

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL/PR

LARGE-SCALE EVALUATION AND ITS CONSEQUENCES IN SCHOOL MANAGEMENT: CONSIDERATIONS FROM
SCHOOLS IN THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF CASCAVEL / PR

LA EVALUACIÓN A GRAN ESCALA Y SUS CONSECUENCIAS EN LA GESTIÓN ESCOLAR: CONSIDERACIONES DE
LAS ESCUELAS EN LA RED PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL / PR

Jaqueline Bonfim de Souza Lima¹
Simone Sandri²
Isaura Monica Souza Zanardini³

Resumo: O principal objetivo deste artigo é analisar a relação entre a avaliação em larga escala e a gestão escolar em algumas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/Paraná. A metodologia é qualitativa e as fontes primárias, são as seguintes: Projeto Político Pedagógico das Escolas, Plano de Gestão Escolar e Projetos de Contraturno Escolar; entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos. Como fontes secundárias, utilizamos referências como: Afonso (2000), Luckesi (2008), Sandri (2016), Souza (2006), Zanardini e Xavier (2015) e Zanardini (2008), entre outros. Uma das tendências identificadas na pesquisa, é a busca das escolas em atingir, manter e ampliar os resultados anunciados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sob a ótica da perspectiva gerencial, sem deixar de anunciar nos seus documentos suas intenções pela gestão democrática e avaliação diagnóstica.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala; Gestão Escolar; Organização do Trabalho Pedagógico.

Abstract: The main objective of this paper is to analyze the relationship between large-scale evaluation and school management in some schools of the Cascavel / Paraná Municipal Public School. The methodology is qualitative and the primary sources are: Pedagogical Political Project of the Schools, School Management Plan and School Contraturnal Projects; interviews with principals and pedagogical coordinators. As secondary sources, we use references such as Afonso (2000), Luckesi (2008), Sandri (2016), Souza (2006), Zanardini e Xavier (2015) e Zanardini (2008), among others. One of the trends identified in the research is the search of schools to achieve, maintain and expand the results announced by the Basic Education Development Index, from the perspective of the managerial perspective, while announcing in their documents their intentions for democratic management and evaluation diagnosis.

Key Words: Review in Large Scale; School Management; Pedagogical Work Organization.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus de Cascavel, Cascavel, Paraná, Brasil. jakelinepaulo@hotmail.com. <http://orcid.org/0000-0003-0203-1102>

² Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus de Cascavel, Cascavel, Paraná, Brasil. simone.sandri@unioeste.br. <http://orcid.org/0000-0002-4602-3027>

³ Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus de Cascavel, Cascavel, Paraná, Brasil. monicazan@uol.com.br. <http://orcid.org/0000-0003-2226-3840>.

Resumen: El objetivo principal de este trabajo es analizar la relación entre la evaluación a gran escala y la gestión escolar en algunas escuelas de la Escuela Pública Municipal de Cascavel / Paraná. La metodología es cualitativa y las fuentes principales son: Proyecto político pedagógico de las escuelas, Plan de gestión escolar y Proyectos escolares contraturnos; entrevistas con directores y coordinadores pedagógicos. Como fuentes secundarias, usamos referencias como Afonso (2000), Luckesi (2008), Sandri (2016), Souza (2006), Zanardini e Xavier (2015) e Zanardini (2008), entre otros. Una de las tendencias identificadas en la investigación es la búsqueda de escuelas para lograr, mantener y expandir los resultados anunciados por el Índice de Desarrollo de Educación Básica, desde la perspectiva de la gestión, al tiempo que anuncia en sus documentos sus intenciones de gestión y evaluación democráticas diagnóstico.

Palabras Clave: Revisión a Gran Escala; Gerencia escolar; Organización pedagógica del trabajo.

Introdução

O presente artigo tem como temática a relação entre as avaliações em larga escala para a educação básica e a gestão escolar. A avaliação em larga escala consiste em procedimentos de avaliação dos estudantes por meio de instrumentos de coleta de dados que possibilitam a sistematização de indicadores comparativos de desempenho acadêmico. Os resultados das avaliações em larga escala para o Ensino Fundamental (Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA e Prova Brasil), fazem parte do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo o Ministério da Educação (MEC)⁴, essas avaliações e o IDEB, pretendem verificar a qualidade do ensino. O resultado desse processo avaliativo tem contribuído para classificação das escolas entre "IDEB baixo", "IDEB médio" e "IDEB alto". Pressupomos que tais classificações têm servido de base para as tomadas de decisões, por parte das escolas, nos âmbitos administrativo e pedagógico, com isso tais avaliações interferem na organização do trabalho pedagógico e na gestão escolar.

Com base nesse pressuposto, levantamos o seguinte problema de pesquisa que pretendemos desenvolver neste artigo: em que medida a política de avaliação

influencia nas características e em encaminhamentos da gestão escolar em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/Paraná?

Para investigar essa questão, desenvolvemos uma pesquisa⁵ qualitativa que envolveu coleta de dados em campo, análise de documentos e de bibliografias que tratam dessa temática. Para a pesquisa de campo, desenvolvida em 2017, selecionamos uma amostra de quatro escolas das 62 escolas que pertencem a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (REPMEC). Portanto, os dados levantados e analisados na pesquisa apenas indicam tendências encontradas sobre a relação avaliação em larga escala e gestão escolar, desta forma não caracterizam a realidade de toda a rede municipal.

As escolas foram escolhidas de acordo com as suas classificações no IDEB. Pois, observamos que as escolas, em especial, a gestão da escola, trabalha e se mobiliza em torno dos resultados desse Índice, por isso, o consideramos como uma referência para selecionar as instituições campo de pesquisa.

Para os índices do município, em 2017, uma das escolas pesquisadas é considerada de IDEB elevado, se comparada às duas

4 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

5 A pesquisa intitulada "A relação entre avaliação em Larga Escala e Gestão Escolar", avaliada pelo Comitê de Ética da UNIOESTE, sob o registro CAAE: 69065517.5.0000.0107.

escolas de IDEB médio e uma escola de IDEB baixo. Nesse texto, as escolas participantes serão denominadas A, B, C e D, respectivamente.

A pesquisa de campo teve como finalidade o levantamento de indicativos em torno do objeto de estudo, a relação entre política de avaliação e gestão escolar. Nesse sentido Marconi e Lakatos (2003, p.186) descrevem que

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A primeira etapa da coleta de dados, partiu de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores e coordenadores pedagógicos, considerando a perspectiva de uma interação entre pesquisador e entrevistado, pois segundo Marconi e Lakatos (2003, p.195) “a entrevista é um encontro entre pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Assim, no processo de coleta de dados, partimos de questões pré-estabelecidas, mas que possibilitaram abertura para inferências do entrevistado, não perdendo de vista as questões levantadas no início da investigação.

A segunda etapa da coleta de dados focou no levantamento e análise de documentos que foram disponibilizados pelas escolas, pois como esclarecem Marconi e Lakatos (2003, p.186) “a documentação direta constitui-se em geral, no levantamento de dados no próprio local onde os

fenômenos ocorrem”. No entanto, a coleta de dados não foi uniforme nos quatro campos investigados, pois não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma das escolas campo de pesquisa e também não foi possível realizar duas entrevistas devido a agenda dos profissionais, sujeitos da pesquisa.

As entrevistas, juntamente, com os documentos das escolas, compuseram a empiria da pesquisa. Os documentos analisados foram os seguintes: Projeto Político Pedagógico das escolas, Plano de Gestão Escolar e Projetos de Contraturno Escolar.

O estudo de bibliografias, fontes secundárias, se fundamentou nos seguintes autores: Afonso (2000), Cotta (2010), Frigotto (2011), Hypolito (2010), Luckesi (2008), Peixoto (2014), Ribeiro (2016), Sandri (2016), Souza (2006), Zanardini (2008) e Zanardini e Xavier (2015).

Alguns resultados da nossa pesquisa estão sistematizados nesse artigo que está organizado em três seções: Na primeira seção, apresentaremos a relação entre a reforma do Estado brasileiro, anos de 1990 e a relação com o atual Sistema de Avaliação, assim como indicaremos diferentes concepções de avaliação. Na segunda seção do artigo, faremos uma contextualização das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e apresentaremos a relação entre política de avaliação e gestão escolar a partir dos dados identificados nos campos da pesquisa. Por fim, indicaremos alguns resultados do nosso estudo, como tendências da relação política de avaliação e gestão escolar, pois a apropriação mais complexa dessa relação demandaria uma investigação mais profunda e que abrangesse um universo maior do contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Considerações sobre concepções de Estado e de avaliação

A política de avaliação para a Educação Básica está em debate e é estudada, no Brasil, especialmente a partir do final dos anos 1980. Alguns estudos que apresentamos nesse trabalho, indicam que elas são marcadas por políticas de regulação, controle e de descentralização de responsabilidades pelo Estado neoliberal.

O neoliberalismo foi desenvolvido por economistas a partir da década de 1970, com o objetivo de defender a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção do Estado sobre a economia. Entretanto, a implementação dos princípios neoliberais no aparelho do Estado, demonstram a sua intervenção na economia e uma determinada interferência mínima nas políticas sociais, resultado na diminuição de sua oferta.

Para Anderson (1995, p.11), o ideário neoliberal se fortaleceu como uma alternativa à crise do capitalismo⁶, e para tal era necessário ser comedido, visando “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”.

6 Anderson (1995, p.10) destaca que o desencadeamento da crise econômica pós-guerra, em 1973, ocorreu “quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação [...] As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

As políticas neoliberais trouxeram uma série de recomendações, especialmente dedicadas aos países pobres, as quais sugeriam a redução de gastos governamentais, a diminuição dos impostos, a abertura econômica para importações, a liberação para entrada do capital estrangeiro, a privatização das empresas estatais e desregulamentação da economia. No Brasil, o neoliberalismo passou a ser implementado abertamente a partir dos dois governos consecutivos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (BATISTA, 1994), embora políticas de caráter neoliberal já tenham sido implementadas no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992).

De modo geral, entendemos que,

O neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais (IANNI, 1998, p.28).

O neoliberalismo, portanto, é caracterizado pelas políticas de regulação que ocorrem por meio do financiamento, avaliação, gestão de resultados, e por meio das políticas de descentralização. Tais elementos têm norteado, desde os anos de 1990, no Brasil, as políticas de avaliação e gestão escolar, sendo que as escolas são consideradas as maiores responsáveis pela obtenção de resultados nos serviços prestados, tais como no desempenho

acadêmico dos estudantes nas avaliações em larga escala.

No caso do Brasil, a reforma do aparelho do Estado, implementada pelo Ministério da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), foi iniciada sob o comando do ex-ministro Bresser Pereira durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Em 1995, tal ministério elaborou um documento intitulado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”.

Esse Plano se coaduna com a perspectiva neoliberal e apresenta uma concepção de Estado gerencial. Segundo o Plano Diretor, o Estado gerencial surgiu como forma de responder a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, sendo marcado “pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e no desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRASIL, 1995, p.16), com a finalidade de reduzir custos, sob o discurso de aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como cliente dessa administração pública..

Essa concepção de atuação do Estado fundamentou a criação de um sistema de avaliação para a educação, com valores que vinculam eficácia, eficiência e qualidade.

O Estado gerencial, portanto, dá ênfase ao controle de resultados, monitorando a relação do Estado/mercado, com isso atende, predominantemente, os interesses mercadológicos. No discurso apresentado no Plano Diretor, o Estado gerencial se inspira na forma com que as empresas são administradas para transpor esse modelo para a administração do Estado e seus setores.

De acordo com Peixoto (2014, p.8),

[...] podemos inferir que a partir da década de 1980 é possível notar um

interesse crescente em relação à avaliação, principalmente por parte dos governos neoconservadores e neoliberais, podendo isso ser representado pela expressão “Estado avaliador”. Tal concepção está relacionada a uma figura intervencionista do Estado, ao aumento de interferência e controle por meio da avaliação sistêmica.

Essa concepção de atuação do Estado fundamentou a criação de um sistema de avaliação para a educação, com valores que vinculam eficácia, eficiência e qualidade. Na direção de implementação do “Estado avaliador”, a avaliação educacional em larga escala se fortaleceu no Brasil, nos anos 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do governo federal que é responsável pelo desenvolvimento e a aplicação dos testes em larga escala para a Educação Básica.

A avaliação em larga escala é uma avaliação externa à escola, que segundo o INEP/MEC, visa coletar dados para alcançar uma educação de qualidade por meio da avaliação do desempenho dos alunos e pelo monitoramento das políticas públicas direcionadas à educação brasileira. Segundo conteúdo disponível no site do INEP (2017),

O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados

(<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>).

No ano da nossa pesquisa, 2017, a estrutura do SAEB era composta por três avaliações externas em larga escala: ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), também conhecida como Prova Brasil, e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Esta, no momento da pesquisa, estava temporariamente suspensa.

A ANEB utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil/Anresc. Essa avaliação amostral, mantém as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo SAEB, que, segundo o INEP (2017), tem como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira.

Ainda, como conceitua o INEP⁷ (BRASIL, 2020b), a avaliação da ANEB diferencia-se por abranger, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do país que não atendem aos critérios de participação da ANRESC/Prova Brasil, e que pertencem às etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular.

De acordo com o INEP (BRASIL, 2020b), a ANRESC/Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Segundo o INEP (2017), os dados apresentados são subsídios para diagnóstico,

7 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 13 jun. 2020b.

reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

De acordo com o documento básico da ANA, publicado pelo INEP, em 2013, esta avaliação foi incorporada ao SAEB, com o objetivo de melhorar o aferimento dos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Como descrito pelo documento, a ANA é direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental⁸, considerando que esta é a fase final do Ciclo de Alfabetização, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁹.

Do conjunto de referências sobre avaliação em larga escala, que apresentamos nesse artigo, observamos que muitos estudos têm problematizado a atual política de avaliação. Para Zanardini (2008, p.07), por exemplo,

[...] a temática da avaliação educacional ganhou terreno nos debates políticos e pedagógicos, impregnando os discursos e as práticas políticas educacionais, tanto em nível nacional quanto internacional. À escola, a exemplo

8 Em 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, o ciclo de alfabetização de três anos, previsto pelo documento do Pacto, passou para dois anos a partir da implementação dessa orientação curricular.

9 Esse Pacto foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização.

das demais políticas sociais, foi imposta uma mudança em vários aspectos, inclusive no que tange à sua gestão. Recrudescer a relevância dos instrumentos avaliativos, particularmente os em larga escala, como pilares da gestão da Educação Básica calcada na lógica da eficiência gerencial e da busca de escores que atestassem, quantitativamente, a qualidade da educação pública oferecida.

Diante do exposto pelo autor, compreendemos que a escola vem passando por vários processos de transformação em sua estrutura organizacional, principalmente, na área da gestão escolar e dos processos de ensino, a partir das diretrizes dadas pela política de avaliação em larga escala.

Numa perspectiva contrária a anunciada pela política de avaliação, compreendemos que a educação ocorre em diversos espaços, não se restringido somente à sala de aula, pois a educação está relacionada com questões econômicas, políticas e culturais. Se tratando da educação escolar, portanto, o processo avaliativo da aprendizagem dos estudantes, também deveria considerar que

[...] avaliar é, por definição, comparar a situação real com a situação ideal, o que só pode ser feito se houver um padrão mínimo de desempenho considerado desejável. Segundo a literatura especializada, uma boa avaliação deve ter critérios relevantes, apresentar evidências adequadas e produzir conclusões confiáveis e claras (COTTA, 2010, p.103).

No entanto, quando a avaliação é considerada um instrumento de punição e classificação, ela tende a influenciar na definição de outros objetivos para a

aprendizagem, para o trabalho pedagógico e para a gestão escolar, como a classificação, valorização e premiação dos melhores resultados em detrimento da exclusão daqueles que não atingirem “bons desempenhos” nas avaliações. Consideramos que existe a possibilidade de as avaliações em larga escala interferirem na finalidade da escola, resumindo-as aos campos de disputas por melhores classificações no *ranking* entre escolas, portanto, modificando a sua finalidade maior, isto é, a socialização do conhecimento historicamente produzido. Segundo Cária e Oliveira (2015, p. 29),

Atualmente, as avaliações ocupam grande parte do tempo escolar das instituições de ensino, muitas vezes, se sobrepondo ao próprio trabalho com os conteúdos que compõem o currículo da escola, os quais são relegados para dar prioridade aos treinamentos de questões de provas anteriores. Esta prática, que não é recente, tem mudado a rotina das escolas, mas não são raras as pesquisas que questionam se ela mudou a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Compreendemos que as práticas escolares que envolvem o ensino aprendizagem não deveriam ser influenciadas pelo *ranking* entre estudantes e escolas; pois segundo Cária e Oliveira (2015, p. 36) “a avaliação não deve ser concebida como um fim, mas como um meio, uma instância que possa conduzir à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos”.

Quando a avaliação é realizada com a finalidade de coletar dados para subsidiar o trabalho pedagógico, o professor dentro de sala de aula consegue diagnosticar novas

demandas para o ensino e necessidades relacionadas à aprendizagem dos alunos. Porém, o contrário ocorre, pois

Os sistemas de avaliação, são sustentados pela ideia de políticas baseadas em evidências, surgem com a solução para uma prestação de contas à sociedade, com base em exames, aferições, índices e indicadores capazes de diagnosticar os problemas e fazer com que o nível de qualidade se eleve (HYPOLITO, 2010, p. 1353).

Segundo o site do INEP¹⁰ (BRASIL, 2020a) , as avaliações em larga escala têm como objetivo identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino buscando assegurar a qualidade da Educação, mas notamos que os dados obtidos também são usados para alimentar *rankings* entre as escolas, trazendo uma bonificação como valorização do trabalho do professor, priorizado uma gestão de resultados. Zanardini (2008, p.22) menciona que,

O modo de produção capitalista, em seu atual estágio de desenvolvimento, exige e implementa processos e mecanismos de avaliação tendo em vista avaliar e controlar o sucesso ou o fracasso das proposições educacionais que implementa.

Por meio das avaliações em larga escala, o Estado avaliador¹¹ obtém dados para o processo regulação dos investimentos em educação, enaltecendo a importância da coleta de dados para regular não só os

investimentos, mas também o controle social. Segundo Zanardini (2008, p.23),

A avaliação educacional meritocrática ganha proeminência compondo o discurso ideológico do Banco Mundial que, por via do controle mediante avaliação, alcançaria a maximização do impacto da educação no crescimento econômico e na redução da pobreza.

Sobre o caráter controlador das avaliações, destacamos, também, o posicionamento de Frigotto (2011), ao fazer referência a uma “pedagogia dos resultados”, pois ao aprofundar os instrumentos de avaliação, sob a perspectiva do controle, o Estado força, assim, a produção de um produto, a fim de que o processo educacional se ajuste a demanda do mercado econômico.

Para Afonso (2000, p.18), o modelo de avaliação em vigor tem o objetivo de regulação social e é expresso nas políticas educativas que dão prioridade ao mercado, acentuando o individualismo, a competição, a discriminação social, a avaliação meritocrática e seletiva, e conseqüentemente o abandono da construção da escola democrática e a igualdade de oportunidades.

O autor demonstra a relação entre a concepção de escola e avaliação, por meio da análise da lógica meritocrática que se distancia de uma perspectiva democrática de educação e, conseqüentemente, da gestão escolar democrática, conforme analisaremos na próxima seção desse trabalho.

Entendemos que a avaliação contribui para a reflexão de onde estamos e onde pretendemos chegar com o processo de aprendizagem do aluno, visto que, para que o aluno “saia do estágio defasado em

10 Disponível em: < (<http://portal.inep.gov.br/ideb>). Acesso em 13 jun. 2020a.

11 Sobre o Estado avaliador, consultar Afonso (2000).

que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários” (LUCKESI, 2008, p.81), o processo de planejamento do trabalho pedagógico e da avaliação devem ser ações intencionais, que visam atingir finalidades pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, sem o objetivo final de responsabilizar e/ou premiar os sujeitos do processo pedagógico.

Luckesi (2008) argumenta/afirma que o planejamento nos permite decidir o que queremos construir, e que a avaliação é o que subsidia a verificação de como estamos construindo este projeto. A avaliação, portanto,

[...] atravessa o ato de planejar e de executar: por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redirecionamento da direção de ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2008, p.118).

No entanto, compreendemos que a avaliação em larga escala é marcada, historicamente, pelo caráter meritocrático e classificatório, e esse caráter por sua vez contribui para o aumento das desigualdades educacionais e sociais daqueles que não atingem um “bom desempenho” nas avaliações escolares.

Luckesi (2008, p.81) considera que

[...] a atual prática de avaliação escolar não viabiliza um processo de democratização do ensino. Ao contrário possibilita um processo cada vez menos democrático no que se refere tanto à expansão do ensino quanto à sua qualidade.

O autor ressalta que para a avaliação contribuir com a democratização do ensino, é preciso modificar a sua utilização de caráter classificatório para diagnóstica. Assim, concebemos que a avaliação diagnóstica nos permite identificar as possíveis causas das dificuldades na assimilação do conhecimento, sejam elas relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento do aluno e/ou ao trabalho pedagógico.

Segundo Luckesi (2008, p.33), a avaliação educacional é um processo deajuizamento, que considera ou não determinados valores e que impõe uma determinada tomada de posição no sentido de transformá-la ou mantê-la. Sendo assim, não podemos considerar a avaliação como uma mera constatação e verificação de dados, pois a avaliação deve possibilitar a retomada dos planos de ensino, das avaliações de ensino/aprendizagem do aluno e da prática docente e do projeto político pedagógico da escola.

Os dados coletados, por meio da avaliação diagnóstica referente à aprendizagem, auxiliam no processo de tomada de decisões. Porém, as reflexões e decisões precisam ser realizadas dentro da escola, juntamente com toda a comunidade escolar para contribuir com a democratização do ensino (LUCKESI, 2008, p.81). Em contrapartida, compreendemos que,

O que caracteriza a função social dos processos avaliativos em larga escala é a mera verificação com ênfase na cobrança e culpabilização, dos envolvidos com as unidades escolares, sejam eles gestores, professores, funcionários, pais, alunos ou comunidade, em relação à qualidade e eficiência da educação escolar. Nessa perspectiva de avaliação, o controle dos processos baseado na supervisão direta é substituído por estratégias que não ultrapassam a aferição e a comparação de resultados, o qual não contempla outros elementos determinantes que incidem nos resultados escolares (ZANARDINI, 2008, p.42).

Dessa forma, entendemos que a maneira com que as políticas avaliativas estão organizadas promovem o controle do financiamento das escolas, rotulando e culpabilizando os sujeitos, pois as avaliações têm se mostrado como uma forma eficaz de garantir o controle do sistema educacional, bem como o controle social.

Com base nas concepções aqui apresentadas e na ideia de que a avaliação não se resume à mera verificação, a seguir analisaremos a relação entre avaliação em larga escala e gestão escolar no contexto de quatro escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Algumas tendências entre avaliação em larga escala e a gestão escolar no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel

O município de Cascavel conta com um Sistema de Educação Municipal de Educação, portanto, além da presença do Conselho Municipal de Educação, possui um currículo escolar próprio, que se encontra organizado

em três volumes, sendo o volume I para a Educação Infantil, Volume II para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Volume III para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o texto presente no documento curricular do Ensino Fundamental, a elaboração do Currículo para a Rede Pública justificou-se: [...] pela necessidade de sistematizar um arcabouço teórico-metodológico que confira a direção e a consequente apropriação dos métodos deste conhecimento (CASCAVEL, 2008, p.5).

O currículo aponta uma concepção de homem a ser formado, assim como orienta um caminho de construção social. Para tanto, o currículo de Cascavel tem como fundamentação teórica o materialismo histórico dialético, Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico cultural. O documento curricular (2008, p.11) expõe que,

A opção pelo método materialista histórico-dialético se justifica por expressar o projeto de educação, sociedade e homem que queremos. Um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes, num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que compreende a escola como situada no âmbito destas contradições e responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos. A função da escola e, conseqüentemente, dos professores é ensinar, avaliar e possibilitar que o processo ensino-aprendizagem ocorra com qualidade para a classe trabalhadora.

De acordo com Mészáros (2005, p.76), para que a educação ocorra para além do

capital “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”.

A pedagogia histórico-crítica¹² também é apontada, pelo currículo da REPMEC, como linha teórica referência, a qual defende que a função da escola seria levar o aluno a adquirir o saber elaborado/ciência (CASCAVEL, 2008, p.253). Com base nessa perspectiva pedagógica, o documento afirma que:

A escola tem um papel político essencial, que é o de lutar pela socialização do conhecimento científico, lutar para que ele não esteja ao alcance somente da classe dominante, mas sim que a educação possa cada vez mais possibilitar o enriquecimento intelectual por parte do indivíduo. A finalidade da escola é, portanto, garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana e aproximar os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade (CASCAVEL, 2008, p.13).

Outra teoria que norteia o currículo da REPMEC é a psicologia histórico-cultural¹³ pois considera que as características fundamentais do desenvolvimento psíquico estão centradas na atividade social resultante do processo de interação do sujeito com o mundo, sendo mediado por instrumentos e signos produzidos socialmente (CASCAVEL, 2008, p.105).

Segundo dados coletados, no ano de 2017, no site da Secretaria Municipal de

Educação de Cascavel – (SEMED)¹⁴, e no site do Sindicato dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (SIPROVEL)¹⁵, a REPMEC é formada por 62 escolas, que juntas atendem aproximadamente 23.134 alunos, contando em média com 2.000 professores na rede pública municipal de ensino.

Sobre as escolas pesquisadas, organizamos um quadro com o objetivo de apresentar alguns dados de referência. De acordo com a descrição metodológica que apresentamos na introdução, as escolas são identificadas, nesse texto, como escolas A, B, C e D.

Das escolas relacionadas no quadro abaixo, três delas atingiram, em 2015, a meta do IDEB estipulada para 2017. Apenas uma das escolas ainda está abaixo da meta.

Quadros 1 - Dados de referências das escolas municipais de Cascavel*

Escolas	Total de alunos matriculados	Alunos inclusos Ano 2016	Número de professores	Meta IDEB estipulado para 2017	IDEB 2015
A	545	18	40 ±	6.2	6.7
B	572	7	48 ±	5.5	6.4
C	302	1	18 ±	6.0	7.4
D	594	4	41 ±	6.3	5.5

Fontes: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/13032017_estatistica_censo_maio_2016_.pdf. Acesso em: 02/09/2017.

*Quadro organizado pelas autoras

12 Sobre a Pedagogia histórico-crítica consultar, Saviani (1991).

13 Sobre a Psicologia histórico-cultural consultar, Vigotski (1997).

14 Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/13032017_estatistica_censo_maio_2016_.pdf>. Acesso em 13 jun 2020.

15 Disponível em: <<https://siprovel.com.br/sobre/sindicato/>>. Acesso em 13 jun. 2020

No quadro acima, também é possível visualizar dados sobre alunos inclusos, pois essa informação é alvo de questionamento das escolas B e D. A diretora da escola B, faz a seguinte comparação:

Vamos dizer que a nossa escola tem cem alunos do quinto ano, e outra escola ela tem cinquenta, e aí na outra escola não tem nenhum aluno com deficiência mental, paralisia cerebral, autismo, qualquer outro tipo de deficiência [...].

A diretora se refere aos casos de alunos com deficiências para destacar que as provas não consideram as especificidades e necessidades deles. A diretora complementa que outros elementos interferem nos resultados das provas, tais como: a rotatividade de alunos e professores, estrutura física, a falta de profissionais para sala de aula, para realizar apoio às crianças com deficiência e para a oferta de reforço escolar.

A diretora e a coordenadora da Escola B, também citaram que as avaliações não consideram as especificidades dos alunos inclusos. Neste sentido a diretora da Escola B menciona que

[...] embora eles liguem para a escola, eles perguntam se tem alunos especiais, se tem algum aluno deficiente, eles mandam um aplicador diferenciado para essa criança, porém eles não percebem a condição da criança.

Para a diretora da Escola B, o sistema de avaliação faz

[...] uma prova só, como se todo conhecimento fosse pareô, igual, e aplica para todo mundo, então não respeita a individualidade de cada

aluno, isso eu acho que é um ponto gravíssimo. Nesse ano foi um ano [2015] que a gente teve bastante dificuldade, porque a gente tinha muitos alunos inclusos na sala, e não foi respeitada a condição dessas crianças. Elas estavam ali por conta de algumas leis, que dizem que eles têm que estar ali, mas o conhecimento deles era muito diferente, eles precisavam de uma prova adaptada para eles. Até para a criança com deficiência visual, que foi um caso da prova ANA, que nós tínhamos um caso de uma criança com DV [Deficiência Visual] e que precisava de uma prova ampliada, e não veio, embora tenha sido pedido e nós tínhamos comunicado, não veio a prova ampliada, não podia ler para a criança, e a criança fez do jeito que ela achou que dava para fazer (DIRETORA ESCOLA B).

Outro ponto negativo, destacado pelas entrevistadas da Escola B, é o fato de as avaliações em larga escala não levarem em consideração as especificidades de cada região.

Em âmbito geral, as escolas pesquisadas concebem as avaliações educacionais como uma prática pedagógica intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno. A Escola A, por exemplo, apresenta como meta do seu plano de gestão, "avaliar o desempenho do aluno continuamente tendo como base seu desempenho qualitativo e não-quantitativo". Porém, a referida escola busca aumentar o IDEB e se preocupa com as questões quantitativas oriundas das avaliações em larga escala, o que nos indica contradições entre o que a Escola A almeja para a avaliação de seus estudantes e as demandas das avaliações externas.

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as diretoras e coordenadoras, sobre questão relacionada à visualização de pontos positivos e/ou negativos nas avaliações em larga escala, dentre os pontos positivos, as diretoras das Escolas B e C, e, também a coordenadora da Escola C, consideram que por meio dessas avaliações, as escolas conseguem realizar uma autoavaliação do trabalho docente. Como ponto positivo, a diretora da Escola B, mencionou que a escola recebe livros de literatura infantil por conta da realização da avaliação ANA.

A diretora e a coordenadora da Escola D e a coordenadora da Escola B não visualizam pontos positivos nas avaliações em larga escala. As diretoras das Escolas B e C e a coordenadora da Escola B consideram como um ponto negativo a cobrança existente em torno da elevação e/ou manutenção dos índices.

Nas entrevistas coletadas, exceto da Escola A que não tivemos oportunidade de conversar com a diretora e coordenadora pedagógica, as diretoras e coordenadoras relataram outros pontos negativos das avaliações em larga escala, conforme síntese apresentada no quadro abaixo:

Quadro 2 – Pontos negativos das avaliações em larga escala

Escolas	Diretora	Coordenadora
A		
B	- Falta de subsídios; - Não valoriza o conhecimento da criança. - Os índices afetam negativamente a autoestima da comunidade escolar.	- Afeta o psicológico das crianças; - Os alunos ficam cansados devido a prova ser extensa; - Falta de subsídios.
C	- Demora na divulgação dos	- As avaliações não se encaixam dentro

	resultados; - Prova muito objetiva.	da proposta da escola.
D	- Os índices obtidos denigrem a imagem da escola.	- Preocupa-se apenas com índices, médias, sem uma real preocupação com a aprendizagem do aluno.

Fonte: quadro elaborado pelas autoras, com base nas respostas das entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas campo de pesquisa. – Realizadas em 2017.

Com base na síntese apresentada no quadro, notamos que os pontos negativos das avaliações em larga escala, variam desde as questões pedagógicas referentes à aprendizagem até as questões psicológicas de cunho emocional dos envolvidos nesse processo de avaliação externa.

De acordo com o que mencionamos na primeira seção desse artigo, alguns autores, como Luckesi (2008), Zanardini (2008) e Frigotto (2011), criticam as avaliações em larga escala, pois estas não consideram as especificidades das escolas, seu impacto na didática, autonomia docente, desigualdade social, *rankings* educacionais e a questão da subjetividade e das especificidades das escolas e respectivamente dos alunos. De acordo com Luckesi (2008, p.58),

A avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura.

Consideramos, também, que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares são objetivos centrais do processo educativo da escola.

De acordo com o que mencionamos no início desse texto, a pesquisa teve a pretensão de verificar em que medida os resultados das avaliações em larga escala influenciam o trabalho pedagógico e a gestão escolar. Assim é necessário levar em consideração que,

Sempre que os dados do Ideb são divulgados pela grande mídia nacional, polêmicas e discussões ácidas a respeito de sua credibilidade para medir a educação brasileira começam a pulular não só no âmbito acadêmico, mas da sociedade de modo geral. Governos se apropriam dos índices como lhes convém, discussões aligeiradas começam a dar o tom nas redes sociais e nas mídias de maior circulação, em muitos casos, sem a devida atenção e especialização (RIBEIRO, 2016, p. 100).

Em nossas primeiras aproximações com as escolas campo da pesquisa, percebemos que há indicativos de que existe uma responsabilização voltada ao diretor e à coordenação pedagógica das escolas mediante aos resultados obtidos nestas avaliações. Nessa direção, as entrevistadas relatam que esses profissionais se sentem pressionados, assim como os alunos que são cobrados e preparados para as avaliações. Os profissionais entrevistados nas Escolas B, C e D relatam que fazem simulados para deixarem os alunos cientes do formato e da maneira como é aplicada a avaliação.

Na Escola C, a diretora nos diz que a instituição

[...] tem uma parceria com a justiça federal, eles incentivam para a nota, dão premiação para os melhores alunos, a gente aplica simulados semanalmente para eles, eu

(diretora) trabalho com os alunos com dificuldade, mando atividades, dou um reforço para esses alunos com dificuldade, todos os dias eu mando atividades para eles, e depois pego um por um e trabalho em cima daquela dificuldade, para ajudar a professora (DIRETORA ESCOLA C).

Além das premiações aos melhores colocados nos simulados, a diretora expõe que,

Aqui na escola, a gente já tem uma nota boa, então a gente acaba cobrando mais, muitas vezes até ensinando de certa forma um pouco mais, no sentido de ensinar macetes que eles vão usar depois no vestibular, ou em outra prova.

Com base no relato dessa diretora, percebemos, também, que a relação entre avaliação em larga escala e gestão escolar, nessa situação, não ocorre diretamente sobre as especificidades da gestão da escola, mas no sentido de a diretora adaptar suas atividades para atender as demandas da aprendizagem referentes à preparação para as avaliações externas. Para atingir metas, Ribeiro (2016, p.108) expressa que

A gestão escolar, em meio a todos esses fatores, torna-se refém do Ideb. Ao invés de problematizá-lo, ou pressionar políticas públicas que diminuam sua importância, acaba legitimando tal “corrida por resultados”, transformando-se em importante mecanismo de legitimação deste tipo de política avaliatória. Como foi possível observar nas pesquisas analisadas, são fartos os exemplos de gestores operando na escola pública com a lógica tipicamente privada capitalista de “meta, produtividade e resultados”.

No relato da diretora da Escola C, notamos que há uma preocupação com a manutenção do índice da escola e também com a reorganização do seu trabalho, uma vez que ela atua diretamente com os alunos no sentido de ajuda-los nas dificuldades com relação ao conteúdo escolar.

A diretora e as coordenadoras das Escolas B, C e D esclarecem que os simulados também são formas de diagnosticar questões que demandam intervenções no trabalho docente, incluindo projetos que auxiliem os alunos a melhorar o seu desempenho e sanar os conteúdos em defasagem. Neste sentido, a diretora da Escola D relata que sente dificuldades na realização do seu trabalho, pois existem problemas referentes as

[...] questões que o diretor não consegue resolver, devido a problemas diversos como: a inclusão de alunos com deficiências diversas sendo avaliados igualmente, estrutura intelectual e profissional dos educadores, entre outras.

Se o diretor sofre pressões no sentido de direcionar a escola para obter maiores resultados nas avaliações em larga escala e no IDEB, as diretoras entrevistadas também relatam questões que extrapolam a sua condição de atuação, conforme expressa a fala acima da Diretora da Escola D. Ribeiro (2016, p. 110) pontua que

O Ideb, em nosso país, tornou-se o principal diagnóstico técnico-quantitativo da educação básica, no quesito qualidade. Porém, ele é frágil e ainda não é capaz de contar tudo. Não é capaz de contar as condições de trabalho, de ensino e aprendizagem que os professores e gestores operam, nem é capaz de compreender de fato a qualidade do

ensino da instituição, dadas as suas limitações.

De forma geral, os PPP das escolas A, B, C mencionam que ao buscar a qualidade em educação, as unidades escolares organizam o trabalho pedagógico baseando-se nos princípios norteadores de uma gestão democrática, buscando envolver toda a comunidade escolar, direcionando a tomada de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Nos limites da gestão democrática, na sociedade capitalista, consideramos que

A escola, ao tomar a gestão democrática como referência, como ponto de partida (princípio) e como caminho a ser perseguido, potencializa as condições de ser uma escola para todos, diferentemente do que ocorre se a escola tomar como princípios e método a gestão gerencial, pois desenvolverá processos classificatório e excludente diante da comunidade escolar (SANDRI, 2016, p. 114).

As escolas participantes da pesquisa, afirmam por meio dos seus PPPs, que seguem a gestão democrática como princípio, mas considerando os relatos das entrevistadas, percebemos que há uma aproximação da gestão escolar de cunho gerencial, pois as avaliações em larga escala, de certa forma, exercem influências no sentido de provocar uma gestão por resultados (obtenção de índices de desempenho), meritocrática e classificatória, inclusive estimula a competição entre escolas.

Sobre as reformas que ocorreram na administração escolar no sentido de

implementação dos princípios da gestão gerencial, consideramos que

A reforma da gestão escolar pautada em critérios de eficiência e qualidade é assim sugerida e enfatizada pela alegação de que são problemas técnicos ou fatores internos que impedem o desenvolvimento eficaz dos sistemas e unidades escolares, pelo argumento de que a reforma da educação básica não obteria êxito se não houvessem mecanismos eficientes de gerenciamento das ações implementadas e dos resultados obtidos (ZANARDINI, XAVIER, 2015, p.273).

Diante do exposto, visualizamos contradições nas políticas educacionais que nos fazem refletir sobre o processo de exclusão e classificação de alunos e escolas, pois dentro da concepção neoliberal, “o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2011, p.240).

A pesquisa aponta, portanto, as contradições entre o que as escolas percorrem e descrevem nos seus PPPs e as demandas das políticas de avaliação, isto é, entre a gestão democrática como princípio da administração escolar e a concepção de avaliação diagnóstica e as influências da perspectiva gerencial e de avaliação como verificação de desempenho acadêmico dos alunos, provocando, com isso, um embate entre o projetado pela escola e o cobrado pelo sistema de avaliação. Tais contradições também são analisadas por Souza (2006, p.144) ao apresentar os movimentos que as escolas fazem na direção de que

[...] as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam,

encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2006, p. 144)

Notamos, por meio dos dados levantados, o exercício das escolas em realizar ações, como as descritas pelo autor acima, tanto no sentido de percorrer princípios da gestão democrática e de uma concepção de avaliação diagnóstica, conforme apresentam nos seus PPPs, como de atender as demandas das avaliações em larga escala, demandas estas que exercem tensão na gestão escolar no sentido de alinhá-la à lógica gerencial. Por exemplo, nas escolas em que a diretora e a coordenadora discordam das avaliações em larga escala, independentemente do posicionamento pessoal/profissional delas, a escola sofre a cobrança por melhores resultados e/ou índices. Tais cobranças tendem a modificar as ações dos profissionais envolvidos no processo administrativo e pedagógico. Com isso, percebemos que a opção entre gestão escolar democrática e/ou gerencial, não se limita a uma questão meramente pessoal/profissional dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico-escolar, mas está relacionada com o potencial/força de efetivação da política de avaliação no trabalho e organização da escola.

Assim, a diretora da Escola B considera importante esclarecer que a escola realiza simulados para que os alunos realizem a prova ANA, mas que ela orienta os professores da seguinte forma:

[...] olha vocês não vão preparar aluno para fazer a prova ANA, muito menos para a Prova Brasil, a gente não vai preparar eles para um concurso, a gente vai preparar eles para viver na vida, porque ele vai ser um cidadão no mundo, ele precisa saber ler em todas as situações, e não somente para fazer uma prova. Ele tem que saber viver, esse é o cidadão que a gente quer formar, e é para isso que a gente vai trabalhar com eles, preparando eles para todas as situações.

Mészáros (2005) nos esclarece que o acesso à escola é condição necessária, mas não é suficiente para retirar as pessoas do quadro de exclusão educacional, como enuncia o autor, a educação é uma contraposição à alienação, e não deve ser encarada como um negócio onde se prepara o aluno com vistas ao mercado, a educação deve servir para qualificar para a vida.

Consideramos que a educação é uma prática social que se apresenta em diversos espaços; em diferentes momentos da vida social dos indivíduos. São diversas as finalidades e os princípios educativos que orientam o processo de ensino e aprendizagem, visto que:

A educação é, por definição, um fenômeno social influenciado por múltiplos fatores, internos ou externos à escola e ao sistema educacional [...] este fato torna a interpretação dos resultados de avaliações como o Saeb um exercício analítico complexo, dado que não há uma explicação única

para as estimativas e as tendências de evolução do desempenho (COTTA, 2010, p.106).

O nosso estudo também apontou que, segundo as observações dos sujeitos entrevistados, a educação não se resume à preparação para as avaliações externas, apesar de a escola se reorganizar para atender as demandas dessas avaliações.

No PPP da escola B, percebemos as intenções da escola em ir para além da preparação para as avaliações, pois o documento menciona que a gestão democrática é organizada com vistas à socialização da educação, propiciando desta forma a participação coletiva, a reciprocidade e a superação da desigualdade, procurando romper a dicotomia entre a concepção e a execução, entre o pensar e fazer, entre teoria e prática. Nessa direção, tal argumento apresentado no PPP da Escola B se articula com os discursos expostos na entrevista com a diretora dessa escola. Em relação às avaliações em larga escala, a diretora expõe que

A repercussão que isso tem, se fala como a coisa mais importante, e não é, o mais importante é o aprendizado da criança, mas se coloca... Nossa a prova Brasil! Daí as crianças ficam nervosas e ansiosas, as professoras ficam nervosas, como se fosse resultado de um ano só de trabalho, o professor do 5º ano, como se fosse resultado de um ano só de trabalho. O professor do quinto ano acaba tendo uma ansiedade muito grande, porque é o ano da Provinha Brasil. Como se não tivesse que trabalhar todos os outros anos. Que trabalha igual, só que parece que aquele ano, se a turma dele, não for bem, se a escola não for bem, ele assume como se fosse culpa dele, e não é, é o resultado de

um trabalho que começa lá desde a pré-escola. Lá começou o trabalho, que vai dar resultado lá na frente, mas a ansiedade toma conta, e por mais que a gente tente passar isso para os professores e para os alunos, eles escutam, compreendem, mas a ansiedade permanece (DIRETORA DA ESCOLA B).

Sobre as atividades “extracurriculares” realizadas pelas quatro escolas pesquisadas, destacamos que todas realizam reforço escolar, com o objetivo de sanar dificuldades dos alunos. A diretora da Escola B expõe em sua fala que a escola realiza alguns simulados com as crianças “com o intuito de que eles compreendam que eles sabem o conteúdo”, pois, segundo a entrevistada, os simulados tranquilizam as crianças “para que no dia da prova eles não fiquem nervosos ao chegar pessoas estranhas de fora aplicar a avaliação”.

Além de oferecer reforço escolar em contraturno, as Escolas A e D são integrantes do Projeto SESC. O projeto Serviço Social do Comércio (SESC) foi criado por meio do acordo com o Governo Federal, através do decreto nº 6.632, de 5 de novembro de 2008, sendo que o SESC Paraná se comprometeu a investir até 33 % de sua receita compulsória em ações gratuitas de caráter educativo com o formato de projeto social.

O projeto SESC não apresenta uma concepção explícita de avaliação, entretanto, o objetivo do projeto “Futuro Integral 2017” é oferecer ações de complementação curricular para alunos da rede pública de educação básica, por intermédio de ações sistemáticas para alunos das escolas atendidas, como o atendimento em letramento e raciocínio lógico. Nesse projeto, é explicitado que “Acompanhando o quadro educacional do Estado do Paraná, o SESC Paraná entende que o seu papel é o de

apoiador para a melhoria da qualidade da educação pública” (PROJETO SESC CASCAVEL, 2017, p.04). A Equipe de trabalho do projeto SESC é formada por três duplas de orientadores, sendo que cada escola recebe uma dupla que é formada por um orientador de letramento e um orientador de raciocínio lógico.

O desenvolvimento desse projeto em duas das escolas investigadas, apesar de não fazer menção direta à avaliação em larga escala, trabalha com uma “espécie de reforço escolar”, justamente nas duas áreas solicitadas nas avaliações externas, Matemática e Língua Portuguesa.

Percebemos, contudo, que as avaliações em larga escala exercem determinadas influências na organização do trabalho pedagógico e na gestão escolar. Na gestão escolar, identificamos que nos planos de gestão do período de 2017/2018, elaborados pelos diretores das escolas pesquisadas, esse documento está organizado a partir de metas e objetivos que devem ser cumpridos a curto, médio e longo prazo pelos diretores municipais. Os Planos de gestão partem da concepção de gestão democrática e os documentos expõem como meta principal promover ações que assegurem ao aluno a apropriação dos conhecimentos científicos, e a autonomia necessária para a vida em sociedade. Assim como todos os planos analisados estipulam como meta a elevação dos índices de qualidade.

O Plano de Gestão da Escola B, acrescenta que a meta é garantir uma educação emancipatória, pois a educação é fator primordial e que “dada a sua importância para a formação do cidadão a educação e inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, [a educação] tem por finalidade o

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (PLANO DE GESTÃO ESCOLA B, 2017/2018).

Um dado que se apresenta no plano da escola A, é que a diretora tem como objetivo “promover atuação conjunta dos profissionais da escola a fim de evitar a repetência e a evasão escolar”, assim como “desenvolver ações coletivas no sentido de superação de problemas de aprendizagem, manter ou elevar o nível do IDEB”. Seguindo essa mesma lógica, no Plano de gestão da Escola C, a diretora expõe como objetivo “traçar metas em conjunto com os professores, demais funcionários e com a participação da comunidade escolar para não deixarmos nossa meta do IDEB baixar”.

Em seus apontamentos, Ribeiro (2016) discorre que, na educação, não há como negar a importância de se avaliar. Mas, critica o excesso de importância que um índice externo acaba impondo as ações escolares, e que

A grande questão, portanto, passa a ser: em que pese os resultados até razoáveis se olharmos dentro de um processo mais amplo comparativo, é preciso se questionar às custas de que se tem conseguido tais índices? Eles de fato refletem mais consistência, mais qualidade de ensino nas escolas públicas? Ou paralelo a isto, significa também um aumento da lógica de “preparatório para o IDEB” que acaba por reduzir o espaço público escolar à preocupação excessiva com índices e rankings [...] o que, em tese, serviria para estímulo, serve para aprisionar a instituição à frieza dos números, que, sozinhos, não dizem do todo (RIBEIRO, 2016, p.103).

De modo geral, os diretores já

assumiram como meta para a gestão da escola, o cumprimento dos índices estipulados, conforme apontamos no quadro 1; para tanto, definem estratégias que envolvem parcerias no sentido de atingir, manter ou elevar os índices em algumas escolas analisadas. Nos casos analisados, tais parcerias foram estipuladas entre escolas e Polícia Federal para concessão de prêmios aos “melhores alunos” e com o SESC para desenvolvimento do projeto de “reforço escolar” nas áreas avaliadas pelo SAEB.

Considerações Finais

Considerando os conteúdos analisados nas entrevistas, nos documentos e nas bibliografias estudadas, foi possível identificarmos tendências de que a equipes administrativas e pedagógicas das escolas, modificam a organização do seu trabalho mediante as metas e/ou os resultados das avaliações em larga escala.

Na busca em atender as metas estabelecidas pelas políticas de avaliação, o trabalho docente acaba sendo intensificado, pois o que identificamos com base nas entrevistas, é que o professor se sente culpabilizado pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

Nas escolas participantes da pesquisa, notamos também que as próprias escolas se fiscalizam na busca por melhores escores. Ao se preocuparem em atender as demandas das avaliações em larga escala, conseqüentemente, a organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar, assim como a formação do aluno, apresentam uma tendência para o ensino de competências e habilidades exigidas pelas matrizes/descriptores das avaliações em larga escala.

Na análise da amostra selecionada por nós, por um lado, evidenciamos que existem preocupações por parte das escolas, em relação aos resultados a serem obtidos nas avaliações em larga escala, portanto, as escolas buscam atingir as metas, manter e ampliar os índices anunciados pelo IDEB. Por outro lado, notamos nas entrevistas, nos PPPs e nos Planos de Gestão que as escolas têm como princípios e finalidade a gestão escolar democrática.

A gestão democrática, por sua vez, sofre tensão da perspectiva gerencial advinda das políticas de avaliação em larga escala. Tal movimento entre a perspectiva anunciada e percorrida pelas escolas, a gestão democrática, e a efetivação de elementos da gestão gerencial, gestão por resultado, indicam aspectos das contradições presentes nas escolas, portanto, nos indicam também algumas das condições da gestão escolar e da organização do trabalho pedagógico num contexto em que a política nacional de avaliação por resultados, tende a predominar sobre os demais elementos pedagógicos da escola.

Referências

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: Regulação e emancipação**. Para uma Sociologia das Políticas avaliativas contemporâneas. - São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- BATISTA, P. N. **O consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 2. ed. São Paulo: Peres, 1994. 55 p.
- BRASIL. **Ideb**. INEP/MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 13 jun. 2020a.
- BRASIL. **Saeb**. Brasília, Inep/MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 13 jun. 2020b.
- BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília, Jul.2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- BRASIL. **Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- BRASIL. MARE. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF, 1995 .pdf>. Acesso em: 17 junho de 2017.
- CÁRIA, N. P; OLIVERIA, S. M. S S. **Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação**. *Revista de Ciências humanas – Educação*, v. 16, n. 26, p.22-40, jul. 2015.
- CASCAVEL. **Currículo para a rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Volume II**, Cascavel- PR: Ed. Progressiva, 2008.
- COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), **Revista do Serviço Público**, nº4, Ano 52, p. 89- 111, dez. 2010.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, jan/abr. 2011, v. 16 n.46.

HYPOLITO, A. M. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação**. Educação e Sociedade, v.31, n.113, p. 1337-1354, dez.2010.

IANNI, O. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 2, n. 12, p.27-32, jan. 1998. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 180 p.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. Atlas; São Paulo 2003.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEIXOTO, J. A. **As políticas de avaliação em larga escala no Brasil: desafios para a gestão escolar**. 2014. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC-2014/josiane_ap_peixoto.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

RIBEIRO, M. P. Gestão escolar pública: refém do Ideb? **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 99-112, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/5899>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SANDRI, S. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública**. 2016. 252 f. Tese (Doutorado) – em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação:

História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. (1991). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez / Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Tomo V. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

ZANARDINI, I. M; XAVIER, M. E. S. P. A virada para o século XXI e os desdobramentos das concepções pós-moderna nas políticas de gestão escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p.263-284, jan./abr. 2015.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado) - em Educação, História e Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.