desenvolvimento de práticas e atitudes, que visem despertar nos trabalhadores o senso de responsabilidade individual e coletivo nas ações que dizem respeito à organização do trabalho, prática a qual Ball (2001), chamou de “pedagogias invisíveis de gestão”, tendo em vista que ao agir dessa forma, o gestor abre mais espaços

para operar com mais controle o trabalho da gestão, além de incentivar o marketing e a competição (BALL, 2001, p. 109).

Em entrevista com a subsecretária atual de educação do município, ela esclarece que a educação sempre foi uma preocupação deste governo, principalmente para o ex-prefeito Herzem Gusmão, que desde 2017, no início do seu governo, tinha a educação como prioridade de sua gestão.

Sendo assim, ele via com bons olhos o trabalho que vinha sendo desenvolvido em vários municípios brasileiros pelas empresas de consultorias, e conseqüentemente, necessário na educação do município de Vitória da Conquista, tendo em vista os sérios problemas de aprendizagem da rede municipal, que segundo ela, eram ainda conseqüências negativas herdadas do Ciclo de Formação Humana, proposta de educação desenvolvida na rede num passado bem recente.

A esse respeito, afirma:

[...] a educação de Conquista ainda trazia as sequelas daquela chamada “Formação Humana”, “Proposta de Formação Humana”. O que Herzem (prefeito) queria? Ele queria uma proposta com resultados, que a educação mostrasse que estava fazendo com que o aluno aprendesse. A educação tinha que ter uma resposta, a rede tinha que dar uma resposta, que a educação transforma, que a educação faz o aluno aprender, que o menino é alfabetizado, que o menino sabe escrever. Aí Marcelo (o secretário de educação), lá no segundo semestre, abre a revista VEJA e encontra lá a reportagem sobre o educar pra valer e os avanços que Sobral teve já naquela época; escola que já tinha fechando Ideb com 8 pontos e não sei quanto, com oito vírgula quatro, parece que naquela época já tinha escola que batia IDEB com 9,0 e aí chamou a professora Dilvani (coordenadora pedagógica) para ir lá em Sobral, em um Seminário, conhecer a proposta, e voltaram assim, encantados (...) (Subsecretária da SMED).

O Ciclo de Formação Humana, referência feita pela subsecretária, foi uma proposta de educação implantada na rede municipal de Vitória da Conquista entre os anos de 2005 a 2010, que traz na sua concepção a ideia de que os conteúdos devem ser integrados à realidade do aluno e à organização social vigente, rompendo com a rigidez dos tempos escolares, por entender que cada pessoa possui tempos diferentes na construção do seu conhecimento.

Sendo assim, é necessário a reconceitualização do espaço escolar e a flexibilização do currículo, visando provocar mudanças em todo o processo de ensino-aprendizagem. Um dos principais eixos do Ciclo de Formação Humana é a dimensão da diversidade como elemento fundamental para uma escola que pretenda ser inclusiva e democrática. Sobre a proposta:

[...] O Ciclo apresenta uma nova visão de formação dos alunos e do papel da escola, propondo um trabalho de equipe, com encontros, debates e estudos. Nesse processo e fruto de trabalho coletivo, novas identidades e valores, novos saberes e habilidades, articulados por meio da interação entre os conteúdos das disciplinas e a realidade social, devem ser gestados junto aos sujeitos envolvidos – educandos e educadores. (PMVC/SMED, 2007, p.09).

A experiência vivenciada pelo município de Vitória da Conquista com a proposta do Ciclo de Formação Humana entre os anos de 2005 a 2010 enfrentou grandes problemas, tanto na implantação, quanto na implementação, sofrendo rejeição por grande parte das escolas, não por se tratar da proposta em si, mas pela forma como foi implantada, cujo argumento principal das escolas foi o fato de não terem participado em nenhum momento das discussões prévias sobre como seria o desenvolvimento de uma proposta desconhecida, que tinha a aprovação automática como pressuposto básico das avaliações, e ainda terem que colocá-la em prática, sem a mínima estrutura, tanto do ponto de vista físico das escolas, quanto do ponto de vista formativo dos professores.

Em outras experiências semelhantes, a exemplo da Escola Plural da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, uma das condições básicas para que a proposta do ciclo de formação humana fosse exitosa, estava na capacidade de investimentos do poder público na infraestrutura das escolas e na formação dos professores, o que de fato não aconteceu na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

Ao nos depararmos com a fala da subsecretária de educação sobre a deferência ao Ciclo de Formação Humana, nos reportamos à análise de Arroyo (2005), que enfatiza a necessidade de todos estarmos atentos ao fato de que domina na sociedade atual a ideia de que qualquer outra forma de educação escolar que tente romper com a forma já por séculos consolidada da rigidez, das hierarquias, das disciplinas e das grades curriculares, esta será sempre vista de forma desfavorável, sempre com um certo descrédito, e sempre vista como desprovida de qualificação profissional (ARROYO, 2005, p.35).

De acordo com o autor, o discurso ideológico se configura sempre pela palavra:

[...] a palavra carente tão usada no discurso pedagógico escolar é reveladora de que só conseguimos ver os alunos populares pela carência, pelo avesso. Uma visão negativa que condiciona uma pedagogia negativa no sentido de negar-lhes seu direito à educação em nome de torná-los menos carentes. Tentamos convencermos que essa é a função da escola pública e de nossa docência – torná-los menos carentes, minimamente sobreviventes. Que essa função já é demais em relação ao tamanho de suas carências materiais e sociais. A ideia de escola inclusiva, currículo inclusivo tão na moda, pode reforçar essa visão: Incluir nas

letras, alfabetizar, dominar noções elementares, ter um diploma de ensino fundamental sempre será uma grande vantagem – uma forma de inclusão – em relação aos milhares de analfabetos, que mal sobrevivem por não terem um certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio. Essa inclusão elementar será muito se comparada com o tamanho de sua exclusão. É o consolo mais na moda. Triste e perverso consolo. [...] a escola se orgulha de ser inclusiva porque fornece a cada acidentado social um kit dos primeiros socorros (ARROYO, 2009, p.78).

Ao referir-se ao Ciclo de Formação Humana como responsável direto pelos problemas de aprendizagem herdados até os dias atuais, mostra-nos o quanto estamos reféns de um discurso intencionalmente polarizado pela lógica mercadológica e difundida pelas grandes mídias da informação, cujo interesse está em assegurar o projeto societário articulado aos interesses do setor empresarial, do agronegócio e de banqueiros que procuram insistentemente investir no projeto de privatização do ensino e na desqualificação da educação pública.

Para Leher; Vittoria; Motta (2017), as últimas décadas têm sido marcadas pelos discursos que preconizam o fracasso da escola pública, intensificados a partir de 2015 pelos ataques a essas instituições, munidos de medidas provisórias, emendas constitucionais e projetos antidemocráticos que passam a criminalizar os espaços de atuação escolar. Segundo os autores, esses debates realizados sobre o campo educacional vêm mostrando-se inteiramente rasos, em termos de análise, não correspondendo à sua realidade, porque partem de realidades desvinculadas dos contextos de atuação de professores e/ou pesquisadores, por estarem ligados diretamente a institutos e fundações ligadas às empresas de interesses privados sobre a educação (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 24),

Para Peroni e Caetano (2015), essa aproximação dos interesses privados sobre a educação não acontece de forma despretensiosa, haja vista uma excessiva investigação para a inclusão cada vez maior de agentes como Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, além do grupo Croton, entre outros. Além disso, possuem diferentes agentes protagonizados por partidos de extrema direita e corporações representadas pelos *think tanks*, que atuam no país em setores sociais de forma livre e ilimitada. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 352).

Segundo Peroni e Caetano (2015), é preciso entender que não se pode conceber a expressão neoliberal sobre a educação dos trabalhadores, visto que esta representa grandes retrocessos sociais, ao fortalecer as relações privadas dentro da escola pública por intermédio dos *think tanks* que agem formando redes estratégicas direcionadas à privatização dos espaços públicos (PERONI; CAETANO, 2015, p. 352).

4.3 As percepções dos gestores Públicos sobre a avaliação em larga escala no Município de Vitória da Conquista

Questionada sobre a necessidade da contratação de mais uma empresa de consultoria em 2018, tendo em vista que a rede já estava sendo assessorada por um programa, a subsecretária do município respondeu com o seguinte argumento:

[...] Porque o “Educar pra Valer” manda o material e a gente imprime, e daí faz o acompanhamento. Quando chega aqui, a coordenadora “espreme” esse povo todinho, e vai na escola, e toma a lição dos meninos pra ver se estão lendo mesmo, de verdade! E o outro é a formação. A Editora Moderna vende o material, o material tá aí, o material é do menino, então vamos trabalhar esse material, certo? Então olha, tem um menino aí que participou da olimpíada, parece que tirou terceiro lugar, não sei como foi, é preciso fazer alguma coisa com esse menino, pra enaltecer aí a qualidade dele. Então há um aproveitamento muito rico nisso aí, porque os dois programas se complementam, então assim, a era Herzem (prefeito), ele finalmente viu o Ideb bater. Foi um ganho assim, extraordinário para a rede, ter a assessoria desses dois programas!!! (Subsecretária de Educação da SMED).

A resposta deixa claro que como a intenção da Secretaria de Educação era dar conta do grande número de alunos que apresentavam déficit de aprendizagem, os programas tinham a função de resolver o mais rápido possível velhos problemas pedagógicos que se arrastavam há anos na rede. Em sua fala, ela evidencia a experiência exitosa alcançada pelos dois programas, que em sua visão só vieram a reforçar o trabalho que precisava ser feito.

Outro aspecto que diz respeito a essa lógica de mercado é a que privilegia “os bons”, e pune os “ruins”, ou seja, para aquele aluno que logrou êxito, é preciso que o seu sucesso seja reconhecido, para que outros se vejam nele. Para isso, premia-se, para enaltecer a qualidade, para mostrar aos outros que se todos quiserem, todos podem ser como ele, todos podem ser “bons”.

E é nessa lógica mercantilizada, que a escola vai, por meio de uma política de avaliação, difundindo a noção de qualidade. Ressalta-se no entanto, que ao utilizar a avaliação como parâmetro de classificação para determinar alunos “fortes” e “fracos”, a escola gera a exclusão por força dos seus resultados, ajudando a “cravar” o destinos de inúmeros estudantes.

E foi pensando nessa lógica de mercado que ao formular o ciclo de políticas, Ball (2001, p. 100) ressaltou a importância de “questionar o modelo privatista e excludente das

políticas neoliberais que estão sendo cada vez mais impostas aos sistemas educacionais na atualidade, guiadas por agendas direcionadas às prescrições econômicas internacionais, cujas consequências têm trazido sérios prejuízos à vida em sociedade”.

Segundo o autor, o processo de elaboração das políticas educacionais sofre influência global e internacional de pelos duas formas diferentes: “A primeira constituída pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias, e o processo de empréstimos de políticas e os grupos e indivíduos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico [...]” (MAINARDES, 2006a, p, 52). A segunda influência seria aquela fixada pelas soluções exigidas pelas agências multilaterais como o BM, OCDE, UNESCO e FMI.

Em meio a essas exigências, cabe destaque a referência dada ao trabalho docente quanto ao estabelecimento de metas das instituições escolares do município pela Subsecretária de Educação. Se houve mais investimentos por parte do poder público, espera-se que termos como eficácia e eficiência façam naturalmente parte da realidade das instituições escolares, tendo à frente os gestores conduzindo o grau de pressão sobre as escolas, e, mais especificamente, sobre os professores, para que sejam elevados os índices do IDEB. A fala a seguir, traduz a afirmação:

[...] no acompanhamento pedagógico dos programas, tivemos que trocar professor de sala de aula que não estava produzindo. De mudar mesmo, e de convencer mesmo que ele não devia..., por exemplo, disse que tinha um professor de matemática que não era capaz de fazer com que o menino tomasse conhecimento exato do que ele estava ensinando, e ele insistia em ficar, então a coordenadora deu esse depoimento. Ela foi conversar com ele, mostrar que seria melhor se ele fosse para outra série e tudo mais. Então você percebe que é preciso que haja uma dedicação do professor... (Subsecretária de Educação da SMED).

Esse relato evidencia uma forte tendência ao modelo de gestão pautado na lógica de resultados que tende a querer sempre intensificar e a responsabilizar o trabalho do professor, que segundo Ball (2005), é o resultado da onda de influências gerenciais que força os indivíduos a quererem ser cada vez mais produtivos, sentindo-se culpados quando o sucesso não é alcançado.

Para Ball (2005):

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de produção ou inspiração [...] (BALL, 2005, p. 543).

Vale esclarecer que ao tentar buscar a qualidade manifesta em resultados específicos como comparação e competição entre escolas, pode-se resultar no bloqueio de práticas educativas enriquecedoras, em detrimento de condutas que preconizam a valorização de elementos mensuráveis, cujas características desprezam os demais aspectos essenciais do desenvolvimento e da educação.

Ao referir-se aos chamados “novos tempos” da era educacional deste município, percebe-se claramente que o discurso proferido pela subsecretária de educação está todo ele fundamentado numa lógica institucional que foi influenciada por marcos regulatórios assimilados e naturalizados por grande parte dos gestores públicos na educação, gestados e nascidos de compromissos e perspectivas preconizadas por essas grandes agências e/ou organismos multilaterais, que foram incorporadas à rotina das escolas brasileiras. Sobre esse discurso, a subsecretária preconiza:

(...) quando assumimos, tinha uma história daquela aprovação automática. Daí dava pra analisar que esses caminhos não foram caminhos saudáveis sabe?! E outra coisa, é preciso ter um foco, qual é o foco, a aprendizagem, é o tempo pedagógico. É preciso ver o que que hoje a família tá cobrando, e o que é referência das escola hoje? Escola que cumpre o horário! Às vezes chegam algumas conversas aqui de que a escola soltou cedo. Eu não vou atrás das conversas, porque soltou onze e meia, porque deu oito horas e não tinha ninguém pra receber os meninos, porque não tinha professor, não tinha diretor, não tinha ninguém, você me entendeu? Então, hoje a comunidade, eu fico feliz com isso, porque a comunidade hoje já sabe o “caminho das pedras”, e qual é o caminho das pedras, é a aprendizagem correta! (Subsecretária de Educação da SMED).

Ao analisarmos ainda o conceito de “tempo pedagógico” claramente associado à concepção de educação como tempo cronológico, cujo significado tem como expressão o termo obedecer “a uma ordem”, “a uma lógica”, “a uma determinação”, deveria nos fazer refletir o quão esvaziado de sentido é o termo que se encerra em si mesmo, na nossa vaidade de achar que “ao encontrar o caminho das pedras, automaticamente encontramos o caminho da aprendizagem”! Não seria mais interessante imaginarmos que a educação também pudesse viver a um tempo interior que ignora a marcação do ritmo do relógio, para deixar-se cronometrar pelas experiências e vivências internas de cada um?!

Diante dessa reflexão, recorro-me a Brooke (2013), que nos alerta sobre a necessidade de ficar atento à formulação de objetivos e metas educacionais com foco voltados exclusivamente em resultados mentais, aferidos com uso de testes *high stakes*, “para não implicar numa perda sensível na diversidade das atividades escolares e, conseqüentemente, a perda de outros objetivos culturais, sociais e políticos, que

caracterizam a escola como espaço de saberes na formação integral e humanística” (BROOKE, 2013, p. 135).

A fala traz ainda uma concepção reveladora de uma política que se sustenta pela prática de resultados, tendo à frente as empresas de consultorias responsáveis pelo trabalho pedagógico da rede municipal de Vitória da Conquista que carregam consigo a “missão” de elevar os índices do IDEB das escolas municipais, frente à forte pressão exercida pelas avaliações externas. Para isso, os alunos são diariamente submetidos a testes, simulados e provas, distanciando-se cada vez mais das demais disciplinas, em detrimento da prioridade das áreas de português e matemática.

Essa fala retrata bem o que Freitas (2016) tipifica como sendo o resultado de uma política educacional que leva ao entendimento de que a responsabilização baseada na avaliação e pressão por resultados, expressa maior significado do que a busca por melhoria da qualidade do ensino. O autor ainda enfatiza que essas tensões vivenciadas, ficam ainda maiores entre aqueles que idealizam essas políticas e os profissionais que estão no dia-a-dia da escola, porque a cada nova política implementada, vão surgir novas funções e novas atividades para que estes apresentem resultados, assim como exigem as regras do mercado (FREITAS, 2016, p. 140).

4.4. O estabelecimento do convênio com o Educar pra Valer e o Aprova Brasil na rede municipal

Conforme mencionado anteriormente, a rede municipal não tem o seu sistema próprio de avaliação, no entanto, isso não impediu que o município adotasse medidas no sentido de elevar os índices de desenvolvimento da educação básica do município. Como grande desafio coloca a avaliação a serviço das práticas de aprimoramento das políticas educacionais através dos serviços de consultoria, prestados por empresas de caráter privado.

Desde 2018 o município vem se preparando através de um programa de governo que tem como principal objetivo alavancar resultados positivos com base nos índices do “Ideb” junto às escolas da rede, envolvendo duas empresas de consultorias no Município de Vitória da Conquista, o “Programa Educar pra Valer”, como primeiro programa firmado, e em 2019 é firmado o segundo convênio para a compra de livros da Editora Moderna, intitulado “Projeto Aprova Brasil”.

Diante do quadro que teoricamente se apresentava para a administração, o momento foi propício para integrar definitivamente a rede municipal de Vitória da Conquista na lógica dos sistemas gerenciais das parcerias público-privadas. A subsecretária narra com muito orgulho os esforços empreendidos pela gestão municipal naquele momento, na tentativa de trazer o Programa Educar pra Valer para esse município. Todos sabem que esse programa mantém parcerias público-privadas com alguns municípios brasileiros parceiros, escolhidos pela própria instituição para o desenvolvimento de um trabalho voltado ao alcance de metas do IDEB.

O Programa passou a ser conhecido pelo município através do ex-secretário de educação, Marcelo Melo, que, lendo uma Revista Veja em 2018, viu uma reportagem sobre as escolas da cidade de Sobral, no Ceará, liderando o ranking das maiores notas IDEB do Brasil. O interesse contagiou a todos, e principalmente ao prefeito que tratou de entrar em contato com a equipe responsável pelo programa em Sobral, porém foi avisado que já havia finalizado a seleção do número de municípios parceiros que fariam parte da etapa de 2018.

Ainda assim, a Secretaria de Educação enviou uma equipe à cidade de Sobral para conhecer o funcionamento e a estrutura do Educar pra Valer. Pouco tempo depois, a Secretaria de Educação é surpreendida com um convite para participar do Programa, visto que uma cidade havia desistido de participar, abrindo assim, uma vaga, e diante do interesse demonstrado pelo município de Vitória da Conquista, a equipe responsável pelo programa lançou o convite a este município.

Vislumbrando a oportunidade de integrar esse sistema, o município de Vitória da Conquista, através do então prefeito Herzem Gusmão Pereira, firma compromisso com o Programa “Educar pra Valer” da cidade de Sobral no Ceará, que tem como instituições mantenedoras a Fundação Lemann e o Instituto Natura. Nas palavras da subsecretária de educação, “...foi necessária uma verdadeira ‘força tarefa’ para conseguir trazer esse programa para o nosso município”.

Finalizadas as tratativas entre as duas partes em 2018, os municípios de Fortaleza e Vitória da Conquista celebraram entre si o termo de cooperação técnica de nº 07/2018, cujo objetivo do Programa através do município, ficou com a seguinte redação:

Tabela 12: Modelo de Termo de Cooperação Técnica

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA DE Nº 07/2018

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS ATRIBUIÇÕES

I – Das atribuições do Município de Fortaleza por intermédio da Secretaria Municipal de Educação:

Caberá ao Município de Fortaleza, por intermédio da Secretaria Municipal da Educação, na consecução do objeto do presente instrumento:

- a) Disponibilizar e permitir o uso de sistemas gerenciais e pedagógicos, tais como: Proposta Correção de Fluxo – Luz do Saber, Sistema da Sala de Situação, Sistema de Registro Único para Creches, Sistema de Matrícula e Gerenciamento de Recursos Humanos (lotação), Sistema de Registro e Resultado das Avaliações, dentre outros;
- b) Promover o Assessoramento técnico às equipes do município de Vitória da Conquista para implantação dos sistemas disponibilizados, envolvendo o processo formativo das equipes, protocolos de monitoramento e avaliação ao longo do ano letivo.

O programa disponibiliza o material produzido para este município e este passa a ser o responsável direto pela sua reprodução e repassa a alunos e professores da rede. Esse material é composto por cadernos com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Fluência Leitora, no intuito de auxiliar o município a alcançar o seu IDEB “em tempo recorde” (fala do ex-prefeito Herzem Gusmão em entrevista local. <https://pmvc.ba.gov.br>).

O trabalho do programa, sustentado nos eixos da avaliação, estabelecimento de metas, formação de professores e monitoramento colaborativo, além de oferecer o material, o programa oferece também, uma vez, a cada dois meses, as formações para os professores, gestores, coordenadores escolares e equipe técnica. O material oferecido é restrito ao uso do município, que tem como contrapartida, além da responsabilidade pela impressão e distribuição, o traslado da equipe formadora do programa, nos períodos de formação.

Com a inclusão do município ao Educar pra Valer, agora seria necessário criar uma estrutura diferenciada, aos “moldes de Sobral”, formada por uma equipe de coordenação pedagógica e uma equipe de superintendência para acompanhar o programa e as demandas das escolas, bem como “acordar” junto ao funcionários das escolas que batessem o IDEB, o pagamento do décimo quarto-salário (bônus) como premiação, assim como Sobral, no início da sua proposta, como processo de motivação aos professores.

Em 2019 o município implanta o “Acelera Conquista”, que é um projeto da própria rede de ensino, criado para a correção de fluxo escolar de alunos na faixa etária de 09 a 14 anos do ensino fundamental, com o objetivo de corrigir a defasagem idade/ano escolar.

Nesse mesmo ano, o município também firmou convênio como o “Projeto Aprova Brasil” da Editora Moderna”. Só que ao contrário do Educar pra Valer, o convênio firmado com o “Projeto Aprova Brasil” envolve a compra do material, composto por cadernos de Língua Portuguesa e Matemática, com lições e simulados cujo objetivo proposto no próprio contrato de aquisição de material com a rede, visa desenvolver habilidades necessárias para “familiarizar” os alunos com as avaliações do SAEB.

Em 2021, devido à pandemia da COVID/19, o programa “Educar pra valer” decide renovar por mais dois anos o termo de adesão com o município de Vitória da Conquista, por entender que o período pandêmico prejudicou o trabalho a ser finalizado.

Vale lembrar que a rede municipal de Vitória da Conquista assinou o seu primeiro Contrato para Fornecimento de Livros com a Editora Moderna LTDA em 2019, tendo feito renovação de outros contratos, renovados até os dias atuais.

Como forma de demonstração dos contratos, faremos a apresentação do primeiro modelo de contrato assinado entre a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista e a Editora Moderna em 2019, cujo processo teve a seguinte redação:

Tabela 13 - Modelo de Contrato para Fornecimento de Livros

CONTRATO DE FONCECIMENTO DE LIVROS
PROCESSO ADMINISTRATIVO 125.729/2017

CONTRATO: 119-24/2019

CONTRATANTE: HERZEM GUSMÃO PEREIRA

CONTRATADO: EDITORA MODERNA LTDA

VALOR TOTAL DO CONTRATO: (R\$) 342.825,00

Contrato de Fornecimento de Livros de Apoio Pedagógico, conforme Pregão Eletrônico nº 028//2018 do tipo menor preço global por lote, e Processo Administrativo nº 125.729/2017, observadas as disposições da Lei Federal de nº 8.666/93, Lei Federal nº 10.520/02, LC nº 123/06, Decretos Municipais nº 11.553/04, 15.499/13, 17.563/17, 17.719/17, 17.946/17, 18.228/17 e mediante as cláusulas e condições seguintes:

Cláusula Primeira – DO OBJETO

O presente contrato tem por objetos o fornecimento dos produtos descritos abaixo, a serem utilizados pela Secretaria Municipal de Educação, com recursos provenientes das receitas:

01 – Receita de Impostos e Transferências de Impostos – Educação – 25%;

04 – Contribuição ao Programa Ensino Fundamental – Salário Educação;

15 – Transferência de Recursos FNDE;

19 – Transferências FUNDEB (aplicação em outras despesas de educação básica – 40%), conforme especificações abaixo incluindo as constantes do Edital e Termo de Referência, que passam a fazer parte deste contrato como se estivessem aqui transcritas.

Ressalta-se que a Prefeitura Municipal fechou de 2019 a fevereiro de 2023 seis contratos com a Editora Moderna. A ideia de colocar um modelo de um contrato é somente para que se tenha uma noção dos demais contratos que serão apenas citados, tendo em vista que seriam leituras repetitivas. Diante disso, os demais contratos terão as informações básicas em forma de tabela, como número do contrato, ano da contratação, número do processo e dos valores pagos.

Observa-se que o contrato assinado de 2019, seguiu todos os trâmites legais de acordo a legislação vigente, conforme preconiza a política Nacional de Educação, cujas cláusulas constantes no anexo IX, constam no Edital do Pregão Eletrônico nº 028/2018. Ressaltamos que esse foi apenas o primeiro, de outros contratos realizados com a mesma Editora. É importante aqui esclarecer que ao lançar os dados relativos a contratos financeiros realizados pela secretaria de educação, esta pesquisa não tem a pretensão de analisar a gestão financeira direcionada à educação deste município. O nosso interesse é analisar o papel da gestão municipal de Vitória da Conquista em relação ao nível de promoção do engajamento do setor privado na educação pública desta cidade.

EDITORA MODERNA LTDA - PROJETO APROVA BRASIL
TABELA DE CONTRATOS – VIGÊNCIA: 2019 – 2023

Tabela 14: Demonstrativo com valores de Contratos para Aquisição de Livros

| PROCESSO ADMINISTRATIVO 125.729/20171 ANO: 2019 | | | |
|---|------------------------|--------------------|----------------------|
| CONTRATO | CONTRATANTE | CONTRATADO | VALOR CONTRATO (R\$) |
| 119-24/2019 | HERZEM G. PEREIRA | EDIT. MODERNA LTDA | 342.825,00 |
| PROCESSO ADMINISTRATIVO 03730/2021 ANO: 2019 | | | |
| CONTRATO | CONTRATANTE | CONTRATADO | VALOR CONTRATO (R\$) |
| 022/2021-SMED | ESMERALDINO C. SANTOS | EDIT. MODERNA LTDA | 1.788.192,00 |
| PROCESSO ADMINISTRATIVO 20968/2021 ANO: 2021 | | | |
| CONTRATO | CONTRATANTE | CONTRATADO | VALOR CONTRATO (R\$) |
| 048/2021-SMED | EDGARD LARRY A. SOARES | EDIT. MODERNA LTDA | 357.978,00 |
| PROCESSO ADMINISTRATIVO 75.898/2021 ANO: 2022 | | | |
| CONTRATO | CONTRATANTE | CONTRATADO | VALOR CONTRATO (R\$) |
| 031/2022-SMED | EDGARD LARRY A. SOARES | EDIT. MODERNA LTDA | 2.163.706,00 |
| PROCESSO ADMINISTRATIVO 22.559/2022 ANO: 2022 | | | |
| CONTRATO | CONTRATANTE | CONTRATADO | VALOR CONTRATO (R\$) |
| 105/2022-SMED | EDGARD LARRY A. SOARES | EDIT. MODERNA LTDA | 946,788,00 |
| PROCESSO ADMINISTRATIVO 82.499/2022 ANO: 2023 | | | |
| CONTRATO | CONTRATANTE | CONTRATADO | VALOR CONTRATO (R\$) |
| 012/2023-SMED | EDGARD LARRY A. SOARES | EDIT. MODERNA LTDA | 6.623.222,00 |
| TOTAL | | | 12.195711,00 |

A análise da tabela acima mostra que uma boa soma dos recursos financeiros da rede municipal foi parar nas mãos da iniciativa privada nos últimos cinco anos, sendo uma única empresa de consultoria contemplada com uma grande quantia que ultrapassa a casa dos R\$ 12.000.000 (doze milhões de reais). Se pararmos pra pensar que estamos falando de cifras gigantescas de um único município brasileiro, entre tantos outros que caminham na mesma esteira das parcerias público-privadas, fica fácil entender porque a educação no Brasil se transformou em um negócio tão rentável.

Essa análise, feita de um montante financeiro de uma única cidade, num país de grandezas continentais como o Brasil, realmente é de chamar a atenção do capital

estrangeiro e suas grandes corporações, bem como as elites empresariais nacionais, que enxergam no segmento educacional, possibilidades infinitas de “desbravar” terrenos ainda muito férteis para a alocação de recursos financeiros.

Visando ainda garantir “gordas” fatias desse mercado tão promissor, formam-se então verdadeiras maratonas por parte das organizações empresariais no chamado “uso eficiente dos recursos”, que em nome das “boas práticas de gestão”, buscam assegurar o lucro a qualquer custo. Para isso, precisam estimular o aumento da produtividade, o incentivo à meritocracia com a valorização e a acumulação do capital humano e a performance profissional, tudo isso sempre com base no discurso da necessidade da melhoria da qualidade da educação.

Essas experiências inicialmente apoiadas no trabalho das Consultorias Educacionais, que momentaneamente têm feito o seu papel na alocação de recursos públicos para a iniciativa privada, não é uma iniciativa exclusiva do município de Vitória da Conquista, pelo contrário, vêm de um processo antigo no Brasil, com forte tendência de aceleração na atualidade, ao utilizar-se da atual crise mundial que envolve os contextos político, econômico e social, como grande cortina de fumaça para encobrir as verdadeiras intenções de organizações empresariais, cuja tendência é se espalhar cada vez mais rápido pelo mundo inteiro, e que tem à frente, grandes conglomerados educacionais.

Algumas iniciativas desse modelo de privatização do ensino público no Brasil estão unidos a movimentos como o “Projeto Escola sem Partido”, “Educação Domiciliar” e ao “Movimento Escolas Militarizadas”, cuja natureza privatizante têm os mesmos interesses, colocar o setor privado na disputa pelo orçamento público, assumindo definitivamente a gestão e o comando das escolas públicas. Alguns Estados como São Paulo se antecipam à proposta, e desde 2021 colocaram em discussão na Câmara Municipal de São Paulo, o Projeto de Lei nº 573/21 propondo que empresas de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos sejam autorizadas a gerir as escolas municipais de ensino fundamental e médio.

Outras iniciativas de privatização do ensino público podem ser vistas pelo país, a exemplo do Estado do Paraná, em que após o processo eleitoral de 2022, o governo daquele Estado possibilitou o credenciamento por meio de Edital para que grupos empresariais da educação pudessem assumir a gestão de 27 escolas da rede estadual, cujo projeto intitulado “Parceiros da Escola” tinha por compromisso, fazer o gerenciamento da área administrativa, financeira e estrutural, além da supervisão e apoio na gestão pedagógica das instituições de ensino (CNTE, 2023).

Ressaltamos que o processo de privatização educacional que hoje é uma realidade que se espalha por todo o mundo, onde há uma forte tendência de concentração do ensino em torno de cinco corporações internacionais que querem a todo custo entrar para o “mercado educacional”, precisa ser combatido o mais rápido possível, tendo em vista os fortes impactos negativos que esses projetos têm proporcionado em economias emergentes de países como o Brasil.

Algumas situações relacionadas a esses impactos já podem estar sendo vivenciadas na educação do Município de Vitória da Conquista. A Lei de Inclusão nº 13.146/2015, que tem como objetivo garantir o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência visando a sua inclusão social, vem há alguns anos enfrentando sérios problemas devido à falta de profissionais de apoio escolar para o acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas da rede municipal desta cidade.

Como argumento, a Secretaria de Educação, órgão encarregado de dar providências para amparar e promover em condições de igualdade aos alunos com necessidades educativas especiais da rede de ensino, justifica a falta de recursos financeiros para a contratação do número suficiente de profissionais para lidar com a demanda necessária, recursos que hoje a secretaria de educação diz não dispor.

Diante disso, muitos desses alunos iniciam o ano letivo tardiamente, e outros, muitas vezes, nem conseguem iniciar, ficando todo o ano letivo fora da escola. Para se ter ideia, somente na instituição onde foi realizada esta pesquisa, dos sete alunos que necessitam desse profissional de apoio, quatro ainda aguardam a sua chegada (Fonte: Secretaria da escola/2023).

Conforme demonstrado na tabela 2, chama a atenção o fato de que a rede municipal vem desde 2018 investindo recursos públicos pesados na contratação de serviços de uma única consultoria privada para a aquisição de livros de uma Editora, mesmo com a rede municipal já sendo atendida por outra empresa de consultoria sem fins lucrativos, nesse mesmo período.

Ora, se o Brasil tem uma política do livro didático, reconhecidamente como uma das melhores do mundo, que disponibiliza livros para todos os alunos das escolas públicas em escala nacional, o que faz com que gestores públicos queiram empregar recursos financeiros na contratação de empresas de caráter privado para adquirir materiais de uso didático conhecidos como materiais apostilados para subsidiar programas de incentivo de metas educacionais? E o livro didático, o que fez com que esse importante instrumento

pedagógico, que chegava a todas às escolas do país sem “nenhum custo” para alunos e gestores, perdesse o seu lugar de destaque na educação e na sala de aula, cedesse lugar à produção de origens duvidosas, que mantém um esquema de dependência curricular padronizado e esquemático? O que tornam esses sistemas apostilados tão interessantes aos olhos dos gestores públicos, a ponto de tornarem-se objetos de interesse de grande parte deles, mesmo sabendo que ao optarem por esse tipo de sistema, estarão retirando do sistema público para investir nos interesses privados, abarrotando cada vez mais os cofres das grandes corporações internacionais?

São questionamentos que realmente precisam ser feitos aos gestores públicos, para que talvez possam explicar à sociedade, o porquê da falta de recursos para despesas tão necessárias e urgentes, como, por exemplo, na contratação de profissionais aqui nesse município para acompanhamento a alunos com necessidades educativas especiais, e assim, poder assegurar o exercício legal dos direitos a sua inclusão social, bem como investir em outras demandas e garantias educacionais das demais escolas que passam pelas mesmas situações de precarização das condições trabalho, em detrimento da consolidação de interesses econômicos, principalmente de agentes privados.

Aqui chega-se ao ponto central! Estamos falando de verbas públicas que deveriam estar sendo empregadas na expansão de outras ofertas educacionais, ou mesmo na melhoria da qualidade do ensino ofertado a creches, pré-escolas, ensino fundamental, em investimentos na infraestrutura de escolas, em construção e compra de equipamentos para laboratórios, em cursos profissionalizantes, na melhoria dos salários dos profissionais, na compra de equipamentos, aumento da jornada integral de ensino, entre outros. Entretanto, esses investimentos vêm sendo usados em favor da iniciativa privada, tendo em vista que até 2007, a maioria dos municípios paulistas podiam contratar esses sistemas apostilados, sem o devido processo licitatório.

Outras vantagens são propagadas por esses sistemas, como a otimização do tempo de estudo, tendo em vista que não haveria mais a necessidade dos exercícios a serem copiados do quadro, além de oferecer orientações mais claras para professores, alunos e famílias, além da oferta de ferramenta de apoio docente, treinamentos a professores, acessos às plataformas digitais modernas, portais eletrônicos de recursos pedagógicos e até disque-dúvidas.

Desde as primeiras experiências advindas desses sistemas apostilados lá dos pequenos municípios paulistas a partir dos anos 2000, já é possível observar a disseminação de pelo menos três importantes consequências para a área da educação na atualidade: a

primeira diz respeito ao fortalecimento da cultura da avaliação na educação, ao dar visibilidade aos resultados alcançados em exames padronizados e rankings de rendimentos de alunos; a segunda diz respeito a um aumento das prefeituras das responsabilidades sobre o processo de municipalização do ensino fundamental quanto à oferta e a manutenção dessa etapa de ensino, ainda que sem contarem com as condições técnicas e políticas para essas ações, momento em que os sistemas apostilados entram como grande solução na organização curricular e pedagógica de redes de ensino, num momento bastante difícil para os gestores municipais; e a terceira que diz respeito ao momento difícil em que o setor privado estava passando frente ao esgotamento da sua capacidade de crescimento no setor, fazendo com esses sistemas apostilados vislumbra no setor público a chance para a entrada num mercado amplamente em potencial.

Em uma rápida análise de tudo que foi até agora discutido, muito embora tenha consciência de que o desempenho dos alunos não se deve a nenhum material didático específico em sala de aula, mas inúmeros fatores intra, e extraescolares é que colaboram para esse processo de aprendizagem, talvez um dos caminhos mais rápidos e viáveis para tentar impedir o avanço desenfreado dos chamados “sistemas apostilados”, esteja na capacidade e na disposição que os diversos segmentos sociais como estudiosos, políticos, sociedade civil organizada, entre outros, tenham em discutir a educação, promovendo movimentos de debate em torno do resgate do fortalecimento do programa do livro didático, não só no diz respeito à sua implementação, mas principalmente quanto à sua qualidade como um dos recursos viáveis à cultura do ensino público.

Segundo Freitas (2013), todo esse movimento de expansão do setor privado em torno da educação pode ser perfeitamente explicado, tendo em vista que como o Brasil começava a viver um novo panorama econômico, conseqüentemente novos sujeitos começavam a surgir, como é o caso da indústria educacional, com os reformadores empresariais da educação, que chegavam propagando soluções para todos os males enfrentados pela educação pública, indústria esta nomeada de neotecnicismo, cujas bases têm servido para a construção de conceitos como responsabilização, meritocracia e privatização. O autor ainda ressalta o poder avassalador das reformas sobre as políticas educacionais a partir dos anos de 1990, que iniciou no governo de Fernando Collor, mas tomou fôlego mesmo nos governos de Fernando Henrique Cardoso, responsável por reorganizar todo o processo educativo, tornando-o mais sólido e mais funcional.

A esse respeito, afirma Freitas (2013):

Não podíamos imaginar, à época, todas as feições deste movimento pressentido. Hoje, ele se configura de maneira nítida pelas propostas educacionais de controle do aparato escolar por meio de meritocracia e “responsabilização”, controle dos métodos mediante apostilamento de redes inteiras, privatização via organizações sociais, entre outras ações. Enfim, seu objetivo é organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para o mercado é bom para a educação. (FREITAS, 2013c, p. 49).

Foi a partir do governo Fernando Henrique Cardoso com a redefinição dos papéis do Estado como promotor e agente regulador, que ao abdicar do direito de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social que o país passa a atuar como instrumento de transferência de renda para o setor privado, criando aí uma nova cultura gerencial de mercado.

Segundo Ball (2011), essa a globalização de tendência neoliberal favorece nos campos econômico e político uma ideologia de interesses do mercado sobre o Estado, visando assegurar interesses individuais em detrimentos dos interesses coletivos, favorecendo comportamentos isolados e, logicamente, fortalecendo a lógica individualista (BALL, 2001; DALE, 2004; AKKARI, 2011).

Frente à essa nova realidade que atravessa fronteiras mundiais, Bal (2001) questiona o surgimento de um novo tipo de cidadania global e de uma elite transnacional, que se favorecem por empreendimentos internacionais, que apesar de pouco ou nada se alinharem com os Estados Nação dos quais se beneficiam, geram alterações que influenciam o panorama político e econômico de diversos países do mundo. Como parte dessa globalização, o Brasil também tem sido afetado por essas alterações, que tem a frente o Banco Mundial, exercendo desde os anos de 1980, forte influência em setores da política econômica brasileira, principalmente na área da educação.

Visando à imposição de regras, algumas organizações como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criadas com o intuito de regular as ações dos países, e a socorrer os países membros na sua reconstrução e desenvolvimento do Pós-guerra, formulando os seus desempenhos na área econômica e no contexto, articulado ao contexto da globalização.

Outras instituições também foram criadas, visando, de forma articulada, interferir em outros setores como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do

Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), entre outras instituições.

Apesar da forma diferenciada como cada país veio se alinhando ao longo do tempo às políticas neoliberais, no Brasil esse processo provocou muitas mudanças, porém, com ênfase na economia, políticas públicas e legislação, a exemplo do setor educacional, onde foram observadas e efetivadas grandes mudanças nesse campo, no final dos anos de 1980. Desde então, alguns dispositivos de gerenciamento vêm sendo fortemente observados nas políticas nacionais de educação, como a descentralização e regionalização do ensino público no país, a redução dos gastos públicos com educação, e criação de mecanismos de controle e prestação de contas dos serviços ofertados (AKKARI, 2011; BALL; MAINARDES, 2011; AZZI; BOCK; SILVA, 2008; SANTOS, 2014; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; 2011; TEODORO, 2011).

De acordo com Kruppa (2000, p. 1), para entender o processo de privatização ocorrido no Brasil, é preciso recorrer à análise das políticas educacionais da década de 1990 que mostram a atuação ordenada do Banco Mundial e do governo na educação brasileira e a sua relação nesse processo. Através do documento “Country Assistance Strategy”, o autor destaca que o Banco Mundial utiliza-se como estratégia, o desempenho econômico para conceder empréstimos aos países solicitantes (KRUPPA, 2000, p. 1).

Esse documento mostra que a interferência do Banco Mundial no Brasil inicia na década de 1950 a 1970 com alguns projetos específicos, e alcança o seu ápice na década de 1990 com uma visão ordenada e ampla, passando a difundir-se de três formas: atendimento a todos os níveis educacionais; governabilidade, articulação entre as esferas de governo, descentralização, controle; definição de formas de financiamento (KRUPPA, 2000, p. 4).

Segundo estudos realizados por Azzi, Bosk e Silva (2008), mostram que desde 1949 o Brasil tornou-se um dos maiores clientes do Banco Mundial, chegando a contrair empréstimos que chegaram ao valor de US\$ 30 bilhões” para serem investidos em educação. A partir de 1999 a 2002, houve um aumento desses valores nesse período, porém alguns setores foram privilegiados, a exemplo da “proteção social, finanças e leis, justiça e administração pública”. Ressalta-se, no entanto, que se houve aumento em determinados setores, nos da saúde, agricultura e meio ambiente, esses empréstimos sofreram redução (AZZI, BOSK E SILVA, 2008, p. 30).

Como se pode perceber, historicamente o Banco Mundial vem apresentando a educação como grande bandeira de atuação, enfatizando a necessidade de ter a

aprendizagem como algo a ser assumido e seguido como ideário por todas as instâncias governamentais, ministros de Estado, grupos privados, corporações e empresários, embasados na perspectiva de ter a educação como instrumento para o crescimento econômico, aumento da produtividade dos trabalhadores e redução da pobreza.

Por meio da Análise do Ciclo de Políticas, Ball (2001) ressalta a importância de se questionar esse modelo neoliberal e excludente, resultantes das políticas atuais, cujas consequências têm trazido efeitos negativos à sociedade como um todo. Diante disso, propõe a integração entre os contextos políticos macro e micro nas esferas global e local, articulando essas duas dimensões como processo inevitável, tendo em vista que as políticas públicas nacionais se estabelecem “como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa ‘interconexão, multiplexidade e hibridização’ [...] ou seja, ‘a combinação de lógicas globais, distantes e locais [...]’” (BALL, 2001, p. 102).

É por isso que ao se falar em currículo nacional, é preciso analisar de que currículo se está falando, mesmo que ele esteja indicando a sua nacionalidade. Isso ocorre porque no ato da definição e elaboração das suas diretrizes, o texto do currículo sofre influências das mais diversas partes do mundo, configurando-se como um conjunto de prescrições definidas por quem as pensou e elaborou, para ser interpretado e colocado em prática em sala de aula, por outras pessoas.

Este é um bom exemplo do que Ball (2001), chama de macro e microcontexto. Se pensarmos em nossa realidade local, diremos que o exemplo da avaliação em larga escala se compara a um currículo definido a partir da lógica de interesses internacionais, ou seja, do contexto macro, para atender aos seus próprios interesses. Esse currículo durante o seu percurso até chegar à Vitória da Conquista, passa por todo um processo de reformulações e redefinições, quando passadas pelas chamadas instâncias de trajeto, que segundo o autor, são as transformações políticas pelas quais foram sofrendo esse currículo, até chegar a uma escola deste município, para ser aplicado em sala de aula, ou seja, no contexto micro.

Ball (2001) descreve os contextos micro e macro como arenas políticas, uma vez que em geral esses contextos se apresentam de formas antagônicas e de textos discursivos bastante variados. Conforme bastante tratado e detalhado no corpo desta pesquisa, Ball define como os cinco, os contextos: a) o contexto da influência, b) o contexto da definição de texto, c) o contexto da prática, d) o contexto dos resultados ou efeitos e) e o contexto da estratégia política.

Em meio às tensões entre os conceitos de recontextualização e hibridismo na pesquisa sobre políticas de currículo, Lopes (2005) recorre a uma análise baseada nos

conceitos de Ball, para afirmar em seus estudos que uma das formas mais claras para o entendimento sobre o conceito de recontextualização, é através de uma insistente articulação entre os contextos macro e micropolítico. Nessa análise, Lopes cita ainda Bernstein (1996), que para identificar as regras do processo educacional, elaborou ele mesmo um projeto na qual a análise pudesse ser realizada de baixo para cima. Dessa forma, as relações poderiam se dar nas duas direções, ou seja, de baixo para cima, ou de cima para baixo.

Ainda para Lopes (2005), com base nesse modelo de análise, autores como Ball sentiram-se motivados a apostar em investigações que considerassem as articulações entre as políticas educacionais e suas reinterpretações em seus múltiplos contextos que partem das influências externas mundiais às práticas escolares, sem que haja o estabelecimento de hierarquias entre esses contextos. Assim, segundo o autor, os três primeiros contextos do ciclo de políticas que são o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, caracterizam-se como um ciclo contínuo, que orienta as políticas que estão sujeitas a processos de recontextualização, destacando ainda que numa perspectiva crítica, a “análise política de Ball” se sustenta nos conceitos de justiça, igualdade e liberdade individual” (LOPES, 2005, p. 56).

Quanto ao pós estruturalismo, assim descreve a autora:

O pós-estruturalismo permite o entendimento de textos e discursos que transitam na produção das instituições e da cultura, bem como a análise de seus nexos com as relações de poder. Os métodos etnográficos, por sua vez, permitem a investigação dos efeitos das políticas em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas (LOPES, 2005, p. 56).

Por favorecer essas conexões, ao utilizar o Ciclo de Políticas Educacionais, é possível identificar discrepâncias e atitudes em políticas educacionais, sobretudo em realidades desfavorecidas em relação a referenciais de análises políticas, como é a realidade brasileira.

Daí que para Mainardes e Marcondes (2009), em relação à pesquisa crítica levantada por Ball, ele destaca a importância da inter-relação entre os contextos, explicando que estes por não terem uma dimensão temporal ou sequencial, nem tampouco são lineares, possibilita uma análise mais detalhada, permitindo que os resultados e impactos das políticas de educação sejam analisadas numa perspectiva teórica pluralista, tendo em vista que ao assumir posições, toda teoria se torna limitada (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 313).

Nesse sentido, ao propor a tradução das avaliações em larga escala numa escola do município de Vitória da Conquista, a presente pesquisa analisa um grupo específico de profissionais, considerando aspectos dos indicadores sociais e educacionais da sua unidade de ensino. Nas informações sobre a abordagem do ciclo de políticas expostas por Mainardes (2015), é dada importância ao contexto no qual “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação à variedade à ‘problemas’ específicos”.

As políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedades de recursos, em relação a problemas específicos. [...] em outras palavras, um quadro de referência para a teoria do policy enactment precisaria um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas. Assim, o material, estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas para fazer o melhor sentido da colocação da política em ação no nível institucional (MAINARDES, 2015, p. 5).

Quanto às dimensões contextuais indicadas, elas são distinguidas de acordo com os seus contextos. O contexto situado diz respeito ao cenário local, e fluxo de alunos; as culturas profissionais dizem respeito à experiência profissional, a política, políticas de gestão e valores; os contextos materiais se referem ao orçamento, a estrutura física, a tecnologia e equipe de profissionais, enquanto que os contextos externos dizem respeito ao nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação, pressão do contexto político, índices, projeções e taxas a serem atingidas do IDEB, rankings, responsabilidades legais (MAINARDES, 2015, p. 6).

Outro elemento, e talvez, o mais importante para esta pesquisa quanto a abordagem do Ciclo de políticas, diz respeito à interpretação e tradução em relação ao significado da política para professores e demais profissionais da escola sobre as suas obrigações frente à aplicação da política na sua prática diária. Para Mainardes (2015), a interpretação é uma leitura política, ou seja, é o resultado de uma linguagem na perspectiva histórica e cultural das instituições e seus indivíduos. “A interpretação é uma vinculação (compromisso) com as linguagens da política, enquanto a tradução está mais próxima da linguagem da prática” (MAINARDES, 2015, p. 6).

Para Ball (2001), como um contexto não se sobrepõe ao outro, é importante que haja a inter-relação entre os múltiplos contextos, visando, portanto, analisar a tradução da percepção dos professores na política de avaliação em larga escala no currículo de uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista/Ba, na tentativa de dar visibilidade às

políticas de avaliação em larga escala aqui deste município. A pesquisa busca compreender como essas políticas são produzidas, com que intenção foram produzidas e quais as especificidades dessa tradução, no contexto da escola.

O contexto da produção de texto é caracterizado pela produção dos documentos oficiais, textos legais e outros documentos elaborados a partir desses textos. Os textos de políticas podem assumir diversas representações, manifestadas de diversas maneiras, sejam elas em forma de “textos legais, e documentos de políticas ‘oficiais’; também comentários formais e informais que ‘oferecem ‘entender’ os textos ‘oficiais’; [...] também os discursos e apresentações públicas de políticos” (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 31.).

É nesse espaço que as políticas são traduzidas em discursos, sob a influência dos interesses dos grupos hegemônicos, articulados com os interesses da população. Para Lopes e Macedo (2011), a coleta de dados desse ciclo pode ser feita através da análise dos documentos oficiais publicados, por meio de entrevista com os redatores desses documentos e com os agentes envolvidos no processo de implantação e implementação da política a ser investigada. De acordo com Mainardes (2006), esses textos se apresentam das mais variadas formas e acabam sendo o resultado das discussões e dos acordos de grupos interessados no controle político, textos estes que acabam refletindo no contexto da prática (MAINARDES, 2006, p.51).

4.5 As percepções dos gestores escolares sobre a avaliação em larga escala no Município de Vitória da Conquista

A década de 1990 é um marco nas políticas do Banco Mundial (BM), cuja sigla, reconhecida mundialmente, sempre esteve relacionado ao conceito de governança. O BM desloca suas apreensões aos elementos técnicos da reforma burocrática e ao gerencialismo de políticas econômicas para temas de maior amplitude como a legitimidade e o pluralismo político. Para o BM, um dos fatores que mais interferem no desenvolvimento de alguns países é a governança (BORGES, 2003). No relatório do BM de 1995, prioridade e estratégias para a educação são termos claramente expostos como concepção de gestão.

O pacote de reformas proposto pelo BM interferiu na gestão da educação de muitos países, como no caso do Brasil. Cinco deles acabaram interferindo diretamente na gestão da educação, sejam eles os que consideravam mudanças no financiamento, administração, descentralização e reorganização do Estado e instituições escolares, responsabilização dos

agentes e instituições, definição de padrões e insumos que auxiliam na melhoria da qualidade da educação, maior participação da família e sociedade nos assuntos escolares, impulso do setor privado e mobilização de recursos adicionais para a educação.

Para compreender o conceito de gestão presente na educação brasileira atual, é necessário analisar as dimensões do conceito de administração escolar e as várias dimensões que o conceito de gestão pode ter com as alterações ocorridas, principalmente a partir do final dos anos de 1980 e início de 1990. A gestão e administração escolar passaram a ser tratados como sinônimos, e, portanto, é necessário distingui-los.

Quanto ao perfil da gestão escolar no Brasil e sua influência nas escolas públicas brasileiras, é destacado o trabalho desenvolvido por Souza (2006 -2007). Em suas análises, busca compreender a administração escolar e a administração a partir do pensamento clássico da gestão escolar no Brasil.

Portanto, a partir da análise de documentos oficiais como projeto político pedagógico, matriz curricular da escola, carga horária disciplinar, planos de curso, documentos oficiais da secretaria de Educação como cópias de contratos, depoimentos de pessoas da gestão e professores da escola, foi possível montarmos um arcabouço geral do que vem a ser a Escola Ariano Suassuna, seus atores, o que pensam sobre a escola, os principais objetivos e metas a serem alcançadas por ela, e assim, ser possível, ao final da pesquisa, tentarmos elucidar a identidade da instituição pesquisada.

De uma forma geral observou-se que a escola, no intuito de dar conta das demandas impostas pelo novo modelo de avaliação nacional, empenha-se em cumprir rigorosamente todas as exigências do modelo formatado pela secretaria de Educação, que “impõe” por intermédio da implantação de programas educacionais que têm por base noções de performance, desempenho e metas, na busca dos melhores resultados.

A equipe gestora, formada por diretora e coordenadora pedagógica, tem forte poder de liderança e persuasão frente à equipe de nove professores. Foi observado que a equipe gestora é bastante dinâmica e obtém da sua equipe, muito respeito e admiração devida à grande dedicação de ambas, dispensadas à instituição, o que as tornam ainda mais admiradas perante o seu grupo.

Diante da forte pressão sofrida frente à obrigação de obterem resultados cada vez mais satisfatórios, lançam-se em diferentes estratégias, muitas delas, inclusive, de caráter gerencialistas. Esse é um importante fator, quando precisam convencer aos professores sobre a necessidade de abraçar diferentes estratégias para se obter os resultados esperados.

É altamente perceptível no ambiente escolar, o fato de que a escola vem recebendo fortes ondas de influências, motivadas pela chegada das avaliações em larga escala. Todo o ambiente é movido em torno dessas avaliações, ao ponto de impactar diferentes rotinas consolidadas dentro da escola.

Segundo Oliveira e Pacheco (2008), esse impacto pode estar relacionado ao fato de que essas avaliações chegaram às escolas sem aviso prévio, afetando a rotina das escolas que passaram a viver um processo disseminado de avaliação em todos os níveis, exercendo um elevado nível de pressão e controle sobre o trabalho dos gestores e professores, estabelecendo assim, novos padrões de adaptação à lógica das avaliações, na tentativa de evitar o fracasso e alcançar os resultados esperados.

Corroborando com os autores citados, não resta dúvida que a rotina da Escola Ariano Suassuna vem sendo afetada principalmente pela forte pressão exercida pelos gestores locais e públicos aos profissionais da escola, cuja maioria vê as avaliações em larga escala como o verdadeiro “oxigênio” para a sobrevivência da instituição.

O respeito existente ao cumprimento de prazos e metas estabelecidas, legitimando os programas implantados chega a ser quase que uma “cartilha oficial”, deixando claro a força e a interferência da iniciativa privada na dinâmica escolar. A credibilidade atribuída aos programas privados é de tal natureza, que há, por parte de alguns professores, quem acredite que um dos programas intitulado “Aprova Brasil”, de assessoria prestada pela Editora Moderna, é pertencente ao Governo Federal, que num passado recente, tinha a chamada “Prova Brasil” como um dos instrumentos do seu Sistema de avaliação.

O que se pode inferir, no entanto, que não à toa, um nome semelhante a uma antiga avaliação do sistema nacional, dado a um programa de avaliação privado na atualidade, deve ter no mínimo a intenção de confundir o professor, profissional responsável direto pela elevação dos índices de desempenho escolar.

De todas essas minúcias observadas, talvez o que mais chamou a atenção mesmo, foi o fato de perceber uma certa postura passiva, acomodada, e até certo ponto, um certo sentimento de orgulho, por parte de alguns professores, por estarem, na sua visão, desempenhando um papel tão necessário, positivo e indispensável ao processo de avaliação na atualidade, sem deixarem transparecer um mínimo sequer de descontentamento, ou de questionamento contrário a essas avaliações.

Fica bem claro que para alguns profissionais, e principalmente para alguns professores, as avaliações em larga escala estão e devem estar a serviço da eficácia e do

controle dos resultados, concordando, inclusive que devem servir para estabelecer rankings, sob a justificativa de forçar a qualidade do desempenho das escolas municipais.

Ainda chama a atenção o fato desses professores não se atentarem para o perigo da crença ingênua, de que ao se colocarem sob a mira desse perigoso mercado voltado aos interesses particulares, estarão automaticamente estabelecendo uma cultura escolar baseada na lógica da competitividade, cujo principal efeito é aumentar as desigualdades sociais que atingem cada vez mais as escolas.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada na Escola Municipal Ariano Suassuna em Vitória da Conquista-Ba, mostra que existe uma cobrança por parte da gestão escolar e da gestão pública aos professores da escola, no cumprimento de metas estabelecidas, através de um claro movimento de monitoramento e cobrança por parte das equipes gestoras em torno de resultados positivos, fazendo com que essas avaliações repercutam na organização do trabalho pedagógico.

Fica claro o total alinhamento das propostas de organização do trabalho pedagógico, com a padronização de conteúdos e métodos, e em total sintonia com o controle gerencial da gestão sobre os profissionais, impactando de forma decisiva, ao interferir no currículo a ser empregado, nas alterações do plano de ensino para atender as demandas das avaliações externas, na metodologia utilizada, na organização dos alunos em sala de aula e na avaliação da aprendizagem, com a aplicação de provas e simulados.

O processo de responsabilização, fortemente empregado na escola com foco nos resultados quantitativos, é facilmente perceptível por parte de todos, sobre o entendimento de que o resultado da escola depende dela mesma, e por isso, a responsabilidade é de todos ao seu entorno, não podendo, de forma nenhuma, perder esse objetivo de vista. Portanto, fica claro o compromisso de todos em torno dos resultados dessas avaliações, conscientes de que o cumprimento de metas pode trazer boas recompensas, com promessas de premiações que incluem bônus salariais extras aos profissionais da escola, pagos por parte do poder público local.

O que talvez não tenha ficado claro a esses profissionais, é o que pode estar por trás desse processo de responsabilização das avaliações externas, caso os resultados da escola não sejam satisfatórios, pois o que vai estar em jogo não se resume apenas ao não recebimento do prêmio. Segundo Freitas (2013), quando uma escola “fracassa”, o sentimento de frustração é de toda a escola, porque além de envolver a identificação da instituição pelos resultados negativos, cujo ranking tem alcance nacional, ao colocar em evidência os agentes escolares, ainda afeta a visão da comunidade local de pais, que a ela

foi ensinada a ver o ranking, como sinônimo de qualidade da instituição. Todo esse cenário, na visão do autor, acaba influenciando e comprometendo a organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 2013).

Portanto, o que precisa ficar claro para os profissionais da Escola Municipal Ariano Suassuna, é que as redes de ensino, e consequentemente a rede municipal de Vitória da Conquista, utilizam as avaliações externas e em larga escala, tanto para premiar, quanto para punir seus profissionais, fazendo uso do processo de responsabilização como elemento de gestão das políticas públicas, e ao adotar a política de bonificação, espera-se com tal estratégia, utilizá-la única e exclusivamente como elemento de recompensa, cujo objetivo alcançar metas para elevação dos índices das escolas municipais, e consequentemente, “figurar” entre os melhores, no ranking de classificação dos municípios brasileiros.

Apesar de sabermos que essa realidade é o resultado de uma política centrada no controle do Estado desde os anos de 1970, em que a tônica era produzir o máximo com o mínimo necessário, não podemos esquecer que a década de 1990 chegou trazendo novas perspectivas com a abertura da iniciativa privada e a diminuição de encargos públicos. O setor privado passou então a ocupar um importante espaço na redefinição do papel do Estado e da escola, e termos como “parceria” e “transferência”, passam a ser as palavra da vez, visto que recursos públicos começam a ser compartilhados também com o setor privado, e o rígido controle imposto pelo tecnicismo, rende-se ao processo de flexibilização.

Saviani (2013) resgata a descrição da pedagogia tecnicista dos anos de 1980 para compará-la à políticas educacionais atuais como sendo o neotecnicismo estruturado, do qual se apoia em três grandes categorias: responsabilização, meritocracia, e privatização. Sobre o neotecnicismo, o autor acrescenta:

[...] o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (SAVIANI, 2013, p. 439).

Com o Sistema de Avaliação sob a responsabilidade da União e a avaliação de escolas, professores e alunos sob a responsabilidade de Estados e Municípios, os resultados passaram a ser critérios de distribuição de verbas e recursos, ao que Freitas (2012a) tece sérias críticas ao neotecnicismo, afirmando que as ações criadas pelos governos federal, estadual e municipal, com o total apoio da mídia, partem de uma lógica que tem como

pressuposto as condições necessárias para que a iniciativa privada assuma definitivamente o controle sobre as escolas públicas do país (FREITAS, 2012a).

Nesse ínterim, usa-se a lógica do controle para assegurar resultados satisfatórios, lançando mão do processo de responsabilização que envolve três elementos essenciais: os testes para alunos, a divulgação dos resultados e as recompensas ou punições. No primeiro elemento, diz respeito à pressão sofrida pelos professores no excessivo tempo destinado ao “treinamento para às provas” cujos resultados podem causar consequências indesejáveis, visto que, para alcançar o sucesso, somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática são considerados para compor o índice do IDEB. Assim, há uma supervalorização dos aspectos formativos, em detrimentos de outros elementos tanto quanto importantes (FREITAS, L., 2012a).

Essa constatação do autor em relação ao primeiro elemento, pode ser perfeitamente visualizado nas respostas sobre a sua percepção como gestoras, que veem de forma positiva o trabalho dos programas implementados na escola.

DE: (...) aqui o professor tem tido muitas ACs em cima desses programas. Eles queixam que sofrem muita pressão, porque é aquela cobrança, tudo cronometrado. Alguns gostam, outros não gostam, porque se sentem limitados ali, a executar, e acabam não tendo tempo de fazerem alguma atividade extra, não têm assim, muita liberdade pra trabalhar, e acaba se prendendo a executar um programa que já vem pré-definido pela secretaria, mas alguns gostam, eu penso que vai de perfil de professor [...] mas tem professor que a gente sabe que não gosta, porque quer exercer mais a liberdade na sala de aula, ele quer dar outros conteúdos e acaba não podendo, porque a coordenação aqui cobra, a gente tá sempre de olho, pra ver se o cronograma está sendo cumprido (Diretora da Escola Pesquisada).

CP: (...) Aqui eles têm cronogramas a serem seguidos. Por exemplo, você tem ali aquele prazo pra começar as lições, pra terminar, e tal, e aí muda um pouco o planejamento, porque você foca mais em cumprir o prazo. Mas é como eu digo, o que não quer dizer, que não dá para o professor implementar outras ações dentro do planejamento, pra melhorar o trabalho, dá sim! Mas o modo de planejar também mudou um pouco, porque a gente senta, trabalha mais em cima do módulo, das lições e tal, mas o planejamento em relação a sala de aula, a aprendizagem individual do aluno e tal, esse aí não, esse aí, a gente tá sempre observando, sempre conversando, e vendo o que pode melhorar, porque nem sempre os projetos contemplam as dificuldades do aluno. No Educar pra Valer e o Aprova Brasil, por exemplo, o aluno pode estar no 2º ano, mas o módulo do 2º ano pode estar um pouco avançado para ele, porque ele não adquiriu a leitura no primeiro ano e aí a gente tem que adequar, pra alcançar o aluno que tá um pouco atrasado (Coordenadora Pedagógica).

CP: (...) e eu acho assim, que do tempo que eu tô no município, o educar pra valer foi um dos melhores projetos que eu já trabalhei. Ele não só traz um material direcionado, como dá uma direção ao professor, mas assim, tem

professor que fala que ele engessa, mas eu não acho não, porque quando o professor quer trabalhar além do programa, ele permite isso, e ele dá uma direção, pra cada ano ali, separado pra cada turma, sendo que depois passa a ser integrado, porque o primeiro ano vai num ritmo de leitura, o segundo ano um pouquinho mais avançado, o terceiro, até o quinto ano, e assim por diante. Eu acho que o programa acaba dando uma visão muito boa da escola. Já o Projeto Aprova Brasil também é bom, mas ele é mais resumido. Se bem que tem professor que diversifica o trabalho com outros simulados, outras aulas, aulões, jogos, tudo assim, buscando melhorar, mas quando o professor ele não tem assim tanto interesse, ele fica resumido ali, só no módulo mesmo! (Coordenadora Pedagógica).

Corroborando com Freitas (2013a), os discursos das gestoras nos permitem inferir que a percepção evidenciada da equipe de gestão sobre a avaliação em larga escala ainda está sustentada pela lógica do controle, quando demonstram nas suas falas, exercer interferência direta sobre a prática dos professores em sala de aula, cujo objetivo é o de fazerem cumprir o cronograma destinado a aplicação de testes e simulados, visando responder demandas superiores e alcance de resultados, cerceando assim, à liberdade e a autonomia do professor em sala de aula.

Segundo Freitas (2013a), é preciso esclarecer que a pressão imposta aos professores visando cumprir rigorosamente o cronograma estabelecido com as orientações advindas da secretaria de educação, faz com que a gestão escolar assuma toda a responsabilidade pelo processo de avaliação da escola, e, conseqüentemente, pelos seus resultados, ao colocar-se perante os demais colegas, como uma espécie de “fiscal” da prática docente (FREITAS, 2013a).

Nesse sentido, os novos contornos sobre o engajamento dos gestores escolares junto ao desenvolvimento do trabalho do professor na atualidade, exigem uma atenção cada vez maior sobre a necessidade do debate frente ao compromisso de ser esse profissional que responde pelo desempenho das escolas nas avaliações em larga escala. Por ser o Estado Brasileiro o financiador da educação pública, espera-se que no exercício da sua função, esses profissionais gerenciem as escolas, cobrando desses profissionais com as mesmas regras do mercado financeiro, visando a eficiência e a eficácia na aplicabilidade dos investimentos públicos feitos na educação.

Portanto, espera-se desse profissional a função de preparar e colocar em prática as melhores estratégias, tendo como objetivo responder às pressões sofridas frente às demandas superiores que lhe são colocadas, visando elevar os índices do IDEB das escolas. Sob as evidências das várias pressões vivenciadas atualmente dentro das escolas por conta

das avaliações em larga escala, torna-se cada vez mais distante a perspectiva de tornar realidade os princípios constitucionais da gestão democrática das escolas brasileiras, que até bem pouco tempo atrás, discutiam elementos de proposição do seu projeto político pedagógico, que entre outros, contavam com a autonomia da gestão escolar. A esse respeito, destaca a diretora:

DE: (...) eu creio que o IDEB é um indicador falho pra avaliar a questão da qualidade do ensino. Como gestora, eu fico triste, porque assim, a gente tem os números, mas a gente não tem realmente o retorno desse IDEB, dessa melhoria na qualidade na estrutura da escola. Eu cobro, eu falo assim, a gente tem bons alunos, se a gente oferece boas notas, boa qualidade, uma equipe muito comprometida, eu acho que o mínimo era ter uma certa qualidade na estrutura da escola, e isso eu estou aqui há doze anos e eu não percebo (...) a escola é a mesma; a mesma não, é pior, porque mal, mal, faz a manutenção ali que precisa, mas não vejo melhorias, e cada ano, vem piorando, porque aí vem a escola, bate IDEB e só aumenta a demanda, aumenta a pressão, a pressão na gestão, a pressão nos professores de manter o índice, ou melhorar ainda esse IDEB, e isso acaba trazendo pressão pros professores e pros alunos também, porque a gente acaba falando pros nossos meninos, estimulando, treinando, acaba mesmo é mais treinando esses meninos em português e matemática pra bater o IDEB, uma coisa que não deveria ser assim, chegar ali, ficar treinando, treinando, é simulado atrás do outro, então a gente conversa muito com a equipe, a equipe é boa, dialoga bem, é uma equipe que tenta não levar essa pressão pros meninos, mas... (Diretora da Escola Pesquisada).

CP: (...) assim, eu acho a avaliação um pouco vaga, porque nem sempre ali naquela hora da prova o aluno ele acerta aquilo ali, ele pode até saber, mas talvez ali naquele momento, ele pode não ir bem e tal. Então, a gente não pode medir o conhecimento do aluno por apenas uma avaliação, que é a prova do IDEB. A gente não pode medir o aluno por uma única avaliação, às vezes o aluno tem muita competência, mas ali, naquela prova, ele não conseguiu acertar. É tanto que na própria avaliação da escola, a gente não faz só uma avaliação no dia-a-dia, a gente faz vários tipos de avaliação. Mas aí a gente faz o acompanhamento dos alunos nessas avaliações do IDEB, aí a gente entra na plataforma pega o desenvolvimento da escola verifica qual foi o descritor que teve mais erros, qual foi o que teve mais acertos, e aí a gente volta e trabalha em cima disso, passa pra o professor, onde foi que o aluno errou mais, se foi na interpretação, essa coisa toda aí, a gente busca trabalhar mais, fazer o planejamento em cima desse descritor, porque foi uma coisa que a maioria da turma errou (Coordenadora Pedagógica).

A fala da diretora da escola resume bem a análise de Ravich (2011) quando afirma que melhorar as escolas, a instrução, as condições de trabalho do professor e as condições de aprendizagem das crianças, é condição imprescindível para provocar mudanças efetivas na escola, e que os avanços na educação só serão possíveis, quando as decisões relativas ao campo das práticas educacionais possam ser tomadas por educadores profissionais. A autora entende que deve ser da competência do pedagogo/professor, que após deliberação pública em anuência com escola, município e Estado, determine o currículo a ser ensinado,

em vez de ficar preso apenas às disciplinas de português e matemática, cujo foco está centrado apenas no alcance de um índice, deveria estar preocupada com uma educação que possibilite ao aluno “a apropriação eficaz de conteúdos curriculares, e da cultura científica que promova o espírito crítico e fortaleça o compromisso para a transformação social” (RAVICH, 2011, p. 252).

Em sua crítica sobre como tem sido tratada a avaliação escolar na atualidade, Freitas (2013), reforça sua preocupação sobre como a avaliação atinge pessoas em todo o seu percurso escolar, sejam elas professores, alunos ou funcionários, e por isso, ressalta a importância de que seja tratada com a ética e o cuidado necessários que o tema requer, porque segundo o autor, diferentemente de outros tempos, “temos hoje experiências acumuladas para sabermos, pelos menos, para onde não caminhar” (FREITAS, 2013c, p. 76).

Se o mínimo necessário é suficiente para sabermos o tipo de armadilha da qual jamais poderemos cair, a questão então a ser enfrentada na atualidade, é impedir a todo custo que a educação seja aliciada pela lógica nefasta dos negócios e do mercado, cuja intenção é destituí-la de sua condição de bem público.

Conforme anteriormente tratado, como o ciclo de políticas é um método de pesquisa que permite analisar as políticas educacionais em toda a sua abrangência, então não teria sentido não articularmos os problemas educacionais aqui apresentados, com os seus contextos econômico, social, político e o próprio contexto de justiça social, do contexto macro político do qual deve ser tratado, visto que as desigualdades sociais são frutos de uma política já pensada e planejada sem ter sido levado em consideração as desigualdades regionais e locais. Estudos mostram que [...] “a política vem se tornando cada vez mais uma commodity, uma mercadoria a ser comprada e vendida, vista como uma oportunidade de lucro” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Segundo Ball e Mainardes (2011), é importante ressaltar que apesar de que na prática as políticas nem sempre se apresentem com tanta clareza, elas podem vir a ser um importante instrumento de transformação de mundo, considerando que as mesmas não são definitivas e inalteráveis, por estarem constantemente sujeitas ao processo de interpretação e tradução, no dinâmico e flexível processo natural de reavivamento das ações humanas (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Para Mainardes (2006), o fato de os contextos da influência e da produção de texto estarem diretamente ligados aos princípios básicos que orientam as políticas em nível global, nacional e local, os atores pertencentes a esse contexto são integrantes de partidos

políticos, grupos privados, agências multilaterais, dentre outros, torna esta arena espaço de disputas, uma vez que os interesses desses grupos divergem, em busca de hegemonia.

Na esteira do desenvolvimento global, a difusão das políticas educacionais impulsionadas pelas recomendações dos organismos multilaterais e reguladas em fóruns internacionais repercutem diretamente na dinâmica da escola como fórmula para a crise da educação pública. Como estratégia, busca-se a corresponsabilidade entre os vários setores, entre eles sociedade civil, organizações sociais, gestores públicos e educadores, todos juntos pela luta em favor da qualidade da educação, que resulta de indicadores obtidos por meio das avaliações em larga escala.

Para isso, busca-se um novo perfil da gestão escolar no Brasil e a forma como esta função vai influenciar as escolas públicas brasileiras. Souza (2006-2007). Em suas análises, busca compreender a administração escolar e a administração a partir do pensamento clássico da gestão escolar no Brasil.

Atualmente o ambiente escolar tem sido transformado em espaço de disputas e inquietações, ao causar pressões por todos os lados, quando coloca o IDEB como referência de qualidade do ensino. Segundo Gatti (2013), na perspectiva da gestão democrática, a educação tem pela frente um grande desafio que é o da melhoria da qualidade do ensino, porém, com ações pedagógicas claras, cuja proposta precisa explicitar “os porquês”, os para quê, para quem, em quais bases” (DATTI, 2013, p.62).

No entanto, precisamos compreender que os tempos mudaram e a função social da escola pública e o papel desempenhado pelo professor na formação dos indivíduos se constituem em elementos fundamentais para a reflexão sobre os desafios impostos às escolas, nos tempos atuais.

Para Gatti (2013), as questões que envolvem avaliação precisam ser tratadas em âmbito pedagógico, utilizando o bom senso para entender que alguns elementos são indispensáveis nesse debate, como um maior domínio de conhecimento sobre o assunto, seriedade, transparência, e ponderação nas questões polêmicas, entendendo que os seus resultados deverão servir de apoio para melhorar o trabalho em pedagógico.

A autora alerta ainda para o fato de que é necessário uma verdadeira reflexão sobre os objetivos e impactos desse processo de avaliação, que deixam para trás sérios resultados, tanto no campo pessoal, institucional, quanto social, visto que esses processos de avaliação implicam julgamento de valor. Sendo assim, exige-se consciência ética quanto aos objetivos, finalidades, métodos utilizados, socialização das informações e ações resultantes e seus decorrentes (GATTI, 2013, p. 65-66).

4.6 As percepções dos docentes sobre a avaliação em larga escala no Município de Vitória da Conquista

Ao apresentarmos a análise e discussão sobre os resultados das entrevistas realizadas com a Escola Ariano Suassuna, o primeiro passo foi identificar qual era a visão que os professores tinham sobre a política nacional de avaliação em larga escala que chega até a escola. De forma geral, as respostas mostraram que os professores têm consciência do grau de importância que as avaliações em larga escala representam como sistema de avaliação para a educação no Brasil.

A maioria vê essas avaliações como algo positivo, mas reconhece que as mesmas trouxeram grandes mudanças para a rotina da escola, e, conseqüentemente, mudanças significativas na prática pedagógica, com movimentos bem direcionados a melhoria do desempenho dos alunos, sempre com vistas à elevação dos índices do IDEB.

As respostas abaixo revelam bem a visão dos professores sobre o que representa a avaliação em larga escala na escola:

P1: Olha, eu vejo essa avaliação como algo importante tanto para o governo, quanto para nós, professores, porque acaba servindo até de parâmetro, sabe? Até mesmo pra perceber se o nosso trabalho está surtindo efeito, ou não! Nós realizamos vários tipos de avaliação na escola e o professor conhece a sua turma, mas essa avaliação vem como uma espécie de “validação” do nosso trabalho, se é que posso dizer assim. E a partir dela, a gente também começa a pensar sobre o que pode ser feito para melhorar a aprendizagem, e isso é sempre discutido nas reuniões e nas ACs da escola, pra gente sempre pensar em ações, projetos, pra melhorar o desempenho dos alunos. (Professora 1)

P2: A avaliação em larga escala é importante sim, mas não é tudo! Primeiro que ela se configura como uma avaliação que é feita externamente, e nem sempre mostra o que de fato o aluno aprendeu. Não podemos ficar presos a essa avaliação, achando que tudo deve girar em torno dela. Conheço muitas pessoas que ficam repetindo: “ah, minha escola é nota X no Ideb, a outra diz: “pois a minha é nota Y”, como se isso fosse a coisa mais importante do mundo, colocando todo mundo doido, correndo atrás de uma nota! (Professora 2)

P3: Bom, é uma política de avaliação externa, né? Eu creio que essa política, ela vem justamente pra identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino, já que avalia a qualidade da educação oferecida aos estudantes, então eu acho bem válida! Agora, o que me chama a atenção é a escola parar por causa dela. Hoje nós estamos vivendo em torno de uma avaliação bastante trabalhosa, que deveria nos dar algum tipo de retorno, enquanto política pública, no entanto, eu não vejo isso! (Professora 3)

O fato de a política de avaliação em larga escala inicialmente ter se apresentado numa perspectiva mundial, onde as diferentes características acabam refletindo às iniciativas dos diferentes territórios onde foram implementados, observamos que as percepções por parte das pessoas em relação a essas iniciativas podem ser sentidas ou absorvidas de maneiras diferentes. Sabemos que o seu local de vivência pode sofrer forte influência advindo dessas iniciativas, no entanto, sabemos também que no contexto de implementação, ao ser traduzida, essa política passa pelo processo de ressignificação, podendo sofrer diferentes respostas daquelas que estavam sendo esperadas.

A exemplo disso são as respostas das P2 e P3, que apesar de perceberem a importância da avaliação para o processo educacional, não aceitam tão pacificamente o excessivo status atribuída à política nacional de avaliação, que desconsidera o sentido real da escola e suas subjetividades envolvidas, quando coloca as avaliações em larga escala como objetivo central das instituições de ensino.

No que diz respeito aos objetivos e metas estabelecidas pela escola, P1 chama a atenção sobre a sua percepção de avaliação, quando atrela o conceito de qualidade somente associado aos resultados advindos dos exames das avaliações externas. Ao considerar que o principal meio de validação do seu trabalho é o resultado dessas avaliações, mesmo reconhecendo que realiza um grande número de avaliações próprias, e que o professor é quem de fato conhece o aluno, ela desconsidera a perspectiva formativa como pressuposto básico do processo de avaliação.

Aqui logo se percebe que a redução do conceito de qualidade escolar à proficiência dos alunos nas avaliações externas, mostra que a professora em questão, mesmo sem perceber, ajuda a transferir para a escola toda a carga de responsabilidade, isentando o poder público de dar apoio e suporte necessários em relação ao monitoramento de alunos e escolas, e sobre a tomada de decisões, e de apoio à gestão. Daí que para a professora, quanto mais preparado estiver o aluno para realizar essas avaliações, mais rápido será para a escola alcançar seus objetivos em torno daquilo que ela considera uma educação de qualidade”.

Enquanto que para P2 e P3, apesar de entenderem que as avaliações externas são importantes instrumentos do processo educacional, elas também trilham um caminho contra hegemônico ao modelo imposto, ao entender que essas avaliações não podem se configurar como bússola orientadora do trabalho do professor, revelando-se, de acordo com Santos e Sabia (2014; 2015), “como um forte dispositivo de controle curricular, com a

intenção de estabelecer o domínio dos saberes desenvolvidos em sala de aula” (SANTOS; SABIA, 2015).

Ao manifestarem insatisfação sobre os excessos e a supervalorização em torno das avaliações em larga escala, P2 e P3 questionam com a clareza da experiência vivenciada na prática da sala de aula, que as estratégias precisam ser bem organizadas, com planejamento adequado, trocas de experiências, formação profissional coerente e momentos coletivos para rever avanços e retrocessos. E isso, na sua visão, só será possível se as avaliações forem pensadas para orientar o trabalho do professor em sua prática docente, num processo que envolve ação-reflexão-ação, caso contrário, as avaliações externas, de acordo com Oliveira (2011), podem ter sido criadas muito mais com o objetivo de gerar informações para os próprios gestores de redes educacionais, do que propriamente para “ajudar aos professores a analisar os resultados, na busca de rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação (Oliveira 2011, p. 137),”.

De acordo com o art. 3º do “Plano de Metas Todos pela Educação”, que afirma que “a qualidade da educação básica será aferida objetivamente com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP” (BRASIL, 2007), entende-se que as notas do IDEB serão referências na definição de qualidade em educação. Sendo assim, para P1 é compreensível o seu entendimento de que é preciso trabalhar firme para alcançar os resultados esperados.

P1: Os objetivos são sempre a busca do que há de melhor para os alunos. A gente sabe que a grande meta da escola é o desenvolvimento de uma educação de qualidade, então, se for para alcançar essa meta, a gente faz, a gente entra de cabeça! Então procuramos inserir no planejamento tudo aquilo que vier agregar conhecimento para os alunos alcançarem essa educação de qualidade. Acho que é isso! (Professora 1)

P2: Eu acredito que o principal objetivo da escola é construir uma cidadania de fato, então, nada mais razoável do que pensar a escola como a extensão da vida dos alunos. Aí então, eu planejo pensando que a educação precisa ser de qualidade para atingir essa meta, e como é que vamos atingir a essa meta? Fazendo tudo que estiver ao nosso alcance visando a essa formação, que é investir nos conteúdos, nas competências, no currículo, tudo tem que ser direcionado pra essa formação. (Professora 2)

P3: Bom, eu acho que o maior objetivo nosso, do professor e da equipe gestora, é fazer com que todos os alunos aprendam, mas aprendam com qualidade! Então, responder a essa pergunta, pra mim, é muito simples, se isso não estiver acontecendo, de nada vale o discurso. E a forma como nós planejamos, eu diria que está ainda muito longe de ser o ideal. A gente tem realmente um período pra planejar, mas eu sinto falta das conexões com os colegas, as trocas de experiências, a euforia pela expectativa dos nossos alunos em relação ao projeto proposto, tudo isso faz parte, mas não acontece, nossa ação no planejamento tem sido muito solitária pra pensar metas conjuntas. (Professora 3)

Na fala de P1 fica evidenciada a afirmativa de que os conteúdos trabalhados para o alcance dos resultados dessas avaliações se constituem no próprio conceito de currículo, ou seja, as implicações advindas dessa fala revelam que são o desempenho dos estudantes nas avaliações externas que definem os objetivos a serem alcançados pela escola, e não o contrário.

Ao expressar essa concepção, observa-se o rompimento de alguns princípios fundamentais garantidos pelo Art. 206 da constituição Federal de 1988, tais como a garantia do princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123). Segundo Ravitch (2011), às experiências educacionais que buscaram alcançar a qualidade educacional, usando como parâmetro de mensuração de qualidade do ensino as avaliações externas, demonstram uma grande probabilidade de aprofundamento das diferenças entre as escolas (RAVITCH, 2011, p. 247).

Vale lembrar que foi em 2007 através do esforço conjunto entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil, que o conceito de qualidade ganhou amplitude ao fazer parte do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que tinha a qualidade como o centro das discussões. Esse parâmetro foi formulado com o objetivo de aferir a qualidade do aprendizado em nível nacional, como meio de estabelecer metas para a melhoria do ensino, sob 28 diretrizes construídas como resultados dos parâmetros de qualidade das avaliações e de rendimento dos estudantes, que culminou na implementação do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. No capítulo 2º do índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no seu artigo 3º, observa-se a seguinte redação:

A qualidade da educação básica será aferida objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (PROVA BRASIL) (BRASIL, 2007).

Chama a atenção o fato de que as respostas das professoras, especialmente as de P1 e P2 tendem a reproduzir o discurso político propagado como conhecimento válido e prioritário, nos fazendo refletir sobre o conceito de qualidade que tem sido atribuída às avaliações em larga escala como sinônimo de qualidade, cujas crenças alimentam expectativas em torno de subjetividades e estimulam discursos incompatíveis com a

realidade, o que reforça os argumentos de Freitas (2012), ao afirmar que o discurso da qualidade utilizado nesses programas, nada mais é do que tentar mascarar os verdadeiros objetivos desses programas, que preconizam que “a qualidade da educação está atrelada a igualdade de oportunidades, e não de resultados” (FREITAS, 2012, p. 383).

Segundo Freitas (2012), esses discursos propagados pelas políticas públicas sempre deixaram sinalizadas as verdadeiras intenções sobre o conceito de qualidade. Ao longo da história da educação brasileira esse discurso foi propagado em favor da melhoria da qualidade do ensino, e dos anos 1990 em diante ações que envolvem o empresariado no campo da educação, a exemplo do movimento “Compromisso Todos pela Educação” criado em 2007.

Freitas (2003) já alertava para o fato de que quando se permite estratégias que têm por orientação aumentar o desempenho das escolas sob a justificativa de aumentar os índices do IDEB com treinos, simulados e testes, da forma como vem acontecendo atualmente, estamos, de certa forma, forçando o professor a empreender esforços na obtenção da nota do exame, em vez de estimulá-lo a preocupar-se com a aprendizagem dos alunos.

Diante desse cenário desalentador, o sinal vermelho do sistema educacional é acionado como alerta, se nenhuma providência for tomada. Assim, todos os sujeitos que fazem parte desse sistema ficam sob suspeita permanente, ao estimular cada vez mais fraudes contra o sistema de avaliação brasileiro. Ressalta-se que entre as estratégias utilizadas pela grande maioria das escolas para melhorar o seu ranking nas notas do IDEB, está a redução curricular e o foco tão somente nas disciplinas de Português e Matemática.

Observamos que a prática do currículo direcionado a essas duas disciplinas é seguido à risca pelos professores da escola pesquisada, que tem como meta o cumprimento das exigências voltadas para as avaliações em larga escala. A ação tem se tornado tão banal dentro da instituição de ensino, que ao serem indagados sobre quaisquer outros componentes curriculares, nenhum professor soube responder nada que dissesse respeito a qualquer outra disciplina que não fossem aquelas sob a sua responsabilidade, dando uma clara demonstração de que a escola tem um foco, uma prioridade; somente aquilo que possa ser objeto de mensuração das avaliações externas.

Quando perguntados sobre a carga horária semanal das disciplinas trabalhadas e como eram realizados o planejamento dessas disciplinas, todos foram enfáticos em afirmar que só poderiam responder pelas disciplinas de português e matemática, porque estas estavam sob a sua responsabilidade, quanto às outras disciplinas, estas eram ministradas

por uma outra profissional, nomeada de “pedagoga”, profissional contratada somente para ministrar as aulas das disciplinas de História, Geografia e Ciências. Ao questionar o porquê da divisão de disciplinas com diferentes professores, eles informaram que o principal objetivo da figura do “pedagogo” na escola é “cobrir” o horário de planejamento semanal dos professores, que aqui em Vitória da Conquista, recebe o nome de ACs – Atividades Complementares.

Sobre as afirmações feitas, observe abaixo os recortes das entrevistas feitas:

P1: Eu trabalho catorze horas semanais com as disciplinas de Português e Matemática. São três turnos e meio semanais com essas duas disciplinas. As demais são realizadas pelos pedagogos. Aí eu não sei exatamente qual é a carga horária destinada a elas, e também não sei o que é trabalhado, porque a gente nunca se encontra. A gente costuma dizer que esses professores se viram nos trinta, porque é muito pouca! A carga horária praticamente todinha ficou com português e matemática. Mas, fazer o quê, né, eles querem IDEB, então, tome-lhe português e matemática! (Professora 1)

P2: Praticamente nós, professores de Português e Matemática ficamos com quase toda a carga horária semanal. As demais disciplinas são ministradas por outros professores. Eu trabalho três turnos e meio semanais, que correspondem a catorze horas, e as outras três disciplinas dividem as outras 6 horas semanais, ou, duas horas semanais para cada uma, eu creio. Quanto ao planejamento, eu nunca sei o que elas trabalham, porque a gente não tem contato. Quando eu tô planejando, ela está “cobrindo” a minha ausência na sala de aula, com uma das outras disciplinas. (Professora 2)

P3: Eu trabalho com Português e Matemática três turnos e meio, aí eu divido esses turnos entre essas duas disciplinas. As demais disciplinas são destinadas apenas um turno e meio, que corresponde a cerca de duas horas para cada uma. Não sei nunca o que as outras meninas trabalham, porque a gente não se encontra nas ACs. Seria bom se isso acontecesse pra a gente discutir estratégias, saber como cada aluno se comporta em cada disciplina, mas isso não acontece! (Professora 3)

Ao analisarmos as respostas das professoras, foi possível perceber que de certa forma, a escola já internalizou a ideia do reducionismo curricular até com uma certa naturalidade e resiliência, quando aceita pacificamente a homogeneização das práticas curriculares como necessário para o alcance das metas. Exceto em P3 que diz sentir falta da interação com as demais disciplinas como necessárias para discutir estratégias de avanços, visando sanar dificuldades dos estudantes, as demais professoras não manifestaram qualquer tipo de preocupação, ou indignação frente à apropriação de espaços que antes foram ocupados por eles, estarem hoje hegemonicamente sendo apossados pelos sistemas de ensino, a tal ponto que:

A exclusividade dos exames e índices como critério de medida da qualidade educacional, por sua vez, desconsidera as condições e circunstâncias distintas enfrentadas por professores e alunos nas escolas brasileiras e a pluralidade social, cultural e econômica do país (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

Essa constatação pode ser reveladora, no sentido de compreendermos que nesse novo contexto da política nacional de Educação, em que a dinâmica escolar tem sofrido forte influência das avaliações externas, essa mudança de comportamento do professor pode ser explicada desde que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, passou a considerar como parâmetro de eficácia das escolas brasileiras, a qualidade do desempenho médio dos alunos nas avaliações em larga escala, que passou a utilizar-se das médias de desempenho dessas avaliações, como base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, juntamente com as taxas de aprovação. Essa política acabou por reforçar a uniformização e a homogeneização das práticas curriculares, instituindo modelos padronizados de ensino e de aprendizagem, que têm por finalidade servir aos propósitos dessas políticas de avaliação.

Nesse novo padrão de ensino, muitos professores acabam sendo estimulados, ou por vontade própria, ou por pressão na corrida por melhores resultados, e acabam delegando aos estudantes a responsabilidade pelas notas alcançadas. A partir daí todo o seu trabalho passa a ser direcionado ao “treinamento” e “preparação” dos alunos com a realização de testes e simulados, visando a realização das avaliações em larga escala.

Vieira (2014) também atribui ao reducionismo curricular como um dos fatores responsáveis por desencadear processos de competição dentro das escolas, em busca dos melhores resultados com fins unicamente voltados para o alcance de metas do IDEB. As escolas precisam refletir sobre a massificação que vem sendo sofrida pelas instituições de poder a partir das avaliações externas. Através dessas reflexões e da utilização de estratégias diversas como forma de resistência para incluir as demais disciplinas no currículo escolar, é possível frear o processo de redução da autonomia de professores e gestores escolares.

Impedir o progresso de precarização do trabalho pedagógico deve ser uma responsabilidade assumida por todos aqueles que veem a escola como um compromisso frente a sociedade, não permitindo interferências na prática pedagógica, no currículo escolar, e impedir principalmente, que sejam anuladas aquilo que as instituições têm de melhor, as suas identidades formadoras, caso contrário, de acordo com Peixoto (2011,

p.78), depois de experimentarmos inúmeras políticas educacionais precárias e desastrosas, essas avaliações externas só terão um único objetivo, ter “o teste servindo ao teste e o professor como executor do treinamento para o teste”.

Vieira (2014) ainda chama a atenção para um outro elemento polêmico que envolve o processo das avaliações externas, que é em relação aos rankings de divulgação dos resultados. Para ela, os critérios promovidos para estabelecer esses rankings chegam a ser desumanos, visto que quando se elege critérios de igualdade entre escolas que competem com históricos diferenciados de enfrentamentos sociais, isto nada mais é, do que para a autora, uma tentativa de mascarar as desigualdades sociais. Para a autora, “contextos reais distintos, produzem resultados diferentes, e como tal, necessitam ser analisados à luz do seu próprio contexto histórico, em contraposição às análises baseadas em impressões simplistas e midiáticas que só têm contribuído para alargar ainda mais o papel da avaliação como instrumento de parâmetro impulsionador de qualidade da educação do Brasil” (VIEIRA, 2014, p. 11).

E assim as avaliações vão se constituindo enquanto política pública, direcionando o trabalho do professor em favor dos resultados, esquecendo-se, segundo Coutinho (2012), de como estes trabalhos foram produzidos, ficando assim um trabalho comprometido no uso dos seus resultados. Sobre essa questão, afirma Coutinho que:

O modelo de avaliação em larga escala que foi implementado no sistema educacional brasileiro possui as seguintes características: ênfase nos resultados, ranqueamento das instituições, desarticulação com a auto-avaliação da instituição escolar e, quanto ao currículo, uma conformação ou homogeneização do processo pedagógico, escolha das atividades, preparação de material didático e a seleção dos conteúdos que passam a ser vistos como delimitadores do conhecimento oficial, ou seja, o conjunto de informações que os alunos precisam assimilar, pois são passíveis de testagem. O professor condiciona a sua prática pedagógica às avaliações externas (COUTINHO, 2012, p. 22).

As informações presentes na análise de Coutinho nos permitem considerar que o currículo materializado na escola está orientado pelas matrizes de referência das avaliações externas com base nos descritores voltados para as habilidades e competências das disciplinas de português e matemática, configurando-se como currículo mínimo. A esse respeito assinala o autor:

O Currículo Mínimo surge com uma proposição de uma reforma curricular que pode ser interpretada como uma resposta pragmática às pressões que as avaliações externas exercem sobre as instituições. Isto evidencia que o objetivo

principal das bases curriculares das instituições escolares não é garantir o aprendizado do aluno, mas sim apresentar os conteúdos que foram selecionados a partir de uma matriz avaliativa (COUTINHO, 2012, p. 27).

Para atender a uma rede de interesses comerciais e ao mercado educacional, justifica-se a forma e a rapidez pelas quais foram formuladas e aprovadas a BNCC em 2018, tendo em vista que os interesses mercadológicos se sobrepuseram aos interesses da população. Segundo Macedo (2018), para se ter ideia do tamanho do montante, a previsão orçamentária para a implementação da BNCC em 2018 era algo em torno de R\$ 100 milhões de reais, com verbas oriundas do Tesouro Nacional. Para o autor, essa Base “cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores operado por empresas nacionais, mas também por grandes conglomerados internacionais” (MACEDO, 2018, p. 31).

Em face disso, Vitória da Conquista é um dos muitos municípios brasileiros que entraram para esse mercado homogêneo, liderado por empresas de consultorias educacionais da iniciativa público-privadas, cujo interesse é “abocanhar” uma boa fatia do orçamento educacional dos municípios brasileiros. Procuramos então saber dos professores da escola pesquisada, qual era a sua percepção em relação aos programas Educar para Valer e Aprova Brasil, empresas de consultorias educacionais, em curso na rede municipal. As respostas abaixo revelam suas percepções:

P1: Eu acho esses programas muito válidos, porque ajudam bastante no desenvolvimento das atividades. É um material didático bom, que vem trazendo os conteúdos, porém, assim, de maneira rasa! Aí para aprofundar, a gente busca no livro didático um apoio pra desenvolver esses conteúdos. O material de leitura é muito bom, e também pra realização das atividades, só não dá pra aprofundar muito, né?! Aí a gente precisa ainda do livro didático e de outras fontes pra desenvolver esses conteúdos. Eu acho que o Projeto Aprova Brasil mesmo, traz os conteúdos de maneira muito rasa, traz um conteúdo, já pula pra outro, e a gente precisa trabalhar um pouco mais esse conteúdo, e pra isso, precisamos de outros materiais. (Professora 1)

P2: Eu acho o material de grande relevância sim, mas acho que ele é muito denso. O pior está em cumprir o cronograma, porque às vezes, a gente nem consegue finalizar um conteúdo, e já tem que passar pra outro, porque precisamos vencer uma agenda. Então, ao mesmo tempo que os programas favorecem, eles acabam dificultando o processo de aprendizagem dos alunos. (Professora 2)

Ao responderem sobre os programas implementados na rede municipal, P1 argumenta que gosta do trabalho desenvolvido pelos programas e do material, e que

inclusive ajudam bastante a desenvolver a aprendizagem dos alunos, no entanto, justifica-se o tempo todo como sendo um material de “conteúdo raso” necessitando sempre de outros complementos, inclusive precisa sempre recorrer ao livro didático do aluno, e a outros materiais para aprofundar as suas aulas. Já para P2, apesar de também achar o material de grande relevância, ela justifica que a quantidade de conteúdo é também muito grande, e isso, muitas vezes, dificulta a consolidação da aprendizagem de alguns conteúdos em detrimento de outros, tendo em vista que o cronograma precisa ser cumprido na íntegra, para posterior aplicação de simulados.

As respostas dos professores mostram claramente que há todo um direcionamento das suas ações metodológicas em sala de aula voltadas para os resultados das avaliações. O que fica claro é que para P1 há a necessidade de buscar outras fontes para aprofundar os conhecimentos dos alunos, proporcionando-os outras experiências fora dos módulos orientadores, enquanto P2 demonstra prender-se exclusivamente aos conteúdos orientados pelos programas, não proporcionando aos alunos vivenciarem outras experiências didáticas, tendo em vista que o seu tempo é todo ele destinado ao trabalho com os programas, isso pode ser verificado, quando ele afirma que, “por ter que vencer uma agenda, ao mesmo tempo em que os programas favorecem, eles acabam dificultando o processo de aprendizagem dos alunos” (P2).

Vale ressaltar que em ambos os casos, houve diferença na forma de aplicação dos conteúdos, com mudanças estratégicas entre os dois professores, quanto à adoção da metodologia na aplicação dos conteúdos, no entanto, em nenhum momento foi verificado nenhum relato de nenhuma das partes, sobre a possibilidade de transgredir as orientações fornecidas pelos formadores dos programas, modificando o currículo a ser trabalhado. Pelo contrário, mostram que as orientações são seguidas à risca, com o cumprimento rigoroso, conforme as estratégias estabelecidas nos programas.

Diante das respostas dadas sobre a percepção dos professores sobre os programas implantados, então a pergunta foi se os programas implementados na Rede Municipal, modificaram o seu modo de planejar as suas ações em sala de aula. As respostas foram bem enfáticas, não deixando dúvida sobre essas mudanças:

P1: Os programas implementados na rede mudaram sim, a minha maneira de planejar as minhas aulas, porque, por exemplo, como até agora, o material desses programas, ainda não chegou, e o planejamento é totalmente diferente, porque a gente usa muitos tipos de materiais didáticos para as aulas, então agora estamos tendo mais tempo pra trabalharmos com outras metodologias, e não só com os livros dos programas. Aí quando chegar esse material dos programas, a gente vai

precisar cumprir o cronograma, e aí a gente acaba tendo que dar prioridade a esse material, do que aos outros né, então muda sim, a forma de planejar, porque a gente tem que pensar primeiro em programar as aulas para cumprir os programas, depois é que a gente vai inserindo os outros conteúdos que devem ser trabalhados, mas que a prioridade é sempre o trabalho com o material do Aprova Brasil e Educar pra Valer, sim, senão, não dá tempo finalizar os cronogramas! (Professora 1)

P2: Sim, como o tempo é curto, né, a tendência é querer seguir com as mesmas estratégias adotadas nesses programas, mesmo que a gente não esteja trabalhando mais com essas aulas. O fato de seguir uma rotina estruturada, nos condicionada a seguir na mesma linha, para evitar perdas de tempo! (Professora 2)

P3: Sim, eu penso que qualquer recurso que venha com o intuito de somar em relação a aprendizagem do aluno, é sempre bem-vindo. De certa forma, não deixa de acrescentar algo a mais na nossa prática pedagógica, então eu modifiquei sim, bastante, e como eu penso que foi benéfico, então eu dei continuidade ao trabalho! (Professora 3)

Diante das falas dos professores, observa-se que a forma de trabalhar na escola passou a ser alterada em função dos objetivos que estão em torno das avaliações externas, cuja preocupação dos professores parece estar sempre focada naquilo que se espera deles enquanto fomentadores de resultados.

A partir de então, infere-se que essas avaliações passaram a ter sérias implicações na prática pedagógica, uma vez que eles, os professores, entenderam que tudo deve ser muito bem direcionado para atender à essas expectativas, que vão desde o preparo do currículo com foco voltado para os componentes curriculares de Português e Matemática, passando pelos descritores, pela metodologia adotada, pelo cronograma a ser seguido, pelos “treinamentos dos alunos”, pelas aplicações de simulados, enfim, tudo aquilo que poderá vir a ser cobrado do professor, e que possivelmente fará parte do arcabouço didático-metodológico, necessários ao alcance das metas exigidas para os exames das avaliações em larga escala.

Sabendo-se que para colocar em prática esse conjunto de ações, exige-se do professor ou da escola mais do que um simples planejamento solitário, ou apenas com a presença do coordenador pedagógico, exige-se uma série de ações conjuntas que envolvem os dados em torno das avaliações externas da escola, como análise coletiva do uso dos resultados do IDEB anterior, discussões sobre avanços e dificuldades dos alunos em relação aos descritores para posterior intervenção, discussões para buscas coletivas de propostas para a melhoria dos resultados, e formação adequada do professor para lidar com os dados e índices referentes às avaliações. Assim sendo, houve a necessidade de saber se os resultados do IDEB da escola fazem o professor reorientar o seu trabalho com os

conteúdos curriculares, e se essas temáticas citadas acima são discutidas nos planejamentos da escola. Eis as respostas:

P1: Olha, a gente busca sempre novas práticas. Agora, como a gente tem o livro didático, eu particularmente uso o conteúdo do livro didático, buscando outras formas de ampliar a visualização do aluno. Agora mesmo, a gente tem uma lousa digital que é uma coisa muito boa, então a gente explora, mas com os mesmos conteúdos, mas explorando das diversas formas e recursos que a gente tem. Agora sobre essas temáticas, assim, sobre a nota que poderia ser melhor, nunca foi discutida. É claro que a gente tenta fazer de tudo para melhorar, mas, assim, para pensar sobre essa nota que a escola teve, a gente não fez essa reflexão, não! Até porque às vezes é o momento do aluno, na hora de fazer a prova, é uma nota, então, eu acredito que essa nota não diz tudo o que o aluno é na verdade, como em qualquer outra avaliação que a gente faz. Às vezes a gente observa um aluno, ele faz todas as atividades, interpreta bem, resolve os problemas, e na hora de uma avaliação escrita, ele erra algumas questões, que a gente acredita que ele seria capaz de resolver. (Professora 1)

P2: Eu até gostaria de dizer que não reoriento meu trabalho a partir dos resultados, mas infelizmente eu sou forçada a dizer que sim! A cobrança é muito grande, de todos os lados, inclusive de nós mesmos, porque quando a gente vê alguns colegas avançando em determinadas ações, você sabe que se você não estiver disposta a seguir nessa mesma linha, logo você pode ser rotulada de vários nomes, né, cê sabe? E aí a gente começa a se sentir culpada, por não ter seguido o mesmo ritual. Sobre discutir as temáticas, eu diria que não, porque pra discutir, precisaria ser uma AC coletiva. Aqui cada um tem um horário diferente pra planejar. Se não fosse pela coordenadora, a gente não teria muito com quem discutir, talvez isso seja necessário mudar. A rede precisa entender que não se faz educação dessa forma, se são necessários momentos de discussão, reflexão, diálogo, como podemos realizar essas ações, se nunca nos encontramos para tal ação? (Professora 2)

P3: Se eu modifico a minha prática a partir dos resultados? Sim, sem sombra de dúvida! Porque através dos dados concretos, né, com os dados em mãos, é que a gente tem a oportunidade de rever a forma de trabalho, pra tentar sempre melhorar o que tá ruim, e também na nossa forma de trabalhar, né, afinal, ninguém é perfeito! Quanto às discussões da temáticas, quando sai o resultado, sim, a gente senta com a coordenadora na AC e avalia os descritores que o aluno mais errou, e aí em cima desses erros, a gente vai analisando o que pode ter acontecido pra que ele errasse, isso é bom porque a gente reavalia além do método, também a forma de trabalhar. (Professora 3)

As respostas dos professores são reveladoras no sentido de mostrar claramente que apesar de não existir uma manifestação coletiva para análise dos resultados da escola, nem mesmo para saber o que os números representam, além de uma nota, eles costumam reorientar sim, o seu trabalho com os conteúdos a partir dos resultados obtidos nas avaliações do IDEB, ou por acreditarem que os resultados acabam espelhando o que o aluno foi capaz de aprender, ou mesmo por acreditarem que o que eles ensinaram foi

suficiente para consolidar a aprendizagem. Assim eles acreditam que ambos, professor/aluno acabam sendo, simultaneamente, avaliados, podendo, portanto, reavaliarem o trabalho desenvolvido. Caso esse trabalho não esteja dando retorno, enquanto resultados, os professores poderão sentir-se culpados frente à forte pressão que o sistema de educação os impõe.

Sobre o fato de haver momentos de discussão sobre as temáticas relacionadas às avaliações externas, as respostas deixam claro que na escola existe sim, ou de momentos de planejamentos individuais, ou com a presença da coordenadora pedagógica, porém não há evidências em nenhum relato sobre a prática de momentos de planejamentos que proporcionem discussões coletivas, análises ou levantamentos de dados que pudessem subsidiar discussões em torno das avaliações externas, nem antes, e nem depois, visando a busca de soluções conjuntas para o enfrentamento dos problemas que envolvem as aprendizagens dos alunos da escola.

Também não foram observadas nenhuma menção ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), tampouco ao Plano de Ação (PA) com as metas anuais, nem a sua articulação com as ações desenvolvidas pela escola, ou com o seu Plano de Ensino (PE), apesar dessas metas e objetivos estarem plenamente traçados no seu PPP no que diz respeito às discussões sobre o papel social que a escola deve cumprir, no processo de instrução dos seus estudantes, visando a apropriação de conhecimentos científicos, humanos e sociais para vida em sociedade.

Ao serem indagados se as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação têm contribuído para a ampliação da nota do IDEB da Rede Municipal e como essa contribuição tem chegado até ao professor, as respostas resultaram nas seguintes afirmações:

P1: Eu acho que o fato de implantar esses programas na rede já ajudam, porque é uma ação que eu acredito que contribui muito para melhorar as notas dos alunos, mas não é só isso que vai fazer a diferença. É preciso investir também na estrutura das escolas, na formação dos professores, enfim! Quanto às contribuições da SMED, do ponto de vista pedagógico, o que eu sei é que a coordenação da escola é que senta com a gente, que passa o plano de curso, e que traz as orientações de como trabalhar, de como fazer, de como elaborar o planejamento. Como tem pouco tempo que eu estou na escola, aí eu não peguei assim, detalhadamente esses dados, não! Eu nunca tive o contato com os detalhes dos dados dessa avaliação. (Professora 1)

P2: Eu acho que o trabalho da secretaria até que vem melhorando! Esse trabalho realizado pela superintendência, de certa forma, colabora para melhorar o trabalho nas escolas, e melhorando esse trabalho, melhora o IDEB, concorda comigo? Em relação às contribuições pedagógicas da SMED, se houve, eu não me lembro. Nas formações, eles orientam, mostram gráficos comparativos, mas,

interpretar esses dados para a gente saber elaborar o plano de trabalho da escola, não! Mostrar como trabalhar os conteúdos, se em algum momento houve esse tipo de formação na rede, eu não me lembro! (Professora 2)

P3: Eu acho que as ações da SMED são boas, mas essas ações elas não devem ficar limitadas apenas ao desempenho dos alunos, mas a todos que estão envolvidos nesse processo de ensino. Então, talvez precise melhorar essas ações. Esse ano ainda não tivemos nenhum curso ou formação, porque eu acho que tem pouco tempo que o resultado chegou, mas já tivemos acesso ao desempenho dos alunos, e sempre que sai o resultado, a gente conversa sim, com a coordenadora no momento da AC e a partir dali a gente monta o plano de trabalho. Quanto à SMED, só temos contato nos momentos de formações, que geralmente são momentos destinados para os programas darem as devolutivas das avaliações dos alunos. As ações da SMED propriamente dito, eu acho muito pouco! (Professora 3)

Apesar das respostas dos professores acenarem como positivas em relação a contribuição da Secretaria de Educação sobre a ampliação da nota do IDEB das escolas e dos seus resultados, eles dizem sentir falta ainda de ações mais efetivas e concretas, visando esse suporte, tanto do ponto de vista físico, quanto pedagógico em relação à melhoria da proposta de ensino.

As respostas dos professores, portanto, não nos permitem identificar com muita precisão como essas ações são desenvolvidas pela Secretaria de Educação junto ao professor, mas eles deixam claro que tudo que diz respeito às avaliações externas, passam pelas mãos do coordenador pedagógico da escola, profissional bastante utilizado pelo sistema, para dar todo o suporte necessário em torno das orientações que insistentemente vêm sendo replicadas por práticas comumente criticadas e condenadas pela literatura da área, e de estudiosos de peso como Freitas (2007, 2012); Bonamino e Souza (2002, 2009); Gatti (2013); Santos e Sabia (2014, 2015) e vários outros, contra as práticas insistentes de “treinos sistemáticos” e “preparação de alunos para realização de testes e simulados” que desconsideram totalmente uma formação voltada à preparação de cidadãos conscientes e aptos a transformar a realidade na qual vivem, transgredindo o modelo social estabelecido.

Martins (2015) chama a atenção para o risco dos “treinos” nas avaliações em larga escala, mesmo que dali se tire alguma situação favorável. Segundo a autora, essa é uma ação que pode indicar que apenas houve por parte do aluno uma memorização prévia dos exercícios como treinamento para a obtenção de um bom desempenho momentâneo, no entanto, esse conhecimento por ser pífio, pode ser facilmente esquecido, em detrimento de outros conhecimentos válidos que poderiam direcioná-lo para uma formação realmente almejada, mas que também vão ficar no esquecimento.

No entanto, a autora relata que em experiências realizadas com professores que optaram como alternativa, desenvolverem o seu trabalho voltado para o exame em foco, é preciso relatar que outros professores divergem por considerá-la destoante da realidade e da vivência da proposta definida pela escola, justificando estar sempre além ou aquém de ambas, de acordo o contexto situado, preferindo então, fazer uso de abordagens como “algo extra”, como complemento ao trabalho que já vem sendo desenvolvido. Ainda para a autora, as duas situações se configuram como problemáticas, visto que, em ambas as situações, o currículo da escola acaba sendo reduzido, seja por atender aos objetivos únicos do exame, seja por este estar sendo condensado, visando a garantia do tempo para o treinamento dos alunos (MARTINS, 2015, p. 89).

Nesse íterim, Martins (2015) alerta que ao fazer uso dos materiais com fins direcionados à preparação dos alunos para as avaliações externas, sejam eles de origem municipais ou estaduais, automaticamente o ensino já está sendo voltado às avaliações em larga escala, devido a estreita relação existente entre ambos. A autora ainda ressalta que mesmo havendo movimentos de resistência por parte do professor, e de ainda assim se perceber no seu discurso oficial uma certa autonomia em relação à sua prática pedagógica, é preciso lembrar que existe uma estrutura política muito mais ampla sob a qual essas práticas se assentam, e que, ao final, serão cobrados por resultados, pelos gestores das escolas e dos órgãos centrais oficiais.

Sobre a questão da autonomia docente na definição do currículo, a autora esclarece que:

Se por um lado a equipe docente é responsável por elaborar um currículo articulado à realidade da comunidade escolar, visando atender a peculiaridade daquele grupo, com a avaliação externa, este currículo deve abordar os itens requeridos pelas avaliações externas. Neste sentido, considera-se relevante repensar o papel que as avaliações externas têm exercido nas escolas públicas enquanto ferramenta que promove subsídios para o trabalho docente, ao mesmo tempo em que limita a autonomia do trabalho do professor (MARTINS, 2015, p. 89).

Isso talvez nos faça refletir o quão controlada é a forma de participação com a qual vivenciamos na atual conjuntura política, econômica e social, onde segundo Bruno (1997), não passa de uma “autonomia meramente operacional” num contexto em que nos permita apenas a segurança dos serviços na esfera local, sem com isso, causar qualquer forma de intimidação e insegurança nas redes de controle das organizações.

Isso significa dizer que, mesmo vivendo em sociedades democráticas com participações em instâncias sociais, não significa que esses sujeitos tenham controle sobre as instâncias decisórias. Esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de que nos atuais tempos, os mecanismos de controle foram se aperfeiçoando de tal forma, que segundo o autor, vão se colocando relativamente invisíveis, e as hierarquias vão perdendo sua forma piramidal, estrutura convencionalmente típica do exercício de poder, para dar lugar a falsa ideia de participação e autonomia e sentimento de poder e comando, o que na prática não se efetivam (BRUNO, 1997, p. 256).

Tomando como parâmetro a questão da autonomia, outro ponto que foi necessário indagar junto aos professores foi a sua percepção sobre o nível de coerência existente entre os resultados atingidos nas avaliações externas, com os níveis de aprendizagem propostos em sala de aula, nessa relação de autonomia docente frente às orientações da equipe gestora da escola e da Secretaria de Educação. Outro ponto é o que eles, professores, pensam sobre o atual sistema de bonificação, que aqui em Vitória da Conquista é chamado de décimo-quarto salário. As respostas abaixo denotam bem as suas percepções sobre os dois pontos em destaque:

P1: Olha, eu acredito que o resultado da escola poderia ter sido melhor, né, pelas turmas que eu já passei, que eu estou agora, eu acho que o resultado poderia ter sido melhor, mas tudo aquilo que foi pensado e planejado, foi possível desenvolver, a não ser, pelo que eu disse antes, né, pela correria com o cumprimento dos prazos. E quanto ao bônus pra mim, é um incentivo, porque na verdade, eu cheguei aqui há pouco tempo, e eu sempre via o pessoal lá da outra escola dizer “vamos lá, vamos melhorar o IDEB, melhorar as notas, pra ter um décimo quarto, e tal...” E aí é que eu fui perceber que o empenho teria que ser de toda a equipe da escola pra melhorar a aprendizagem dos alunos. Agora, se e o bônus vier, ótimo! (Professora 1)

P2: Posso dizer que houve coerência, sim! Aqui os alunos são muito bons! A gente se desdobra pra colocá-los no ponto, sabe? E nós sabemos quando os alunos estão bem, dando respostas positivas, então eu acho que o resultado da escola, é sim, compatível com aquilo que os alunos aprendem, com aquilo que foi traçado por toda a equipe. Deu pra fazer tudo, correndo muito, mas deu! Sobre o sistema de bonificação, eu não acho que nós temos que ser premiados por fazermos o que temos que fazer. É a nossa obrigação, né, mas, como dinheiro nunca é demais, que venha, eu vou receber todas as vezes, sem reclamar, se bem que esse ano a prefeita nos fez o favor de retirar. Pra mim tudo bem, vou continuar fazendo o meu trabalho da melhor forma possível! É isso! (Professora 2)

P3: Eu considero que é compatível sim, né, porque olha só, além deles estarem sendo preparados o tempo inteiro com os conteúdos direcionados, os simulados, as avaliações internas, eles ainda tem o embasamento dos anos anteriores, né, afinal, a escola aqui, ela é muito boa, gente! Então, sim, é coerente sim! E sobre a bonificação, eu acho que de certa forma, valoriza o professor, né, tem gente

que diz que o professor já ganha pra fazer isso, e é mesmo, mas ganhar um extra nunca é demais, isso acaba servindo de incentivo pra que a gente queira sempre estar sempre fazendo o melhor! (Professora 3)

Inicialmente é preciso ressaltar que o sistema de bonificação por resultados na rede de ensino de Vitória da Conquista foi criado em 2018, de forma extra oficial, quando da mudança de gestão municipal, o então prefeito recém eleito, juntamente com o seu secretário de educação, na esteira do modelo “sobralense”, cria um acordo verbal com as unidades escolares de que aquelas escolas que superassem o seu IDEB, todos os seus servidores, receberiam, ao final de cada ano do resultado das avaliações, um décimo quarto-salário. De lá para cá, foram duas edições do IDEB com bonificações pagas às escolas (do diretor ao porteiro) que superaram os índices do IDEB, e na terceira edição, a de 2021, o bônus foi suspenso por decisão do governo municipal.

Ao analisar as respostas sobre o nível de coerência entre o que o aluno aprende na escola com os resultados alcançados nas avaliações externas, fica claro que a percepção dos professores é a de que as avaliações em larga escala caracterizam-se como um indicador que avalia a qualidade da escola com forte potencial para estabelecer quem “é bom” e quem “não é”, usando apenas dois índices para a composição do referido indicador: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência, e o fluxo escolar.

Chama a atenção a lente ampliada com a qual a escola vem enxergando as avaliações externas, dando a elas um *status* mais do que privilegiado. Mas o mais preocupante está em perceber que essas mesmas lentes não lhes permitem enxergar as manobras da responsabilização, que a todo o momento estão lhes sendo impostas ao retirar a autonomia do professor em sala de aula, quando não mais lhes permitem decidir o que vai ser ensinado, tampouco como vai ser ensinado.

Ainda sobre o processo de bonificação, apesar dos professores demonstrarem que têm consciência de que o bônus não é tudo, ainda assim, P1 vê a bonificação como um incentivo ao trabalho do professor, enquanto que para P2, apesar de achar que o professor faz o seu trabalho por obrigação, ainda assim, dinheiro nunca é demais. Já para P3, ela vê o bônus como valorização ao trabalho desenvolvido, um incentivo a mais para que o professor se sinta motivado.

Pelas respostas analisadas, é possível perceber que os professores apoiam e dão vazão à política de premiação, por entender que a bonificação representa a materialização do esforço pelos bons resultados alcançados. No entanto, vale lembrar que a política de

responsabilização incentivada pelos sistemas educacionais através da divulgação de resultados, tem por objetivo estimular comportamentos voltados para a comparação, competição, premiação e punição.

Segundo Freitas (2012), é preciso ficar claro que a política de responsabilização e meritocracia representa um dos princípios fundamentais para o processo de privatização do sistema público de educação, tanto no que diz respeito ao processo educativo, quanto ao da gestão das escolas, à medida em que vão criando as condições necessárias para isso (FREITAS, 2012, p. 65).

Essas condições vão sendo criadas através da divulgação dos resultados que envolvem relatórios de desempenho e boletins públicos sobre dados referentes ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é um indicador do Governo Federal que tem o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como órgão responsável por avaliar a qualidade da oferta educacional dos ensinos fundamental I, II e Médio.

Os dados para o cálculo se apoiam em dois fatores: as taxas de rendimento escolar (composto pelas taxas de aprovação por etapa analisada), e as médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, com base na avaliação externa realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica, com a abrangência de informações de escolas públicas das redes municipal, estadual e federal, como também de escolas privadas do país, cujo acompanhamento vem sendo realizado desde 2007, com divulgações de resultados a cada dois anos (BRASIL, 2023).

O modo como esses resultados são divulgados, cujos rankings são difundidos na mídia com imagens positivas e negativas de metas alcançadas pelas instituições de ensino e que acaba criando uma concorrência e ao mesmo tempo uma pressão entre escolas e professores, está diretamente associado à essa política de responsabilização, embasado pelo princípio da meritocracia que entende que quem é bom, premia-se, e quem é ruim, pune-se!

Vale ressaltar que foi a partir dos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações em larga escala de redes de ensino, escolas e turmas de todo o Brasil, alcançados a partir de escalonamentos e “ranqueamentos” de acordo com desempenhos alcançados, que começam a ser “naturalizados” os processos de competição e disputas entre escolas, que segundo Mészáros (2009), são noções que precisam ser incorporados socialmente como práticas aceitáveis, dando a ideia de que competir, comparar e atingir metas, devem ser vistos como

alvos a serem perseguidos por todos, e as avaliações acabam por responder a esses falsos anseios sociais, inclusive de alunos, pais, professores e escolas (MÉSZÁROS, 2009).

Diante das afirmações trazidas pelos professores sobre a prioridade do ensino nas disciplinas de português e matemática, recorremo-nos às reflexões de Sousa e Lopes (2010), ao indagarem-se sob os seguintes pontos de vista: “[...] essas áreas do conhecimento por si só são suficientes para se medir a qualidade do ensino? A inserção e inclusão das novas gerações – papel social da escola básica – se dá somente a partir de bons desempenhos nessas áreas?” (SOUSA; LOPES, 2010, p. 56). Ainda apoiada em Peixoto (2011), é possível inquirir: “o que estamos deixando de lado, ao privilegiar apenas leitura, escrita e cálculo, não estamos apenas instrumentalizando o currículo para atender demandas de mercado?” (PEIXOTO, 2011, p. 83).

Corroborando com os autores citados, é possível refletir os riscos decorrentes dessa desvalorização, e principalmente do reducionismo curricular, que ao menosprezarem algumas disciplinas, podem contribuir para diminuir ainda mais o campo de atuação do professor a partir de uma hierarquização disciplinar, ao elencar qual disciplina é mais, ou menos importante. Além disso, ameaça a formação acadêmica do estudante, que deixa de ser assistido por uma educação que contemple a diversidade de objetivos em todos os seus aspectos, sejam eles, culturais, sociais e políticos, e que tornam a escola uma instituição de formação humana integrada.

Não à toa, as práticas aqui observadas e discutidas têm sido a todo momento incentivadas e difundidas pela política nacional de avaliação propostas em todos os níveis educacionais, principalmente na educação Básica que tem atuado junto ao ensino, como um forte dispositivo de controle curricular.

Para o autor, não por acaso, as avaliações em larga escala tem caráter de padronização das práticas pedagógicas visando o alcance de resultados e a inserção cada vez maior do empresariado nas agendas pedagógicas. O objetivo é abrir espaços para o arsenal já consolidado no mercado, do qual passou a se chamar, “material estruturante”, composto por módulos, apostilas, simulados, provas entre outros, com o objetivo de “treinar” os estudantes para as avaliações externas. Ainda segundo o autor, todo o material pedagógico preparado por essas empresas e consultorias, carregam consigo diferentes interesses para dentro das escolas públicas, visando controlar as práticas educativas e criar mecanismos de centralização nas avaliações, em detrimento da aprendizagem (FREITAS 2014, p.1093).

Freitas (2014) e Ribeiro (2016) destacam que as políticas educacionais direcionadas ao cumprimento do IDEB é um dos fatores que ajudam a promover o empobrecimento que se quer de uma educação pública, democrática, inclusiva e de boa qualidade, visto que é em meio a esse acúmulo de testes e treinos para a realização das provas, que os saberes e muitos estudantes se perdem no caminho. Um outro fator que merece destaque é a pressão sofrida por professores pelo alcance de resultados satisfatórios, “ou quando o seu salário está associado ao sucesso da criança nas provas da avaliação externa, ela interfere irremediavelmente nesta relação e sela o destino da criança” (FREITAS, 2014, p. 1097).

Diante desse cenário nada animador, é preciso refletir se o resultado das avaliações externas expressa de fato o conhecimento que o aluno aprende em sala de aula, e apresentar argumentos nos debates sobre os efeitos e as consequências da atual política Educacional, que tem o IDEB como principal indutor das políticas educacionais no Brasil. Esses alunos, ao final de algumas etapas, serão apenas números numa infeliz estatística que coloca os alunos brasileiros entre os últimos lugares no ranking da avaliação da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – nos últimos anos, ao apresentar baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências.

De posse desses resultados, abre-se acesso ao mercado estrangeiro, que diante da grande influência que tem sobre os aspectos que envolvem a educação brasileira, vão difundindo cada vez mais o discurso da produtividade e da eficiência, próprio das organizações internacionais, para fazer repercutir diretamente nas políticas públicas, e que têm os educadores e demais profissionais da educação como portadores para fazer o discurso chegar mais aprimorado até aos alunos.

Ao se envolverem nessa lógica de interesses, o professor e os demais profissionais, acabam envolvendo também os alunos com propósitos bem demarcados. Para França (2005), as reformas educacionais podem ser o melhor exemplo de espaço com importância relevante, que abre espaço para o debate com essas instituições, legitimando os que já existem e cedendo, de forma exclusiva, aos novos interesses desses reformadores (FRANÇA 2005, p. 24).

Orso (2013) ressalta que atualmente vem prevalecendo uma educação aos moldes da subjetividade, cujo maior interessado é a sociedade de classe que tem a base material como predominância, regulando a percepção e os sentidos das pessoas e instituindo um novo tipo de educação equivalente às suas necessidades. Uma educação essencialmente incentivada pelo individualismo, pelo estímulo à competição, pela notabilização da concorrência, pela premiação à eficiência e pela punição pelos resultados não alcançados,

visto que “esse modelo de educação permite assim eleger dentre todos, os mais preparados e mais eficientes para lidarem com essa nova reconfiguração de sociedade, que exige nada mais que uma educação voltada à subserviência” (ORSO, 2013, p. 52).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o fracasso da educação não é exatamente uma questão de acaso ou apenas descaso, mas simplesmente um projeto bem alicerçado e estruturado, cuja inserção cada vez maior de iniciativas privadas na educação pública, deixa claro de que a escola vai se firmando como um importante espaço de fortalecimento dos interesses econômicos, principalmente da iniciativa privada.

Ao serem amplamente divulgados pelas mídias sociais como índices de aferição da qualidade do ensino, tornando-se parâmetro de qualidade tanto para o meio educacional como para a sociedade como um todo, essas avaliações e o IDEB acabam tornando-se eixos centrais das políticas educacionais no Brasil. Segundo Gatti (2013, p.58):

O investimento em mídia para que este carro-chefe – as avaliações externas – assumisse socialmente proporções de solução para os problemas escolares foi alto, explorando-se os aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta da sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, socioeducacional. Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura.

Dessa forma, as experiências com essas avaliações têm gerado debates no campo das pesquisas educacionais, exigindo dos pesquisadores um posicionamento crítico a respeito dos aspectos que têm impactado negativamente a prática cotidiana das escolas. É preciso ficar atento ao fato de que a educação não pode ser reduzida à perspectiva fabril, comandada por pressões internacionais que ao injetar grandes financiamentos, impõe ao país um modelo mercantilizado de educação, cuja finalidade está em atender única e exclusivamente as regras do mercado globalizado. A esse respeito, sinaliza Freitas (2012a):

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso (FREITAS, 2012a, p. 387).

Com base nesse argumento, é necessário entender que quando os dados são gerados pelas avaliações externas, todas as escolas acabam sendo informadas sobre o seu posicionamento no ranking em relação a outras escolas, redes escolares, municípios e

estados, instigando de alguma forma, algum tipo de consequência como competição, premiação e punição.

Segundo Brooke (2013), não à toa, as políticas educacionais apoiadas em resultados, têm sua origem no conceito de accountability, “[...] entendida como uma cobrança legítima de resultados por parte do governo no cumprimento de seu papel de representante dos interesses da coletividade” (BROOKE, 2013, p. 121).

4.7 Metas Educacionais do Município de Vitória da Conquista

Foi a partir da experiência de Sobral que em 2018, a rede municipal de educação, fundamentada na Lei Nº 13. 005/2014 do Plano Nacional de Educação – PNE, no qual foram aprovadas as 10 diretrizes a serem cumpridas no prazo de 10 anos nas escolas de todo o país, que a Rede municipal de Vitória da Conquista instituiu o cumprimento de 7, das 10 metas, num prazo de 4 anos.

Tabela 16 - Metas Educacionais do Município – 2018/2021

| PRIMEIRO PLANO DE METAS EDUCACIONAIS – Quadriênio 2018/2021 – SMED/VC | | |
|--|--|-----------|
| ORDEM | OBJETIVO | PRAZO |
| Meta 1 | Alfabetizar 100% das crianças até o segundo (2º) ano (anos iniciais) | Até 2021 |
| Meta 2 | Alfabetizar 100% das crianças não alfabetizadas até 2021 | Até 2021 |
| Meta 3 | Elevar para 6,0 o IDEB do Ensino Fundamental -Anos Iniciais | Até 2021 |
| Meta 4 | Elevar para 6,0 o IDEB do Ensino Fundamental Anos Finais | Até 2021 |
| Meta 5 | Monitorar a frequência de 100% dos alunos da Rede Municipal | 2018/2021 |
| Meta 6 | Reduzir para 5% no período de 4 anos, a distorção idade – série dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. | Até 2021 |
| Meta 7 | Ampliar em 20% a oferta de turmas de Educação Infantil, garantindo os direitos de aprendizagem dos alunos desta etapa. | Até 2021 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/2018.

Tabela 17 - Metas Educacionais do Município – 2021/2024

| SEGUNDO O PLANO DE METAS EDUCACIONAIS – Quadriênio 2021/2024 –SMED/VC | | |
|--|---|----------|
| ORDEM | OBJETIVO | PRAZO |
| Meta 1 | Alfabetizar 100% das crianças até o segundo (2º) ano | até 2024 |
| Meta 2 | Alfabetizar 100% das crianças não alfabetizadas até 2024. | até 2024 |
| Meta 3 | Elevar para 6,5 o IDEB do Ensino Fundamental I até 2024. | até 2024 |

| | | |
|---------------|--|----------|
| Meta 4 | Elevar para 6,0 o IDEB do Ensino Fundamental II até 2024. | até 2024 |
| Meta 5 | Monitorar a frequência de 100% dos alunos da Rede Municipal. | até 2024 |
| Meta 6 | Reduzir para 2% no período de 4 anos a distorção idade – ano dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. | até 2024 |
| Meta 7 | Reduzir para 5% no período de 4 anos a distorção idade-ano dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. | até 2024 |
| Meta 8 | Ampliar em 30% a oferta de turmas de Educação Infantil, garantindo os direitos de aprendizagem dos alunos desta etapa. | até 2024 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/2018.

Ao observarmos acima as tabelas 16 e 17, com os dois Planos de Metas referentes às escolas municipais em relação às propostas de educação para o quadriênio 2021 a 2024, podemos observar que o primeiro Plano é constituído por 7 metas, e o segundo com 8, ou seja, uma meta a mais.

Sabe-se que o índice de Desenvolvimento da Educação Básica representa hoje o principal e mais importante indicador de qualidade da educação oficial no Brasil. No entanto, chama a atenção os dados contidos na tabela 16 referentes ao primeiro plano de metas para a educação do município. Das sete metas propostas, seis delas estão diretamente relacionadas ao cumprimento dos índices do IDEB num prazo de quatro anos, ou seja, todo o esforço de uma gestão municipal concentrada no alcance de um único indicador, o IDEB.

Além de não terem sido cumpridas todas as metas na sua integralidade, previstas para o primeiro quadriênio da gestão municipal, o segundo Plano traz praticamente as mesmas metas projetadas do Plano anterior, acompanhadas de propostas com algumas variações de números, porém, com um número maior de ações, visando alcançar os objetivos propostos.

Ao analisar as proposições contidas nos dois planos de metas acompanhados das ações necessárias à sua efetivação, eles sinalizam para algumas prioridades visando o seu alcance no período de mais quatro anos. Entre elas estão propostos:

1. Universalizar o atendimento às crianças de 4 e 5 anos, por meio da ampliação do número de vagas de Educação Infantil nas Unidades Escolares, visando garantir os direitos de aprendizagem, em cumprimento à meta 1 do Plano Municipal de Educação, “Educar é Conquista”, que prevê estratégias pedagógicas e investimentos com base no tripé avaliação, monitoramento e formação;
2. Buscar recursos para a construção de novas creches e escolas municipais, aumentando o número de vagas na rede municipal;

3. Consolidar a proposta para o uso do Espaço Planetário por colégios municipais, estaduais e faculdades e universidades da cidade, visando a instrumentalização do espaço como potencial ferramenta metodológica de acompanhamento à aprendizagem aos estudantes do município;
4. Dobrar o número atual de Escolas de Tempo Integral na rede de ensino;
5. Criar o programa de abertura das escolas municipais aos finais de semanas e feriados para uso da comunidade em parceria com as secretarias municipais de Saúde e de Desenvolvimento Social;
6. Promover a valorização, a qualificação e a formação continuada dos professores visando proporcionar ações pedagógicas mais eficientes no cumprimento de metas educacionais;
7. Manter o programa Educar com Mérito, que concede o 14º salário a todos os profissionais que atuam nas unidades de ensino que atingiram a meta do IDEB;
8. Garantir o transporte escolar de qualidade para os alunos da rede municipal nas áreas rurais;
9. Continuar à política de melhoria da qualidade da merenda escolar;
10. Erradicar as chamadas salas de aulas multisseriadas, realidade ainda presente em algumas escolas da área rural da cidade, substituindo-as por escolas nucleadas;
11. Efetivar as 8 metas estabelecidas no programa “Educar é Conquista”, para os próximos 4 anos.

Tal qual o primeiro, o segundo plano vem praticamente trazendo as mesmas metas do primeiro e novamente observa-se todas as metas voltadas inteiramente para o alcance de um único indicador social, o IDEB. Entre as ações propostas, estão o acesso ao uso do Planetário pelas escolas do município, a abertura das escolas aos finais de semana para uso da comunidade escolar, a ampliação do número de vagas para creches e pré-escolas, o aumento das escolas de tempo integral, a promoção, a valorização, a qualificação e a formação continuada dos professores, e a manutenção do programa Educar com Mérito que concede o 14º salário a todos os profissionais que atuam nas unidades de ensino com o alcance do IDEB.

Para o cálculo do IDEB utiliza-se a seguinte fórmula: padroniza-se os resultados dos testes de língua portuguesa e matemática em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez); em seguida, multiplica-se a média dessas duas notas pela média das taxas de aprovação das séries de cada etapa avaliada (Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio) que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem);

O quadro abaixo exemplifica como são apresentados o cálculo do indicador:

Quadro 1: Tabela de escore para cálculo da nota do IDEB.

| |
|--|
| |
|--|

| Escola | Desempenho no Saeb (N) | Aprovação (P) | Ideb (N) x (P) |
|----------------|---------------------------|------------------|-------------------|
| E ₁ | 6,0 | 0,9 | 5,4 |

Fonte: Inep/Censo Escolar 2019, 2020/2021

Ressalta-se que os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, enquanto que as médias de desempenho utilizadas são as da antiga Prova Brasil (que agora se chama SAEB) para escolas e municípios e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos.

Essa discussão tem gerado inúmeros debates sobre a influência dessa política na educação brasileira, e consequentemente, no município de Vitória da Conquista, não só por envolver diferentes pontos de vista sobre o que essa política representa para a educação, mas principalmente pelos seus desdobramentos, que vão impactar outros campos como avaliação da aprendizagem, currículo, autonomia docente, metodologias, rankings educacionais, subjetividade da avaliação, entre outros.

Para Alves, Soares e Xavier (2013), o IDEB foi criado com a pretensão de que gestores educacionais e professores reagissem às cobranças sociais advindas dos seus resultados, e a partir daí, iniciarem uma grande corrida em busca da eficácia e eficiência da qualidade dos procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Ao analisar o quadro de metas, estabelecido pela administração municipal de Vitória da Conquista no período citado (ver tabela 16), observa-se que que vários problemas enfrentados pelas escolas do município naquele momento, como necessidade de ampliação do número de escolas de educação integral e de educação infantil, necessidade de ampliação, construção, recuperação e melhorias de infraestrutura de grande parte das escolas municipais, elaboração de plano de formação continuada e valorização dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, organização de proposta curricular de Educação Integral, otimização dos Conselhos Escolares, fortalecimento do município como polo regional de Educação Inclusiva, Implantação de currículo e flexibilização da proposta de Educação de Jovens e Adultos – EJA, entre outros, foram, de alguma forma, negligenciados no plano de metas, em detrimento do alcance de índices do IDEB.

Ribeiro (2016) ressalta que quando esse índice impacta as escolas públicas que têm como parâmetro o IDEB, é necessário refletir esses impactos, de modo a não tornar as escolas demasiadamente submissas a esse índice, e “defende uma gestão livre de tais amarras, sob a responsabilidade de não tornar o IDEB um índice que opera em uma lógica punitiva à instituição escolar”.

Ainda segundo o autor, é necessário que se abram discussões a respeito do grau de subserviência de gestores escolares frente aos índices oriundos das avaliações externas, quando estes legitimam o indicador como referencial de qualidade do ensino.

Os quadros comparativos 18 e 19 abaixo mostram a evolução dos índices observados e metas projetadas da Escola Ariano Suassuna e do Município de Vitória da Conquista entre os anos de 2007 a 2021.

Tabela 18: IDEB Observado e Metas Projetadas para o Município de Vitória da Conquista – Ba, Anos Iniciais do Ensino Fundamental

| 4ª série/5º ano | IDEB Observado | | | | | | | | | | Metas Projetadas | | | | | | | | | |
|-------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|--|--|
| Anos | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | | |
| Escola Pesquisada | | 3.8 | 2.8 | 3.4 | 3.9 | 4.1 | 4.7 | 5.6 | 5.6 | | 3.2 | 3.6 | 4.0 | 4.3 | 4.6 | 4.9 | 5.2 | 5.5 | | |

Fonte: Inep/Censo Escolar 2019, 2020 e 2021

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Obs.: Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Tabela 19: IDEB/ Projeções para a Escola Ariano Suassuna: Anos Iniciais

| 4ª série/5º ano | IDEB Observado | | | | | | | | | | Metas Projetadas | | | | | | | | |
|-------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|--|
| Anos | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | |
| Escola Pesquisada | | 5.1 | 2.8 | 3.5 | 4.8 | 4.5 | 4.3 | 6.2 | 5.6 | | 2.7 | 3.1 | 3.5 | 3.7 | 4.0 | 4.3 | 4.6 | 4.9 | |

Fonte: Inep/Censo Escolar 2019/2020/2021

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Obs.: Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Conforme evidenciado, do período de 2007 a 2021, a escola Ariano Suassuna conseguiu manter uma certa regularidade em relação a evolução das suas médias no IDEB, atingindo 7 das 8 metas projetadas para ela. Enquanto isso, o município conseguiu nesse mesmo período, atingir somente três, das oito metas projetadas. Isso mostra que a Escola citada faz parte do seletor grupo que ocupa sempre as melhores posições no ranking do IDEB das escolas da rede municipal de Vitória da Conquista.

Na análise dos indicadores de aprendizado, abaixo situados, podemos perceber que em relação a 2021, apesar da diferença ser maior em favor do indicador nacional com nota 5.68 em relação ao Município com nota 6.66, e a Escola com nota 5.62, ainda assim, as médias finais do IDEB do município e da escola, foram maiores do que a média nacional.

Grafico 1 – Indicador de Aprendizado/Anos Iniciais: Brasil/Município/Escola



Fonte: IDEB 2021, INEP

Ao compararmos os indicadores de qualidade acima demonstradas no gráfico 1 em relação à evolução do IDEB, compreendido entre 2007 a 2021, ou seja, entre a primeira e a última avaliação realizada pelo INEP, os gráficos revelam que exceto em 2009, a Escola Ariano Suassuna alcançou um desempenho melhor em todas as etapas avaliadas em relação ao município, ao superar as próprias metas projetadas. Em 2007 a escola tinha uma meta projetada de 2.7 e alcançou de imediato a nota 5.1. No IDEB observado para o ano de 2009, a escola teve uma queda substancial, caindo de 5.1 para 2.8, quando a meta estabelecida era de 3.1. Em 2011 a escola consegue se recuperar, atingindo a meta esperada que era de 3.5. Na edição de 2013, a escola conseguiu uma melhora considerável, alcançando uma nota 4.8, ultrapassando a meta de 3.7. Já em 2015, a nota da escola cai para 4.5, mas ainda consegue ficar acima da meta que era de 4.0. Em 2017, ano da transição de governo no município, a instituição escolar conseguiu sustentar com a nota 4.3 a meta estabelecida para aquele ano, que era de 4.3.

Gostaria de abrir um destaque para as duas edições seguintes, a de 2019 e a edição de 2021. Exceto o ano de 2007, em que a escola conseguiu atingir uma nota num patamar

bem superior ao esperado para a primeira avaliação, e a edição de 2013, em que a escola atingiu uma nota bem acima do esperado, em todas as outras, desde então, a escola, apesar de conseguir atingir as suas metas, nota-se que foi de forma lenta e que estas oscilavam muito entre uma edição e outra. Vale lembrar que antes de 2021, 2007 foi o único ano em que o município conseguiu alcançar uma meta projetada para ele.

Chama a atenção o salto que a escola deu a partir do ano de 2017 para as duas últimas edições, quando a rede municipal já estava recebendo consultoria dos programas “Educar pra Valer” e do “Aprova Brasil”. Seguindo uma tendência da grande maioria das escolas da rede, a escola supera as próprias expectativas e ultrapassa a meta de 4.6 com a nota 6.2 em 2019, e mantém uma sequência progressiva em 2021, ainda que com uma leve queda da sua nota anterior, tirando 5.6 quando a meta projetada era de 4.9, e a rede municipal, pela segunda vez, desde que foi criado o indicador, consegue alcançar com 5.6, a meta projetada de 5.5 em 2021, conforme evidenciam os quadros comparativos acima.

Gráfico 2: IDEB/ Metas Projetadas/Anos Iniciais: Brasil/Município/Escola



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Ao observar o quadro de evolução das notas padronizadas, observamos que as médias de proficiência nos três gráficos apontam claramente a disciplina de matemática com um desempenho melhor em relação a língua portuguesa em todas as etapas desde que foi criada a avaliação SAEB. Isso significa que ao padronizar a média, a disciplina de matemática é a que mais tem contribuído para elevar o IDEB das escolas do país.

Visto isoladamente, a disciplina de português acaba retratando uma realidade cruel que se espalha pelo Brasil, mostrando a dificuldade dos alunos brasileiros em leitura e interpretação, visto que as avaliações externas vem priorizando apenas essas duas áreas do

conhecimento, em detrimento de outros aspectos formativos, que tem como consequência o controle sobre os conteúdos e métodos, e o esvaziamento do currículo escolar.

Apesar das grandes dificuldades apresentadas em matemática pelos alunos brasileiros, ainda assim, conseguem nas avaliações SAEB, resultados melhores nessa disciplina, talvez explicada pelo fato de os alunos desde cedo terem uma certa familiaridade com os números, tendo em vista que muitos deles, na tentativa de ajudar a levar o sustento para casa, aprendem desde cedo a lidar com os números.

Se analisarmos detalhadamente os gráficos, principalmente em nível nacional, vamos observar praticamente o mesmo grau de proficiência em todas as etapas da avaliação do SAEB, o que nos soa no mínimo curioso, considerando as dimensões e a diversidade de um país como o Brasil. Talvez isso nos faça despertar para o que há muito tempo estamos adiando, perceber que definitivamente entramos para a era da educação padronizada, guiada e controlada pelas empresas de consultorias, a exemplo do “Educar pra Valer” e do “Aprova Brasil”, que desde 2018 vem desenvolvendo o trabalho pedagógico desse município, com foco nas áreas de português e matemática.

O gráfico 2, relativo à Escola Ariano Suassuna, mostra que na média padronizada, ela consegue uma leve superioridade em relação ao desempenho da rede municipal. Em relação ao gráfico nacional, apesar de em algum momento a escola mostrar um desempenho mais eficiente na sua média padronizada, na evolução geral a escola tende a ter uma sequência de resultados que oscila entre altos e baixos, em relação à média nacional.

Gráfico 3 - Indicador de Fluxo/Anos Iniciais – Brasil/Município/Escola

Evolução de Fluxo - Brasil



Evolução de Fluxo - Município



Evolução de Fluxo - Escola



Em relação às taxas de aprovação, o gráfico referente ao Fluxo nacional mostra uma evolução melhor do que a do município e da escola. Observamos que todas as linhas coloridas referentes a etapa de escolaridade dos alunos, apesar de lenta, o fluxo nacional sempre se manteve em ascendência no período compreendido entre 2005 a 2017, ou seja, manteve sempre regulares, suas taxas de aprovação.

Enquanto que na realidade local, quando olhamos os gráficos do município e da escola, observamos certa descontinuidade nas linhas coloridas. Os dois gráficos locais são bem parecidos entre si, porém, muito diferentes do gráficos nacional. Dá para observar que a linha amarela, representado nos dois gráficos locais, está sempre puxada para baixo. No gráfico nacional, apesar de estar numa condição melhor, ainda assim, a cor amarela permanece abaixo de todas as cores. Cada cor representa os dados em relação à trajetória dos alunos. As cores amarela e vermelha representam o 3º e o 4º anos respectivamente.

A explicação estaria no fato de que a primeira etapa de escolaridade, formada por 1º, 2º e 3º anos, chamado de primeira etapa de alfabetização, só há reprovação no final do 3º ano, dessa forma, o 3º ano passa a exercer uma espécie de filtro para reter alunos reprovados. Esses alunos ficavam às vezes retidos por vários anos no 3º ano, e o 4º ano ficava com a missão de receber esses alunos, alguns em condições de avançar, e outros, muitos deles, iam para o 4º ano, ainda com muitas dificuldade de leitura, escrita e raciocínio lógico, eram aprovados para o 4º ano, só pelo fato de já terem repetido várias vezes a mesma etapa, isso explica em parte, a baixa nessas duas etapas.

À medida em que os anos vão passando, as cores vão subindo nos gráficos do município e da escola, mas observem que há um período em que as cores amarela e vermelha continuam em baixa. Esse foi o período em que as escolas começaram a receber os alunos do ciclo de formação humana, cuja aprovação era automática (CHRISTOFARI; SILVA, 2012).

Sobre o trabalho das consultorias na rede municipal, se analisarmos os gráficos de forma aligeirada, eles nos mostram que aparentemente, houve realmente um crescimento substancial nos níveis de elevação do IDEB em comparação aos anos anteriores com o trabalho das consultorias na rede, conforme evidenciam os gráficos até aqui apresentados.

O Ciclo de Formação Humana é uma Proposta de Educação que foi adotada na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista entre os anos de 2005 a 2010, cujos pressupostos básicos se norteiam por uma nova forma de organização escolar que envolvem o trabalho, os tempos e espaços, os saberes e as experiências de socialização, baseados no respeito ao desenvolvimento humano das crianças.

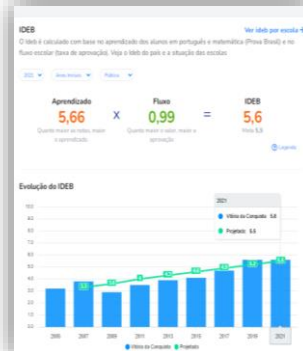
Retornando então aos gráficos dos indicadores de aprendizado abaixo situados, eles nos mostram mais detalhadamente como tem se dado a evolução do aprendizado e do fluxo no município e na escola nos anos de 2017, que ainda era resultado da gestão anterior, ainda sem o trabalho das consultorias, e de 2021 depois do trabalho com as consultorias na rede municipal de Vitória da Conquista.

Gráficos 04: Indicador de Aprendizado/Anos Iniciais: Município/Escola

Evolução IDEB – Município/2017



Evolução IDEB – Município/2021



Evolução IDEB – Escola/2017



Evolução IDEB – Escola/2021



Se olharmos somente a média final do IDEB, sem considerarmos o cálculo do aprendizado e o fluxo, realmente não temos como avaliar o trabalho das consultorias, que vem sendo desenvolvido no município de Vitória da Conquista, tampouco na Escola Ariano Suassuna. Mas se olharmos os dados isoladamente, pegando como parâmetro os anos de 2017,

em que não havia ainda o trabalho com as consultorias, e 2021, em que os programas já andavam acelerados na rede, o desempenho médio do aprendizado dos alunos das escolas da rede municipal (ver gráfico acima) alcançou em 2017 o índice de 5.8, com um fluxo de 0.81, e em 2021 o município alcançou um desempenho médio no aprendizado de 5.66 com 0.99 de fluxo. Já a Escola Ariano Suassuna alcançou em 2017 o índice de aprendizado de 5.6, com um fluxo de 0.77, e em 2021 alcançou os mesmos 5.6 no indicador de aprendizado, com um fluxo 0.99.

Chama a atenção ainda que a maior nota obtida, tanto da Rede municipal, quanto da Escola Ariano Suassuna se deu no indicador de aprendizado no momento em que Rede e a Escola vivenciavam o período da pandemia da COVID/19. A escola paralisou as aulas presenciais por um período de dois anos, subsidiando aos alunos com material impresso e/ou na plataforma on-line. O mais curioso nessa situação, é o fato de que nem as escolas e nem a Secretaria de Educação do município, puderam ter o controle total dos alunos que estavam sendo acompanhados no atendimento remoto, seja com aulas on-line, ou com a entrega de material impresso, esse último, inclusive, sem o acompanhamento do professor.

Nesse período, muitos alunos se dispersaram entre os que desapareciam sem dar maiores informações, e aqueles que vez ou outra, apareciam para pegar material impresso na escola. Mesmo aqueles com condições de assistirem às aulas on-line, só o faziam se a professora se dispusesse a ministrar essas aulas por conta própria. Ainda assim, havia o inconveniente de que nem todos dispunham dos meios tecnológicos para terem acesso às essas aulas. Ainda haviam aqueles que desapareceram no período das aulas, mesmo a escola montando uma verdadeira força-tarefa para encontrá-los em qualquer lugar que fosse informado.

Um outro fato interessante é que nos dias que antecederam à aplicação do exame da avaliação SAEB nesse período da pandemia, as escolas foram orientadas a montarem estratégias variadas para encontrar os alunos desaparecidos. No dia da avaliação, a Secretaria de Educação colocou à disposição um transporte para cada escola, caso fosse necessário buscar alunos faltosos, visando alcançar os 100% de presença para a realização do exame. Com receio de que alguns alunos faltassem nesse dia, algumas escolas montaram verdadeiros “arsenais de guerra”. Algumas escolas ofereciam algum tipo de atrativo para que os alunos não faltassem, como almoço na escola, caixa de chocolate, medalhas, passeios em clubes com direito a piscina, passeios turísticos, presentes pessoais, entre outros.

As estratégias montadas por gestores para evitar a ausência do aluno no ato do exame SAEB, confirma aquilo que vem sendo evidenciado nos gráficos em relação aos indicadores

de aprendizado e fluxo. Essa análise nos faz inferir que o fluxo tem determinado a elevação dos índices das escolas, motivo este que tem levado os órgãos de educação e os programas educacionais a orientarem às escolas a realizarem a aprovação total de todos os alunos.

A análise desses indicadores de aprendizado nos mostra, portanto, que o trabalho que vem sendo realizado pelas consultorias não tem atingido de forma tão significativa a proficiência dos alunos da rede, visto que por esses dados, fica claro que o vem impulsionando os números dos indicadores de qualidade da educação da rede municipal de Vitória da Conquista tem sido o fluxo escolar. O melhor exemplo é que das duas etapas analisadas, o melhor índice de desempenho veio de 2017, quando ainda não havia o trabalho com as consultorias, ainda assim, o município não alcançou a sua meta projetada porque só conseguiu uma aprovação de 0.81, mesmo obtendo 5.8 no indicador de aprendizado, ficando com uma nota de IDEB em 4.7 em 2017. Enquanto que em 2021, apesar de um desempenho de aprendizado ser de 5.66, portanto mais baixo, e o fluxo de 0.99, portanto, mais alto do que 2017, o município atingiu a meta projetada, com nota no IDEB de 5.6. Quanto a escola, ela alcançou em 2017 o índice de aprendizado de 5.6, com um fluxo de 0.77, alcançando 4.3 de IDEB, e em 2021 obteve os mesmos 5.6 de aprendizado, com um fluxo 0.99, e obteve nota de 5.6 de IDEB.

Após a análise dos gráficos em que foi possível refletir a realidade dos indicadores educacionais referente as instâncias, nacional, municipal e local, algumas situações ainda evidenciadas na pesquisa, merecem, em linhas gerais, destaque específico em relação a rede Municipal de Vitória da Conquista e a Escola Municipal Ariano Suassuna.

Ressalta-se aspectos como a presença constante de ONGs estrangeiras na rotina da escola e das comunidades atendidas pela instituição, que de posse do discurso privatista do voluntariado, já vêm, há alguns anos, assistindo aquela população com todo tipo de serviço, incluindo aulas de Educação Infantil para alunos de 4 e 5 anos, reforço escolar para os alunos da escola regular, oficinas profissionalizantes para os moradores locais, doação de fardamento escolar, cestas básicas para os moradores da comunidade, e o desenvolvimento de um projeto de robótica com os alunos dentro da escola, no espaço, antes destinado a sala de leitura, agora servindo ao projeto.

Enfatiza-se, no entanto, que este trabalho “voluntário”, desenvolvido pelas ONGs, tem mostrado uma crescente relação de dependência que essas comunidades e a própria escola vêm estabelecendo com as ONGs, que aos poucos vão ganhando a sua confiança, e infiltrando-se na rotina daquelas comunidades, tornando-as cada vez mais necessárias às suas urgências.

Essa dependência faz com que essa população acredite, por exemplo, que é desnecessária a criação de uma escola de educação infantil pelo poder público na comunidade local, preferindo que as crianças pequenas continuem a ser assistidas educacionalmente por essas Organizações, a terem que perder os benefícios advindos delas, ou seja, ao pensarem dessa forma, a população acaba eximindo o poder público de fazer o que é da sua responsabilidade; beneficiar toda uma comunidade, propiciando as condições para realizar a educação como direito constitucional. Bom que se diga que na política de privatização da educação no país, as ONGs têm sido as maiores beneficiárias, ocupando lugar privilegiado no que diz respeito à transferência de renda para a iniciativa privada.

É importante ainda destacar que na escola as professoras que atuam com as áreas de História, geografia e Ciências, nomeadas de pedagogas, tem a função de substituir os professores das disciplinas de Português e Matemática no planejamento semanal. Assim sendo, esses professores não conseguem em nenhum momento manter contato uns com os outros, nem mesmo para discutir avanços e dificuldades dos alunos.

Há ainda o fato de que, em uma carga horária de 20 horas semanais, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sozinhas têm a elas destinadas 14 horas semanais (hora relógio), enquanto que as disciplinas de História, Geografia e Ciências dividem juntas as outras 4 horas, ficando cada disciplina com aproximadamente uma hora e vinte minutos semanais. Como a Matriz Curricular da Rede Municipal preconiza através da Resolução CME nº 030/00-CME009/99-BA uma carga horária mínima de duas horas (relógio) semanais para cada componente curricular dessas três disciplinas, vamos encontrar uma defasagem média semanal de 20' (vinte minutos) em cada componente curricular dessas áreas. Esse cálculo feito em cima de um ano letivo, soma um total de 10 horas e 40 minutos, em média, evidenciando que os estudantes não têm acesso a esse conhecimento curricular das demais disciplinas.

Os professores e a gestão deixam claro o esforço que a escola faz no sentido de buscar tudo que está ao seu alcance para trazer o que há de melhor para proporcionar atividades diversificadas e inovadoras, para possibilitar aos alunos o máximo de experiências que possam alcançar as competências previstas em relação aos descritores. Para isso, buscam parcerias junto às instituições públicas e privadas, junto às famílias, comunidade civil e outros parceiros interessados.

Para a equipe gestora, o seu papel tem sido fundamental frente ao trabalho do professor, tendo em vista que o seu público, formado inclusive por filhos de professores da própria escola e de outras escolas da rede municipal, bem como por filhos de servidores de

uma instituição de ensino superior, que fica próxima à escola, tornam a responsabilidade da instituição ainda maior, uma vez que esses profissionais são os mais exigentes como pais, chegando a solicitar, muitas vezes, até mesmo o plano de curso da escola para acompanhar o andamento das atividades escolares dos seus filhos.

A Escola Ariano Suassuna iniciou o ano de 2021 com uma taxa de aprovação máxima, alcançando 100% nesse indicador de qualidade, enquanto a Rede Municipal atingiu uma média de 97% de aprovação nesse mesmo ano. Chama a atenção o fato de que a rede sempre trabalhou com a mesma resolução que normatiza a avaliação no município de Vitória da Conquista, ou seja, o 3º, o 4º e o 5º anos, continuam servindo de filtros para reter alunos que não alcançaram as habilidades necessárias para o seu avanço para a etapa subsequente. Se não houve mudanças nas normas que regulamentam as avaliações, e as escolas continuam enfrentando dificuldades em relação a aprendizagem dos alunos, a ponto de a Secretaria ter que criar projetos direcionados às dificuldades de letramento, o que justifica uma rede municipal ter um resultado tão expressivo quanto aos índices de aprovação alcançados em 2021, cujo índice, nesse município, chegou próximo aos 100% no indicador de desempenho?

Portanto, não resta dúvida que a organização é uma das formas mais rápidas e eficazes de se alcançar objetivos e metas, principalmente quando essa organização inclui preocupações que ultrapassam o mero campo da aprendizagem de conteúdos para alcançar patamares de conhecimentos que envolvam uma formação de um novo cidadão que esteja preparado para responder aos desafios de uma realidade econômica mundial que ultrapassa fronteiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso sobre a suposta autonomia das instituições de ensino, aliada às ideias de Estado mínimo e independência institucional tão difundidos na atualidade, têm colocado as avaliações em larga escala como poderoso instrumento a serviço de uma lógica fiscalizadora, que encontra no Estado avaliativo a justificativa ideal para permitir o uso de diferentes estratégias para justificar o reforço do controle central e da continuidade da política de responsabilização.

Diante disso, as discussões sobre o currículo escolar ganham centralidade em face do debate que permeia o processo de avaliação em larga escala atualmente no Brasil, tendo em vista que as políticas de avaliação têm caráter reguladoras e servem, dentre outros, para demarcar o que deve ser valorizado e ensinado nas escolas através do currículo, haja vista o seu forte potencial indutor de políticas públicas.

Em vista disso, o presente estudo buscou analisar, através de um Estudo de Caso, as políticas de avaliação em larga escala frente às percepções de professores e gestores educacionais de uma escola pública do Município de Vitória da Conquista - Ba, no intuito de compreender como essa política tem sido traduzida na sala de aula e quais as implicações dessa tradução para o trabalho pedagógico frente as políticas de avaliação em larga escala vigentes.

A ideia da produção de um currículo na atual conjuntura sócio-política que possa sintetizar a necessidade de tantas forças sociais existentes, sejam elas locais, regionais, nacionais, e, em grande parte estimulado por grandes mobilizações que envolvem fundações e movimentos interessados na rápida implementação de um documento como a BNCC, exige no mínimo uma série de negociações de forças sociais internas que irão atuar sobre o currículo.

Sendo assim, a gama de interesses pelas quais o currículo passa a representar ao ser elaborado, carrega consigo as influências de um conjunto de interesses de diversos grupos sociais de quem o pensou. Em vista disso, de forma alguma ele é imparcial ou isento de neutralidade, visto que ele tende a incorporar e a representar as ideologias, a cultura e as relações de poder, conforme nos aponta a teoria crítica do currículo.

A análise dos dados das entrevistas realizadas através do estudo de caso, permitiu evidenciar diferentes percepções sobre a avaliação em larga escala. Segundo Marques (2005), isso só é possível porque existe uma distância entre o que foi pensado pelos

elaboradores da política, e por quem vai colocar a política em prática nas escolas. Para a autora, a dissonância pode estar entre o que diz a política e as práticas desenvolvidas nas escolas, porque não existe uma maneira única de se conceber a política, pois ela é concebida a partir das práticas estabelecidas pelos sujeitos nas diferentes situações vivenciadas. Para a autora, as políticas educacionais acabam sendo o resultado das construções daquilo que fazem a escola, daí a possibilidade da política tomar outro direcionamento diferente daquela proposta pelos seus formuladores (MARQUES, 2005).

Entre essas percepções, foi possível perceber que algumas respostas dadas pelos entrevistados, deixam claro que a escola pesquisada tomou para si quase que toda a responsabilidade pelo processo de formação dos sujeitos que estão sob a sua responsabilidade. Expressões como “... a gente corre atrás”, “... a proposta é boa porque força as pessoas a correrem atrás”, “... se preciso for, corre-se atrás de alunos e parcerias”. “...Se os alunos não vierem, corre-se atrás dos alunos, se as parcerias não podem vir, a gente vai até as parcerias, a gente só não deixa é de correr atrás!”

Essas falas, respostas dadas por professores e a coordenadora escolar, expressam o quanto presos estão sob a armadilha gerencialista da política neoliberal que, de acordo com Freitas (2014), minimiza as ações do Estado e maximiza a responsabilização dos sujeitos nas questões políticas, culturais, econômicas e sociais. Segundo o autor, é sob essa ótica empresarial, que as propostas de educação são desenvolvidas e implementadas pelo Estado, no intuito de que as escolas produzam e apresentem resultados, e as avaliações em larga escala passam a ser o principal instrumento para diagnosticar a eficiência dessas escolas e das redes de ensino (FREITAS, 2014).

Esse tipo de fala nos remete imediatamente ao tipo de concepção intencionalmente disseminada, de que a escola como instância subordinada, a ela cabe, única e exclusivamente colocar em prática um projeto de sociedade, legitimado pela tradição verticalista de interesses econômicos, que reforça o papel da escola como grande instrumento a serviço das grandes corporações, que segregam pessoas, e legitimam interesses economicistas de mercados financeiros. Resta-nos, então, perguntar de que tipo de formação estamos falando, uma vez que parece-nos ainda não estar claro a compreensão do papel da escola pública como sendo não só aquela que precisa, mas que deve promover uma formação voltada para sua dimensão histórica e social.

Nessa perspectiva, é necessário pensar que a promoção da qualidade da educação possa se constituir num dos primeiros passos como oposição a esse projeto societário. Segundo Leite (2011), como a escola pública não pode ser neutra, dada a sua importância

frente ao processo de redemocratização do país, ao planejar, a escola precisará considerar em suas práticas cotidianas, às dimensões individuais e sociais, considerando a sua função política, social e pedagógica, bem como a sua importância, tendo em vista que atualmente a escola encontra-se aberta para segmentos historicamente excluídos dela (LEITE, 2011).

Sendo assim, as redes de ensino, ao fazerem uma escolha, põe em jogo uma ação como resultado de uma decisão política, não tendo nenhuma relação com o processo de qualidade. E como escolha, as políticas de avaliação em larga escala implicam em visões de sociedade acerca do currículo, e dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, apesar de os professores da Escola Municipal Ariano Suassuna colocarem-se sempre como satisfeitos perante o trabalho que vem desenvolvendo frente às avaliações, existe também por parte deles um sentimento de cobrança, tanto em relação à escola, quanto em relação à SMED, frente às exigências pelo cumprimento de metas. O aspecto mais criticado por eles, está em não conseguir dar conta do tempo destinado ao cumprimento do material proposto pelos programas, orientados pelas consultorias educacionais, que entre eles, incluem atividades diárias estruturadas, leituras, testes e simulados. Alguns reclamam da falta de interação para discussões coletivas e buscas de alternativas viáveis na superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Para uma docente, o currículo é sempre prejudicado, pois nem os alunos têm sido atendidos de forma satisfatória em relação à BNCC, uma vez que muitos conteúdos têm ficado de fora pela falta de tempo para serem finalizados, nem o professor tem conseguido vencer os conteúdos relacionados aos programas implementados na rede, ficando esses mesmos alunos prejudicados, tanto quanto a um, quanto ao outro conteúdo. Todos os professores questionaram o excesso de conteúdos exigidos, argumentando que como o tempo é curto, “atropela-se” os programas, e o conteúdo fica cada vez mais “raso” e impróprio para atender a todos os alunos, principalmente aqueles com dificuldades.

Sobre a política de premiação e da bonificação por mérito, o abono salarial, dizem gostar de receber o prêmio, apesar de que fariam bem o seu trabalho, apesar dele. Em nenhum momento foi identificado por parte dos professores, nenhum tipo de manifestação crítica sobre a defesa da implementação de um currículo próprio, porém manifestaram desejo de terem uma formação mais específica às necessidades de aprendizagem dos alunos nos cursos de formação inicial e continuada. Quanto a direção, esta diz reconhecer que o Bônus apesar de ser muito bem-vindo entre os professores, o correto seria incorporar esse valor do abono aos salários e melhorar a remuneração do professor para que ele se sinta mais

valorizado, afinal de contas, o abono só é pago a cada dois anos, e isso, para a diretora, não é valorização!

Os professores também manifestaram apoio a divisão curricular, sinalizando vantagem trabalhar apenas com duas disciplinas, visto que o tempo é muito curto para o trabalho com todas. Apoiam a gestão indistintamente, mas sentem-se sobrecarregadas e muito cobradas pelo cumprimento de metas. Também percebem que falta por parte da SMED um apoio maior à gestão escolar no acompanhamento às demandas da escola, uma vez que percebem a gestão sufocada com as inúmeras demandas. Dizem receberem apoio da Secretaria de Educação em relação ao programas, no que se refere às orientações ao alcance das metas, mas vê-se claramente a contradição quando apontam a falta de formação necessária para lidar com a interpretação dos números referentes ao IDEB da escola.

Todos são a favor do processo de avaliações externas por entender que essas avaliações acabam servindo de parâmetro para avaliar não só o aluno, como também o trabalho do professor e da escola como um todo. Os professores dizem ter o planejamento todo ele voltado para as avaliações externas e admitem modificar as aulas, o planejamento e a sua forma de trabalhar para atender as essas avaliações.

Os docentes também se dizem preocupados em elevar os índices da escola e que tudo é pensado e planejado, visando o alcance de metas. Eles acreditam que as avaliações ajudam a melhorar a qualidade da educação, ao passo em que “forçam as pessoas a correrem atrás” do que é melhor para se alcançar melhores índices. Também acreditam que os índices do IDEB ajudam a trazer credibilidade para a escola, visto que os pais costumam escolher a escola pela nota do IDEB, associando, assim, o índice à questão da qualidade.

Ao ser questionada sobre como a escola lida com as dificuldades de letramento, a diretora diz que a secretaria de educação dispõe de um programa pra o atendimento de reforço escolar, realizado por estagiários contratados a partir do 2º semestre do curso de pedagogia da Universidade Estadual Local, para monitorar e consolidar o processo de alfabetização dos alunos que se encontram em situação de defasagem. No entanto, até meados do mês de junho/2023, a escola pesquisada ainda não havia recebido o seu profissional de reforço, tendo que criar possibilidades internas, por meios próprios, para viabilizar esse tipo de ação dentro da escola.

Uma professora mostrou-se resistente em utilizar as mesmas atividades no cotidiano, por achar que os conteúdos são densos e esvaziados de significados, porém, não se sente muito à vontade em não realizá-los, sob o argumento de que precisa cumprir rigorosamente o programa, preferindo complementar, então, com outras fontes, para tentar enriquecer os

conteúdos que precisam ser trabalhados, e assim, oferecer uma atividade mais enriquecida e diferenciada para o seus alunos. Em tese, a maioria se mostra favorável à forma como é desenvolvido o trabalho das avaliações, visto que do ponto de vista metodológico, o material facilita a vida do professor.

Em relação aos gestores, a diretora diz em depoimento que antes de assumir o cargo de gestão tinha uma outra visão da sala de sala, mas que passou a pensar diferente assim que assumiu a função de gestora. Segundo ela, as formações recebidas, o convívio com as demais colegas, a própria posse no novo cargo e a formação no curso de mestrado, iniciado no período da gestão, acabaram por influenciar a forma como atualmente enxerga o processo.

Quanto a coordenadora pedagógica, ela relata que a experiência obtida nas diversas funções trabalhadas acaba facilitando o trabalho pedagógico frente à orientação aos professores quanto às avaliações externas, e diz que a escola trabalha sempre em favor do alcance de metas. Na sua entrevista, ela deixa claro o tempo inteiro que a escola vive em função de dar conta do que é necessário para contemplar as necessidades dos programas.

A análise das entrevistas apontam para algumas evidências que ajudam a responder a questão inicial de pesquisa sobre a percepção de gestores e docentes frente às avaliações em larga escala na escola, e na sala de aula. Uma dessas percepções, é a de que apesar da pressão exercida pelos órgãos reguladores no seu aspecto macro, e até mesmo pela escola sobre o trabalho a ser desenvolvido, no seu aspecto micro, nem sempre essa lógica, por mais controladora que seja, ela se configura numa lógica de transferência automatizada, ou seja, nem sempre o professor repassa para a sua prática educativa, tal qual é orientado a fazê-la.

Outras evidências como a falta de uma formação continuada condizente com a política de avaliação em larga escala, a falta de momentos de planejamento coletivo visando a reflexão dos processos efetivos de ensino e aprendizagem, a falta de autonomia sobre o que ensinar, e a excessiva cobrança dos órgãos reguladores, até mesmo da escola, pelo alcance de metas, são situações percebidas pelos professores e, que de certa forma, afetam o cotidiano da instituição escolar, como sendo situações que dificultam o seu trabalho em relação às essas avaliações.

Esse conjunto de percepções aqui evidenciadas, mostram que avaliações externas ocupam lugar de destaque na Escola Municipal Ariano Suassuna, cuja organização do trabalho escolar encontra-se totalmente influenciado por metas e projeções visando o alcance de notas para o IDEB. No entanto, apesar de os professores mostraram-se muito empenhados no seu fazer diário, eles demonstram nas suas falas, não possuem muito domínio sobre o conhecimento atual da política nacional de educação, e suas consequências advindas das

reformas educacionais, fato este que acaba comprometendo a visão de mundo desses profissionais, ao reproduzirem o discurso do ideário neoliberal que condiciona uma prática centrada na busca de resultados, fruto de uma concepção ingênua, ainda pautada no senso comum, apesar de que em alguns momentos, verifica-se alguns raros lampejos de resistência, por parte desses profissionais.

Percebe-se claramente que toda a escola acredita com todas as forças no poder avassalador que as avaliações externas exercem sobre a qualidade do ensino, e por isso, tudo precisa ser feito para que os resultados advindos dessas avaliações sejam da responsabilidade de todos. Sabe-se que tem sido sob o discurso do fortalecimento da qualidade das escolas de baixo IDEB, que surgem, cada vez mais, a introdução de um elevado número de propostas de caráter “salvadoras”, cujo objetivo é sempre o de ajudar as escolas a superarem as suas metas de aprendizagem.

No entanto, mesmo percebendo o potencial que muitas dessas propostas possam trazer como contribuição na superação dos problemas da educação, nota-se que em muitas delas, o fracasso tenha se dado por falta de uma prévia articulação dos índices obtidos, com as reflexões e ações mais imediatas da realidade escolar, pelo seu coletivo. Nesse sentido, contrariando a lógica do que poderiam caminhar lado-a-lado como possibilidades de superação dos problemas da educação, acabam, na verdade, se tornando grandes obstáculos para a conquista da autonomia das escolas.

Vale lembrar que, se inicialmente a intenção das avaliações externas eram apenas de caráter diagnóstico, em seguida, essas avaliações passaram a ser associadas a uma política de currículo e definidora de equidade social, com um alto poder de investimento em divulgação, visando promover as avaliações à “solução dos problemas escolares”, explorando os resultados, sem considerar os aspectos socioeducacionais subjacentes.

Não podemos esquecer que para dar conta de todas essas mudanças, a política de avaliação em larga escala passou a estruturar-se num modelo de avaliação centrado na gestão de resultados, abrindo cada vez mais espaço para o empresariado estrangeiro através das chamadas “empresas de consultorias”, que passam a ter papel fundamental nessa política educacional, como grandes aliadas ao propagar o discurso da “qualidade” como pressuposto básico para o alcance da “produtividade” e da “eficiência”, porém, sempre de olho no grande volume de investimentos financeiros, que vem sendo cada vez mais aplicados na educação do país.

Para Freitas (2014), não por acaso, as avaliações em larga escala tem caráter de padronização das práticas pedagógicas visando o alcance de resultados e a inserção cada vez

maior do empresariado nas agendas pedagógicas. Segundo o autor, a ideia é aumentar ainda mais os espaços para o arsenal já consolidado no mercado, do qual passou a se chamar “material estruturante”, composto por módulos, apostilas, simulados, provas entre outros, com o objetivo de “treinar” os estudantes para as avaliações externas. Ainda segundo o autor, todo o material pedagógico preparado por essas empresas e consultorias, carregam consigo diferentes interesses para dentro das escolas públicas, visando controlar as práticas educativas e criar mecanismos de centralização nas avaliações, em detrimento da aprendizagem (FREITAS 2014, p.1093).

Portanto, os resultados coletados por meio da pesquisa e das entrevistas com os profissionais da Escola Ariano Suassuna nos permitem ampliar o debate acadêmico para além da supremacia dos exames em larga escala. Foi possível observar, por exemplo, que as avaliações externas, juntamente com as metas estipuladas para o alcance do IDEB, influenciam a organização da escola na sua transversalidade. Ao induzir o trabalho dos profissionais, os mesmos acabam reproduzindo as concepções neoliberais como eixo norteador das políticas educacionais, entendendo-as como mais apropriadas para se alcançar o modelo preconizado de qualidade, no entanto, essas concepções estão diretamente atreladas às metas alinhadas às agências multilaterais, tendo à frente, as empresas de consultorias, controlando e gerenciando desempenhos, na corrida por bons resultados. O que chama a atenção nessa situação, é o fato de que apesar dos bons resultados demonstrados nos índices do IDEB, a análise da trajetória dos dados do INEP mostra que o trabalho realizado por essas consultorias na rede municipal, não tem atingido de forma tão significativa a proficiência dos alunos desta escola, uma vez que a mesma já vinha, naturalmente, alcançando, gradativamente, as metas em todas as etapas, desde a criação do índice, independentemente, de ser atendida por essas empresas.

O que os dados do INEP mostram é que, de uma forma geral, o fluxo é que tem impulsionado as escolas a alcançarem as suas metas, ou seja, as escolas têm alcançado o IDEB muito mais pela força do fluxo, do que propriamente pela aprendizagem, e a Escola Ariano Suassuna, é uma delas. Outro dado visível, é que houve redução do currículo, quando a escola acatou priorizar o trabalho com as disciplinas de português e matemática em detrimento das demais, deixando com que os seus alunos se distanciassem de outros conhecimentos necessários à vida em sociedade. Observou-se ainda que houve cerceamento da autonomia da escola, ao impedirem que os mesmos se sintam suficientemente livres para pensarem a sua organização, tanto do ponto administrativo, quanto pedagógico, a exemplo

de serem submetidos à pressão por resultados e a preparação dos alunos a treinos de testes e simulados, como parte de uma política de avaliação pautada em resultados.

Ao caminhar na mesma esteira de várias cidades do país, após às mudanças estratégicas adotadas na organização do seu sistema educacional, o Município de Vitória da Conquista deixa para trás um passado de críticas às diferentes propostas de educação, a exemplo do Ciclo de Formação Humana, rememorada a todo momento por muitos dos que hoje comandam a educação da rede, como algo a ser esquecida, espurgada, extinta, para que nunca mais alguém pensasse em trazer novamente à rede de ensino, uma proposta que tinha como pressuposto fundamental a aprovação automática. Toda essa aversão deu-se pelo fato de que o Ciclo de Formação Humana ousou na sua concepção propor caminhos alternativos, em contraposição a lógica seriada.

Nesse ínterim, a pergunta a ser respondida nesse momento é: o que mudou na avaliação da rede municipal desde o Ciclo de Formação Humana, para os dias atuais? Se a legislação foi modificada para impedir a aprovação automática, o que impede agora que alunos que não tenham ainda desenvolvidas as habilidades para avançar para uma determinada etapa de escolaridade, continuem a ser aprovados? Não é contraditório que uma rede de ensino continue com os mesmos problemas de aprendizagem, a ponto da SMED (Secretaria Municipal de Educação) fazer, ao final de cada ano, intervenções pedagógicas para ajudar as escolas a acelerar o processo de alfabetização dos alunos com déficit de aprendizagem, ter uma aprovação de quase 100%, num nos indicadores de qualidade da avaliação SAEB?

Se antes questionavam a proposta de ensino da rede, por não haver reprovação de alunos, sob a justificativa de que os mesmos eram aprovados de uma etapa para outra sem saberem ler e escrever, hoje todos os esforços estão sendo empenhados em torno da aprovação em massa, independente de se o aluno aprendeu ou não, se estudou o ano inteiro ou não, se desistiu ou não! A palavra de ordem agora é, “não reprovar”! Talvez o que diferencie a aprovação em massa de hoje, para a aprovação automática do passado, esteja apenas no traço estilístico; deixa de ser “aprovação automática”, termo reconhecidamente claro ao entendimento popular, para ser substituído por “fluxo”, expressão atenuada propositalmente pela suavidade de uma palavra, que para muitos, pode significar “qualquer coisa”, haja visto o desconhecimento do significado da palavra por parte da maioria da população brasileira.

Sob essa perspectiva, entende-se que enquanto prevalecer esse modelo, cujos resultados da educação estejam diretamente vinculados ao seu financiamento com o envolvimento de diferentes programas de políticas de avaliação em âmbito nacional, sempre haverá marcas negativas na educação desse país, uma vez que, segundo Freitas (2013), são

os impactos das teorias neoliberais há décadas predominando no Brasil, que vêm ajudando a convergir os interesses políticos e econômicos, e que trouxe fortes implicações para a educação, estando cada vez mais presentes na atualidade, configurando-se como fortes mecanismos de controle das propostas educacionais por meio da avaliação de desempenho (FREITAS, 2013, p. 60).

Dessa forma, mesmo compreendendo que na atual conjuntura de reformas neoliberais, o currículo ganhe grande importância sob a ótica mercantilista, apresentando-se quase que como um grande “guardião” das aspirações capitalistas, ainda assim é possível acreditar que a escola, inserida nessa lógica de reforço da regulação e do controle, próprios do sistema de avaliação, possa se apresentar como um movimento de resistência à sua lógica reguladora e controladora, lógica esta, que segundo Macedo (2014), gerou o início da interferência da iniciativa privada no setor público educacional, fazendo expandir as fronteiras entre o público e o privado, e criando novas formas de governabilidade (MACEDO (2014).

Referências

- ADRIÃO, Theresa, et. al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel;
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, dez. 1999.
- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 69, 139- 164, 1999.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.
- AFONSO, A. J. Políticas públicas educativas e avaliação educacional. Minho (Portugal): Universidade do Minho, 1999.
- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p.487-507, 2014.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.
- AFONSO, Almerindo. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALFERES, M. A. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização*. 2017. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- ALVES, C. A. C. **Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) -Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7068600-Taticas-docentes-frente-aos-efeitos-do-saresp.html>>. Acesso em: 12 out. 2022.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras: versão 2. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (GAME/FaE-UFMG), 2013.

AMARO, I. A (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 24-43, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p24-43>.

APPLE, M. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 59-91.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar**: tensões, dilemas e tendências. 2009. 178 p. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032010-110212/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Trabalho -Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas: Papirus, 2009.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

ARRUDA, Z. J. **Associação entre desempenho acadêmico no SARESP e fatores familiares e socioeconômicos dos alunos do ensino fundamental I das escolas estaduais de São Paulo**. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1638>>. Acesso em: 19 jan. 2023. Associados Brasil. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/terce>>.

ASSUMPÇÃO, E. de A. C. A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação: um estudo em Duque de Caxias/RJ. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ASSUMPÇÃO, E. **Proposição de ações para recuperação da aprendizagem nas Escolas Prioritárias**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) -Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/783>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

AUGUSTO, F. F. **A produção e a compreensão de um texto dissertativo-argumentativo**: A estrutura Problema-Solução nas redações do SARESP. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13842>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Recife, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez, 2022.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e relações políticas locais em educação. Currículos sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculossemfronteiras.org/vol1liss2articles/ball.pdf>. Acesso: 25 jun. 2023.

BALL, Stephen J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: 2011.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BANCO MUNDIAL. Brasil: estratégias de educação da pobreza no Ceará. O Desafio da modernização incluyente. Brasília: Banco Mundial, 2003.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 133-143, 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/267/444>>. Acesso em: jul/2023.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: Ferreira, N.S.C. (org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

BAUER, A. et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/. 2022.

BAUER, A. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente.** 2006. 172 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>.

BOGDAN, R. & BILKEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto Editora. (1994).

BONAMINO, A. M. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A; GATTI, B. A (Orgs.). **Ciclo de debates – Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

BOTELHO, N. A. **O que o IDEB não vê?** Desinvisibilizando as produções curriculares no Ciclo de alfabetização. 2020. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação- Processos formativos e Desigualdades Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2020.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão – nº 13.146/2015.

BRASIL, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Página eletrônica: www.fnde.gov.br.

BRASIL, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Página eletrônica: www.fnde.gov.br

BRASIL, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Página eletrônica: www.fnde.gov.br

BRASIL, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Página eletrônica: www.fnde.gov.br

BRASIL, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm> Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL, O IDEB e o Censo Escolar da Educação Básica, 2011. Inep. Disponível em: Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL, Projeto de Lei nº 1530, de 07 de junho de 2011. Obriga os estabelecimentos de ensino básico do país a divulgarem o índice IDEB. Disponível em: Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados Estatísticos. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 17 Jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. SAEB. Resultados. Brasília, MEC, 2004. **Disponível em: <http://www.inep.gov.br>**. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

BRASI. SAEB 2019, Resultados. 2003. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. SAEB 2019, Resultados. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

BRASIL. TODOS PELA EDUCAÇÃO. Missão, objetivos e princípios. s/d. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em out. de 2022.

BROOKE, Nigel. Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o Diálogo. In Adriana Bauer e Bernardete A. Gatti (orgs.) Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V.2. Florianópolis: Insular, 2013.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: Oliveira, D. A (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASCAVEL. Lei n. 4.958, de 2 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o limite máximo de alunos por sala de aula no âmbito da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camaracascavel.pr.gov.br/leis-municipais.html?sdetail=1&leis_id=5065>. Acesso em: 02/05/2023.

CASTRO, Maria H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. Meta: avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CASTRO, Maria H. G. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). O Brasil tem jeito?: educação, saúde, justiça e segurança. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.

CASTRO, Maria H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CAVALIERI, Alessandra Moreira. **Análise de Incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Bauru, SP, 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

CERTEAU, M. A Invenção do Cotidiano. 5ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

CHRISTOFARI, A. C.; SANTOS, KÁTIA S. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 50, p.400-418, maio-ago. 2012.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. Gerencialismo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s2175-62362012000200003>.

CONAE 2014. Conferência Nacional de Educação. Documento – Referência. [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Aceso em 04/10/2022.

CORREIA, J. A.; FIDALGO, F.; FIDALGO, N. R. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 33, p. 37-50, 2011.

CORTEZ, E. D.S. Repercussões da avaliação externa na escola: a Prova Brasil na percepção de professores – Campinas, SP: [s.n.], 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

COUTINHO, M. S. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. Anais do XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2973c.pdf>> Acesso em 15 mar. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 809-829, out. 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/vcv88n>. Acesso em: 26 jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2018: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p.28-33. [Livro Eletrônico].

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A** DOURADO, Luiz Fernando. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2007.

ECOTEN, M.C.F. Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2013. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. DOI:

ERNICA, M.; BATISTA, A. A Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na Educação. 18. reimper. São Paulo: Atlas, 2009.

EUGENIO, Benedito G. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

EUGENIO, Benedito G. **Política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERNANDES, E. Ensinar melhor não é trabalhar somente o que cai na prova. Nova Escola, São Paulo, ano 28, n. 260, mar. 2013.

FRANÇA, M. Gestão e financiamento da educação que mudou na escola?: programa dinheiro direto na escola. FUNDEF. Natal, RN – Editora UFRN, 2005.

FREITAS, L. C. DE. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085/1114, out./dez. 2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FREITAS, L. C. et.al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

FREITAS, L. *Ciclos, seriação e Avaliação*: Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. Revista Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2022.

FREITAS, Luiz C. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil** - Origem e Pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013

FREITAS, P. F. Escolas com alto e baixo rendimento no IDEB: estudo comparativo entre quatro escolas no interior do Ceará. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2011. Monografia – Pedagogia, Fortaleza, 2011.

GALVÃO, W. N. M. **Política de avaliação em Larga escala: o discurso com, o prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará**. 185 f; 30 cm. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

GAME; São Paulo: Instituto Unibanco, 2013. (Relatório técnico)

GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto da Escola Cidadã. In.: APPLES, Michel W.; BURAS, Kristen L. e colaboradores. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 221-243.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e Perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M., R. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil** - Origem e Pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69. (Ciclo de Debates, v. 1).

GATTI, Bernardete A. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 119-146. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul -dez, 2013,179-191.

GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. (1995a). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.

GODOY, A. S. (1995b). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(4), 65-71.

GONÇALVES, Eliana. Ensinar e controlar: poder e saber na avaliação do rendimento escolar (Estado do Paraná). 01/12/1999 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1999.

GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS (Game). **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**: relatório final. Belo Horizonte: Game/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: FAE/ UFMG, ago. 2011.

HYPÓLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, n. 1, p. jan./abr. 2008.

HYPÓLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Diálogos Socioemocionais: apostila do professor. 2017. Insular, 2013. (Ciclo de Debates, v. 2). da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/263/440>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

KRAWCZYK, N. R. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; CAMPO, M. M.; HADDAD, S. (Org.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000. p.1-11.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político econômica do Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate**. Salvador, v.9, n.1, p. 14-24, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792/14337>>.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão – (LBI) de nº 13.146/2015.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. Políticas educativas: a aplicação na prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LIMA, A. L. B. Escolas estaduais de educação profissional - a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008. **Dissertação de mestrado**. Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LIMA, L.C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, P.; DE KETELE, J.M. (Org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto, 2011. p. 71-82.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ. Curitiba*, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LINO, C. de S. Qualidade na escola e qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai./ago., 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MAIA, G. Z. A. As publicações da Anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. *Olh@ res*, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARQUES, L. R. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma gestão democrática nas escolas públicas**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MARTINS, E. A. As relações entre a aprendizagem matemática e a aprendizagem de ciências naturais: um estudo em três escolas acompanhadas pelo Projeto Observatório da Educação com foco em matemática e iniciação às ciências. *Revista Eventos Pedagógicos*, Cáceres, v. 6, n. 1, edição especial temática, p. 130-149, jan./maio 2015.

MELLO, L. R. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista**. 2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências,

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, Rio Claro, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/122050>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 3 reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MOTA, M. O. **Avaliação e cotidiano escolar**: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Duque de Caxias, 2013.

OLIVEIRA, I. B. PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. IN: ESTEBAN, Maria T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3.ed., Cortez Editora, São Paulo: SP, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: Debates atuais, embates e resistências. In.: AGUIAR, Márcia Ângela de; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2018**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p.55-59. [Livro Eletrônico]

OLIVEIRA, Romualdo P. IDEB e trabalho pedagógico da escola: uma articulação possível? Revista Escola Pública, São Paulo, v. especial, p. 76-92, 2011.

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Vera Maria. **Educação e luta de classes**. 2 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 49-64.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Caráter político e administrativo das políticas cotidianas na escola pública**. Em aberto, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. Educ. Sco., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, jun. 2014.

PEIXOTO, J. S. **Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica**: SARESP em foco. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Idilea Thomaz de Aquino *et. al.* **Gestão democrática na escola básica**: a experiência aa Escola Municipal Barro Branco como um projeto contra-hegemônico.

PERONI, V. M. V. As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. *Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades*, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 139-160, abr. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228450951_As_parcerias_publicoprivadas_na_educacao_e_as_desigualdades_sociais>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul/dez. 2015.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Rev. Adm. Pública* [online]. v.43, n.6, p. 1343-1368, 2009. Disponível em: Acesso em: 03 jan.2022.

PINTO, A. R. P. **Política pública e avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca, 2011.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. *Jornal Estado de São Paulo*. 02 de Agosto de 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,notamais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, D. S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo**. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441263>>. Acesso em: 03 fev. 2022.

RIBEIRO, M. DE P. Gestão escolar pública: refém do Ideb? **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 99-112, jul./dez. 2016.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011.

RODRIGUES, R. F. Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9624>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A.P.; FERNÁNDEZ, S.J. Cobranças, estratégias e —jeitinhos!: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1940/1940.pdf>> Acesso: 21 de abr./2023.

SABIA, Claudia P. de P. Sistema de avaliação do rendimento escolar do município de Marília (SAREM): uso dos resultados na política educacional. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, vol. 24, núm. 3, p. 1387-1407. 2023.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. Com a palavra, o autor. Em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Editora Sarandi, 2010.

SANTANA, Andréa da Cunha Malheiros; ROTHEN, José Carlos. A implantação dos sistemas de avaliação: uma política pública de Estado ou de Governo? In.: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: APROXIMANDO AGENDAS E AGENTES. Anais. p.1-25. 2013. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/Home/Pesquisa/GruposdePesquisa/participacaodemocraciae politicaspublicas/encontrosinternacionais/pdf-st13-trab-aceito-0309-7.pdf>>. Acesso em 01/09/2023.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. dos; MELO, S. C. de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500652>.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. dos; MELO, S. C. de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500652>

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Globalização e as Ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, C.A. **A atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Sistema de Avaliação da Educação Básica.** 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

SANTOS, Osiel Antonio dos. **A Prova Brasil como instrumento de regulação do Ensino Fundamental no município de Porto Velho:** avaliação ou manipulação de resultados? 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho/RO, 2014.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política no Brasil:** ações, planos, programas e impactos. 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning. 2014.

SANTOS, U. E. S. **Política de avaliação externa e em larga escala:** o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente. 140 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. Percurso Histórico do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v.

26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3006/3066>>. Acesso em: 18/jul/2022.

SANTOS, U. E; SABIA, C. P. P. Percurso histórico do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP- e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. In: **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação**. Bauru, 2014.

SARESP. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de Avaliação em Larga Escala e a Construção de um Currículo Nacional para a Educação Básica. EccoS – **Revista Científica**. São Paulo, n. 30, p. 17-33, Jan/Abr. 2013.

SILVA, J. C. Conhecimentos estatísticos e os exames oficiais: SAEB, ENEM e SILVA, J. C. Conhecimentos estatísticos e os exames oficiais: SAEB, ENEM e SARESP. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp040387.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2022.

SOARES, José Francisco; Xavier, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124 p. 903-923, jul. set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 jun. 2022.

SORDI, M. R. L. de.; FREITAS, L. C. de. Responsabilização participativa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/263/440>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SOTTANI, Natália Bazoti Brito Sottani et al. Políticas públicas de formação de diretores de escolas públicas no Brasil: uma análise do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). Education Policy Analysis Archives, Arizona (EUA), v. 26, 2018, p. 1-31.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.]

TORRES, Carlos Alberto (Org.). Globalização e educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: 2004.

TORREZAN, H. E. **Desdobramentos do SARESP na prática docente**: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas. 327 f.:

Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª Ed. 18ª Reimpressão – São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA S. L.; VIDAL, E. M.; NOGUEIRA, J. F. F. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **RBP**AE [online], v. 31, n. 1, p. 85-106, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58916>

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista\ Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica do Município de Vitória da Conquista: Ciclos de Formação Humana. Vitória da Conquista, 2007.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

XAVIER, Fábio Camilo. **A gestão escolar como fator de superação da influência socioeconômica nos resultados educacionais**. Dissertação de Mestrado e Gestão e Avaliação da Educação Pública. UFJF. Juiz de Fora, 2012.

ZEN, R. T. **Implicações da Prova Brasil no trabalho de professores da Rede de Ensino de Cascavel-PR**: Contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal – 2018. 244 f.: 30 cm. Tese de (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos.