

CLADAIR CÂNDIDA GOMES

**CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: OS
GESTORES DE ESCOLAS COM ALTO ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE - MS

2019

CLADAIR CÂNDIDA GOMES

**CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: OS
GESTORES DE ESCOLAS COM ALTO ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Ruth Pavan



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE - MS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

G633c Gomes, Cladair Cândida
Currículo e avaliação em larga escala : os gestores
de escolas com alto índice de desenvolvimento da educação
básica (IDEB) / Cladair Cândida Gomes; orientadora Ruth Pavan.--
2019.
216 f.: il.; 30 cm

Tese (doutorado em educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande, 2019
Inclui bibliografia

1. Currículo. 2. Avaliação educacional. 3. Gestor
educacional. I.Pavan, Ruth. II. Título.

CDD: 375.006

“CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: OS GESTORES DE ESCOLAS COM ALTO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)”

CLADAIR CÂNDIDA GOMES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan (PPGEUCDB) Orientadora e Presidente da Banca



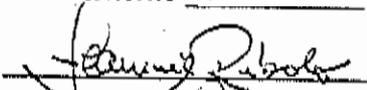
Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Esteban do Valle (PPGE/UFF) examinadora externa



Prof. Dr. José Augusto Pacheco (Universidade do Minho) examinador externo



Prof^a. Dr^a. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) examinadora interna



Prof^a. Dr^a Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) examinadora Interna



Campo Grande, 25 de fevereiro de 2019

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Inspira o futuro

ATA DE DEFESA DE TESE DE **CLADAIR CÂNDIDA GOMES**, ALUNA DO CURSO DE DOUTORADO, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO, DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO “EDUCAÇÃO”, REALIZADA NO DIA 25 DE FEVEREIRO DE 2019.

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro de 2019, às 8 horas, realizou-se na Sala de Defesas de Teses e Dissertações, Bloco D/ Setor D, da Universidade Católica Dom Bosco, a 42ª (quadragésima segunda) Banca de Defesa de Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - *Área de Concentração: “Educação”*, de autoria de **CLADAIR CÂNDIDA GOMES**. A Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as) doutores (as): Ruth Pavan (PPGE/UCDB) orientadora e presidente da Banca, Maria Teresa Esteban do Valle (PPGE/UFF) examinadora externa, José Augusto Pacheco (Universidade do Minho) examinador externo, Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) examinadora interna e Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) examinadora interna, iniciou suas atividades analisando a Tese intitulada: “**CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: OS GESTORES DE ESCOLAS COM ALTO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)**”. A seguir foram feitas sugestões tendo em vista a entrega da versão final da Tese, na Secretaria do PPGE-UCDB, de acordo com o Regulamento do Programa. Após a arguição, por 4 horas, a Banca Examinadora considerou a candidata Clair Candida com conceito A. Encerradas as atividades, foi lavrada a ata que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora. Informou-se, também, que a expedição do respectivo diploma assim como a de outros documentos, concernentes à titulação ora obtida, se condicionarão à entrega, na Secretaria, da quantidade de exemplares apresentados de acordo com os padrões do Programa e à completa adimplência dos dispositivos administrativos previstos em contrato.

Campo Grande, 25 de fevereiro de 2019

Profª. Drª. Ruth Pavan (PPGEUCDB) -Orientadora e Presidente da Banca

Profª. Drª. Maria Teresa Esteban do Valle (PPGE/UFF) examinadora externa

Prof. Dr. José Augusto Pacheco (Universidade do Minho) examinador externo

Profª. Drª. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) examinadora interna

Profª. Drª. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) examinadora interna



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Inspira o futuro

ATA DO EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO DE **CLADAIR CÂNDIDA GOMES**, ALUNA DO DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO- ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: “EDUCAÇÃO”, DA UNIVERSIDADE CATOLICA DOM BOSCO (UCDB), REALIZADO NO DIA 20 DE JULHO DE 2018.

Aos vinte dias do mês de julho de 2018, às 9h, realizou-se na sala de defesas do Bloco D, da Universidade Católica Dom Bosco, o Exame Geral de Qualificação de **CLADAIR CÂNDIDA GOMES**, aluna do Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - *Área de Concentração: “Educação”*. A Banca Examinadora, constituída pelos (as) professores (as) doutores (as) Ruth Pavan (orientadora e presidente da Banca), Maria Teresa Esteban do Valle (PPGE/UFF) (examinadora externa), José Augusto Pacheco (Universidade do Minho) (examinador externo), Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) (examinadora interna) e Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) (examinadora interna), iniciou suas atividades analisando a versão preliminar da Tese intitulada: “**CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: OS GESTORES DE ESCOLAS COM ALTO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)**” apresentada pela candidata. A seguir foram feitas as sugestões, tendo em vista a redação final da Tese. A candidata foi arguida durante 3 horas. Após a arguição, a Banca Examinadora passou a emissão dos conceitos, tendo sido considerada Qualificada. Encerradas as atividades, foi lavrada a ata que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Campo Grande/MS, 20 de julho de 2018

Prof^ª. Dr^ª. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) orientadora Ruth Pavan

Prof^ª. Dr^ª. Maria Teresa Esteban do Valle (PPGE/UFF) examinadora externa Maria Teresa Esteban do Valle

Prof. Dr. José Augusto Pacheco (Universidade do Minho) examinador externo José Augusto Pacheco

Prof^ª. Dr^ª. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) examinadora interna Flavinês R.

Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) examinadora interna Marta Regina Brostolin

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br



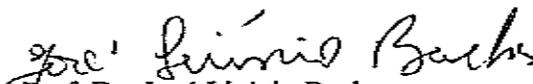
Universidade Católica Dom Bosco
Programa de pós-graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

A T E S T A D O

Atestamos para os devidos fins que o **Prof. Dr. JOSÉ AUGUSTO PACHECO (UNIVERSIDADE DO MINHO)**, participou da Banca Examinadora de Defesa de Tese da Doutoranda **CLADAIR CÂNDIDA GOMES**, que apresentou a Tese intitulada **"CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: OS GESTORES DE ESCOLAS COM ALTO INDÍCE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)"**, no dia 25 de fevereiro de 2019, na condição de membro examinador externo.

Atestamos ainda que foram integrantes da Banca Examinadora os (as) professores (as) doutores (as): Ruth Pavan (PPGE/UCDB) (orientadora e Presidente da Banca), Maria Teresa Esteban do Valle (PPGE/UFF), José Augusto Pacheco (Universidade do Minho), Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) e Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB).

Campo Grande - MS, 25 de fevereiro de 2019.


Prof. Dr. José Licínio Backes

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado/UCDB

Dedicatória

Aos meus queridos Donizete, Nathan Daniel e Gabriel Mathias (esposo e filhos), com quem o exercício diário do convívio aponta que as diferenças não são constitutivas só de identidades, mas também de muito amor. (Para sempre em minha vida.)

AGRADECIMENTOS

À Ruth Pavan, minha prof.^a orientadora da tese. Na abreviação, está todo o carinho que consigo expressar. Toda vez que me reportei a ela dessa maneira (prof.^a), estava traduzindo muitos sentimentos – carinho, admiração, confiança. Reforço aqui a confiança que tive, principalmente pela insegurança quanto ao vasto campo de um Doutorado em Educação, às vezes tão perto, às vezes tão longe das práticas de uma professora da área de Letras, aliás, rompemos com a aparência de que tudo tem que ser sempre tão separado em educação. Depois de cambiar esses mundos, Letras e Educação, ficou o aprendizado de lidar com a prática da impaciência no nosso fazer pedagógico com os que não dominam o que julgamos ser “nosso conhecimento”. Agradeço pelas admoestações, mas, principalmente, por momentos de companhia na solidão de uma quase exoneração e de algumas quase-derivadas no processo de doutoramento. Sua presença, palavras, silêncios, foram fundamentais, e são essas experiências socializadas com o outro que ficam guardadas no coração.

Ao professor José Augusto Pacheco, um eterno “cosmopolita”, tão cheio de afazeres e, mesmo assim, tão paternal, tão cuidador, sempre junto de um anjo guardador, Natália Rodrigues. O que dizer? Ambos foram peças fundamentais ao desenvolvimento do estágio no exterior, ainda mais no inverno rigoroso de Braga, Portugal.

Aos meus queridos professores e às minhas queridas professoras do Programa de Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, pela aproximação além de conteúdos – afetividade, provocações, tudo que nos faz gostar tanto deles e da instituição. Todos, sem exceção, contribuíram, e só tenho a agradecer-lhes.

Ao meu grupo de pesquisa, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente (GPEC), caracterizado por uma marca forte de gênero – a presença de muitas mulheres guerreiras e companheiras. Agradeço a todas/todos pelos nossos momentos de tantas trocas e, principalmente, de aquisição de potência para articular as ideias debatidas no grupo com nossa vivência acadêmica, nossa prática de magistério, nossa pesquisa, nossa sobrevivência neste mundo ainda tão patriarcal.

Aos espetaculares colegas do Doutorado – de duas turmas, porque desenvolvi disciplinas como aluna especial, participando das turmas de 2014 e 2015. Dessa participação em duas turmas, surgiram amizades, que promoveram lanches deliciosos, desabafos nos momentos de angústia e muito compartilhamento de coisas boas. Todos muito queridos/queridas, receptivos/receptivas e, por isso, inesquecíveis.

Agradeço imensamente às gestoras/gestores/professoras/professores, pela acolhida em suas escolas e pelas entrevistas, tão lindamente representando o esforço por uma escola melhor. Trouxeram emoção e muitas surpresas rompedoras daquilo que já nos afetava. Trouxeram a alma de suas escolas, espaços onde práticas outras de políticas educativas, que não as avaliativas, acontecem/transformam. Trouxeram-nos um chão da escola revelador e promissor. Nos diferentes cantos, nos diferentes contextos, percebo que a luta e a arena se mostram muito ativas e que as gestoras/gestores/professoras/professores entrevistados também compõem a resistência.

Agradeço ao estabelecimento de ensino onde leciono, Colégio Militar de Campo Grande, nas pessoas do Comandante e do Chefe da Divisão de Ensino, por terem entendido e apoiado a necessidade de meu estágio avançado de doutoramento na Universidade do Minho, Portugal, o que acarretou o desenvolvimento profícuo da pesquisa. Também agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa do Programa Doutorado-Sanduíche no exterior e também pelo OBEDUC, auxílios indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradecemos, para finalizar, à banca, que, quando da confirmação, adjetivamos de “elegante” – Professoras Flavinês Rebolo, Maria Teresa Esteban, Marta Regina Brostolin e Professor José Augusto Pacheco. Apresentamos, previamente, nossa gratidão pelas intervenções que virão, possivelmente de situações impensadas, uma vez que um problema se apresentou na quase pós-escrita do trabalho acadêmico – o olhar viciado. Este reflete a necessidade de leituras externas, de outros olhares sob outras perspectivas contributivas. Por isso, entendemos que as interferências poderão trazer mais consistência e fluidez ao texto e, certamente, serão sugestões potencializadoras para a pesquisa.

GOMES, Cladair Cândida. **Currículo e avaliação em larga escala: os gestores de escolas com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Campo Grande, 2018, 216p. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Esta tese vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – UCDB. Tem como objetivo geral analisar a concepção das avaliações em larga escala por gestores das escolas públicas estaduais com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os objetivos específicos são: contextualizar a avaliação em larga escala do Ensino Fundamental; identificar as estratégias utilizadas pelos gestores em função da avaliação em larga escala; articular as concepções de currículo, diferença e avaliação em larga escala; verificar se, para os gestores, a avaliação em larga escala qualifica o processo educativo escolar. Os participantes da pesquisa são nove gestores de quatro escolas de alto IDEB da rede estadual de Mato Grosso do Sul. Utilizamos entrevistas semiestruturadas, como instrumento de coleta de dados. A escolha da metodologia para esta pesquisa é a qualitativa, situada na perspectiva da teoria crítica da educação, por entendermos que possibilita a análise dos desdobramentos produzidos pela avaliação em larga escala. As análises das entrevistas foram iniciadas a partir de aspectos observados como recorrentes nas respostas coletadas; desse modo, os eixos de análise emergiram. Entre outros, estes sinalizam para tentativas de rupturas/subversões do processo da avaliação em larga escala e também para uma constante tensão decorrente dessas avaliações, o que tem atingido alunos, professores e gestores. Isso ocorre em diferentes momentos, inclusive no dia da aplicação das provas, quando alunos se assustam com ações e orientações da equipe externa responsável pela avaliação. Como conclusão, podemos afirmar que o trabalho dos gestores assume uma ênfase em práticas gerencialistas, que têm exigido dedicação a aspectos predominantemente administrativos no espaço escolar, secundarizando aspectos pedagógicos que se articulem a uma qualidade educativa socialmente referenciada, ou ainda, a uma gestão democrática da escola e, conseqüentemente, à visibilização das diferenças.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação em larga escala. Diferença. Gestores escolares.

GOMES, Cladair Cândida. **Curriculum and large-scale evaluation: managers of schools with high Basic Education Development Index (IDEB)**. Campo Grande, 2018, 216p. Thesis (Doctor's Degree) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Research Line of Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education, in the Post-Graduation Program in Education – Master's and Doctor's Degrees – UCDB. Its general objective is to analyze the conception of large-scale evaluations by managers of state public schools with high Basic Education Development Index (IDEB). The specific objectives are the following: to contextualize the large-scale evaluation in Elementary School; to identify the strategies used by managers due to the large-scale evaluation; to articulate the conceptions of curriculum, difference and large-scale evaluation; to verify whether the managers think the large-scale evaluation qualifies the educational process at school. The research participants were nine managers of four schools with high IDEB situated in the state of Mato Grosso do Sul. We used semi-structured interviews as an instrument for data collection. The research methodology is qualitative, from the perspective of the critical theory of education, as we understand that it enables the analysis of the results of large-scale evaluations. The analyses of the interviews started with the observation of recurrent aspects of the answers; thus, the analysis axes emerged. Among other things, they pointed out attempts of ruptures/subversions of the large-scale evaluation process, as well as a constant tension derived from those evaluations, which has affected students, teachers and managers. This occurs at different moments, including the day of the examination, when students become startled at the actions and orientations provided by the external team in charge of the evaluation. In conclusion, it is possible to state that the managers' work has an emphasis on management practices, which have required dedication to predominantly managerial aspects in the school setting, thus diminishing the importance of pedagogical aspects that are articulated with a socially referenced educational quality, or democratic school management and, consequently, with the visualization of differences.

Keywords: Curriculum. Large-scale evaluation. Difference. School managers.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA: DAS INTENÇÕES E DE COMO TUDO COMEÇOU	9
1.1 Justificando a pesquisa _____	16
1.2 O desenho da pesquisa: voo inicial _____	22
1.2.1 E as entrevistas aconteceram... _____	25
1.3 O estado do conhecimento na pesquisa: articulação de conceitos e aproximações teóricas _____	26
CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: LUGARES DA(S) DIFERENÇA(S)	45
2.1 Currículo: aspectos relevantes à pesquisa _____	46
2.2 O delineamento do currículo no Brasil _____	48
2.3 O campo do currículo: discussões do contexto atual (entre o crítico e o pós-crítico) _	52
2.4 Currículo e diferença: tensões presentes no debate atual _____	56
2.5 Avaliação em larga escala: apontamentos críticos nessa história _____	58
2.6 Avaliação em larga escala: especificidades e implicações curriculares _____	67
2.7 A explicitação de conceitos inerentes à avaliação em larga escala e o mercado ou quase-mercado em educação _____	75
CAPÍTULO 3 - OS GESTORES ESCOLARES E O (IN)SUCESSO DE ESCOLAS NOS TESTES ESTANDARIZADOS: ENTRE O MÉRITO E A JUSTIÇA SOCIAL	93
3.1 Gestão escolar: iniciando o debate _____	95
3.2 Os contextos históricos da gestão escolar e as teorias administrativas: aproximações e incorporação na Educação _____	102
3.3 Das teorias administrativas para o contexto atual: tensões entre o gerencialismo em educação e as possibilidades de uma gestão democrática _____	113
3.4 Qualidade em educação: do que estamos falando? _____	119
CAPÍTULO 4 - O CAMPO E A POSSIBILIDADE DE RESPOSTAS ÀS INQUIETUDES DA PESQUISA	128
4.1 Os nomes e os seus sentidos: significando os espaços e aproximando-me dos sujeitos da pesquisa _____	131
4.2 A arte tecelã e os gestores: a (des)construção na educação _____	137
4.3 Os entrelaçamentos dos fios a partir dos diálogos _____	143
4.3.1 A gestão escolar e a avaliação em larga escala: rupturas e subversões _____	143
4.3.2 A gestão escolar e a avaliação em larga escala: a subserviência que produz tensionamento e sofrimento _____	149
4.3.3 A (ir)relevância dos testes para a escola _____	155

4.3.4 As críticas dos gestores a um teste intrinsecamente falho _____	160
4.3.5 A gestão escolar: tensões entre o pedagógico e o administrativo _____	168
4.3.6 A gestão escolar e a possibilidade da construção de um caminho democrático _	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	184
REFERÊNCIAS _____	201
APÊNDICE _____	213

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA: DAS INTENÇÕES E DE COMO TUDO COMEÇOU

Na disciplina de Língua Portuguesa, que ministrei durante mais de uma década, há uma tipologia textual, diria, bastante inaugural, considerando que muito se discute ainda sobre ela. Trata-se de textos de relato. Schneuwly e Dolz (2004) caracterizam essa tipologia, principalmente, porque existe nos textos desse tipo uma aproximação das experiências vividas, abarcando gêneros textuais como memórias e autobiografias, que refletem, exatamente, as experiências pelas quais passamos. Entretanto, junto à classificação de um texto como relato, situa-se uma grande discussão quanto ao critério de verdade, ou seja, se de fato, quando falamos dessas experiências, não criamos/inventamos, assim deixando de relatar e passando a acrescentar informações a diferentes situações vividas.

Discussões teóricas à parte, o que convém dizer é que, ao trazermos marcas daquilo que nos afetou, acrescentando ou não informações, afinal, “quem conta um conto aumenta um ponto”, damos conta de explicar, sem excessos de aportes descritivos, as nossas identidades. Sendo assim, o relato das memórias do que vivi é que me faz agora uma autora de um trabalho que refletirá muito de minhas andanças pelo campo da educação e da vida. Puxar na memória e traçar todo um percurso que resulte em quem você é, por ser bastante emotivo, torna-se um árduo e crítico exercício, que reporta a mim e, ao mesmo tempo, a outro(s) em quem posso travestir-me, em uma subjetividade cambiante, em tempos e espaços que exigem adequações para (sobre)viver.

Algumas memórias dessa mulher, agora letrada, são já de muito tempo. As “letras” encantaram-me desde muito cedo. Aguçava-se muito em mim a vontade de ir à escola, talvez por ver os irmãos mais velhos indo. Incomodei tanto minha mãe (uma senhora semianalfabeta que considerava as letras o caminho), que fui para a escola e, pouco tempo depois, era considerada alfabetizada. Naquela época, ainda década de 1970, não havia a pré-

escola. Em minha história, ainda cabe aquela professora com uma, duas salas multisseriadas, 1ª a 4ª séries, dividindo o quadro para passar atividades para as duas primeiras séries; saía, então, de uma sala para a outra e passava atividades para a 3ª e 4ª séries. Aquilo me deslumbrava e motivava – uma professora/pessoa conseguir fazer tantas coisas ao mesmo tempo! Só não conseguia observar que muitos dos colegas, de idades e jeitos “diferentes”, conceito este associado, também naquela escola seriada, à inferioridade, ficavam para trás, pois, daquele modo, tendo contato com um código escrito tão afastado do vivido, não conseguiriam aprender. Os que conseguiam eram inteligentes; os outros eram “cabeças duras”, propensos à “enxada”.

Havia também um mesmo discurso muito forte no meio rural, o da autoridade do professor. Os pais autorizavam as intervenções do professor, e valia, inclusive para os meus pais, a disciplina pelo castigo corporal. Muito medo e vergonha tomavam conta de mim. Trago na lembrança a menina “Ieda”, que se levantou para mostrar o livro de matemática bem junto da professora. Esta, sentada à mesa, lançou o livro no rosto de “Ieda”. Aquilo doeu em todos nós, mas serviu como exemplo do que eu nunca faria enquanto professora. Assim, não fiz matemática – sempre tive dificuldade com tal disciplina –, mas tornei-me uma professora que tentava, antes de atender ao currículo prescrito, gostar dos alunos – o da enxada, o indisciplinado, o relapso (aliás, eles não deveriam ter rótulos...).

Foi-se esse tempo da escola da zona rural. Tive que migrar para a cidade, a fim de continuar os estudos. Faria, então, a antiga 4ª série primária e lá, na escola urbana, novamente encontraria um grupo “diferente”. Nessa escola urbana, havia “os indisciplinados”, “os relapsos”.

No desenvolvimento do Ensino Médio, entre o científico e a contabilidade, perseguia-me um ranço inculcado de que educação formal não era para o pobre. Oscilei muito até concluir o Ensino Médio. Havia uma ponte quase intransponível. Ainda adolescente, trabalhava das 14 às 20 horas, incluindo feriados e finais de semana. Tentava estudar de manhã, mas não conciliava muita coisa, e ainda tinha o cansaço.

Mesmo assim, concluí o Ensino Médio e quis o Superior. Achava difícil, até impossível, uma *brejeira* passar em uma universidade pública. Passei na particular. Adiantei o salário do mês inteiro para pagar a matrícula e então soube que havia passado na federal. Outro dilema instalou-se. O curso era diurno. Estudar ou trabalhar? Escolhi estudar Letras e descobri que, para os “diferentes”, existem políticas assistenciais, ou melhor, afirmativas, e que isso caracteriza direitos e cidadania, tão combatidos neste momento político, mas que trazem a possibilidade de ruptura com a exclusão do conhecimento formal pelos outros/pelas

minorias. Desse modo, o incômodo da diferença estaria definitivamente implicado em minha prática pedagógica, porque, se não tivesse sido tratada como diferente, não poderia articular o fazer pedagógico, hoje, ao meu real e aos de tantos outros vividos que perpassam o reconhecimento da(s) diferença(s).

Havia no público uma contradição. Muitos eram os alunos que podiam pagar uma instituição privada. Outros tantos, que careciam da universidade pública, ficaram de fora. Daquele curso da área de humanas (Letras), de uma turma de 50 alunos, sendo 25 de inglês e 25 de espanhol, contávamos poucos colegas que, de fato, careciam do público. A disciplina de língua, para muitos, funcionava como uma espécie de passatempo ou treinamento, uma vez que fizeram cursos de inglês, inclusive no exterior, enquanto eu quase “morria de estudar” para superar as dificuldades com aquele idioma, caracteristicamente hegemônico e pertencente a outra/alta cultura. Enfim, evidencio aqui a necessidade, mais uma vez, de políticas públicas que estabeleçam lugares de pertencimento aos desiguais, porque estes são diferentes.

Do terceiro ano da licenciatura, fui para a sala de aula. Nem sequer havia concluído o estágio. Uma “professora” em início de carreira com dificuldades, teóricas e práticas, bastante características dessa fase. Até então, percebia a diferença, mas não usava outras possibilidades para entendê-la ou discuti-la. Pensava – ou aprendi a pensar –, como tantos outros colegas, que, ao trabalhar os conteúdos geralmente listados pelas Secretarias de Educação e presentes nas escolas, estava dando uma ferramenta que permitiria superar desigualdades e até diferenças, neste caso, também entendidas como inferioridade. Não via que essa forma de atuação funcionava para aqueles que tinham um padrão de vida e de comportamento muito próximos de tais prescrições. Sobre essa seleção, menciona Apple (2006) que

Fica cada vez mais evidente que o corpus formal do conhecimento escolar, que se encontra, digamos, na maior parte dos livros de história e dos textos e materiais de estudos sociais, tem apresentado, ao longo dos anos, uma visão tendenciosa sobre a verdadeira natureza da quantidade e do possível uso das acirradas disputas nas quais grupos deste país e de outros têm se envolvido. (APPLE, 2006, p. 128).

Caminhando para a prática da docência, também se percebe a seleção de determinados conhecimentos e, ao mesmo tempo, o desprezo por outros relacionados a contextos culturais diferentes, não hegemônicos. Como exemplo, uso a primeira escola onde atuei como professora. Lá havia muitos indígenas. Conheci muitos deles. Muitos contaram-me da experiência nova de terem se tornado cristãos. Considerava aquela comunidade, aquela

região periférica, pela religiosidade e presença de indígenas, como um lugar que respeitava a diferença. Hoje percebo que ali, naquele espaço, na verdade, havia tentativas de conter, por meio da religião, a diferença que pulsava. Guardo comigo a foto de um aluno, muito apegado a mim, totalmente caracterizado como indígena, exatamente no chamado “dia do índio”. Percebo, agora, o quanto faltou de aproximação de conteúdos que discutissem na licenciatura, qualquer que fosse a licenciatura, a diferença e como abordar/tratar tal assunto na escola. A academia tem um papel importante/determinante para que não se faça mais folclore ou mesmo se mostre uma diferença a ser tratada e, assim, normalizada para que se torne mais um dentre os “mesmos” – branco, heterossexual e cristianizado, em uma *mesmidade*, como ratifica Skliar (2003):

[...] que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo "colorido", oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. (SKLIAR, 2003, p. 46-47).

Talvez a fase de professora iniciante tenha sido superada pelo tempo que corre e pelos muitos espaços por onde passamos, mas isso que denominamos experiência e que parece tornar-nos doutos em um “fazer” e um “saber”, por várias razões, afasta-nos da academia. A principal delas, hoje, é a intensificação do trabalho docente. Assim, meu retorno à academia foi bastante dificultado pela quantidade de trabalho, principalmente burocrático, ao qual o professor é submetido, mas sempre me acompanhou uma espécie de alavanca, que é a vontade de refletir sobre algumas inquietações. Em meu caso, a primeira delas, em nível de Mestrado, dizia respeito aos documentos que regulavam os conteúdos a serem ensinados na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (REME), uma vez que atuava na esfera municipal na época. Os contrastes das escolas municipais, nos anos compreendidos entre 1995 e 2004, estimularam minha pesquisa de Mestrado. A opção pela análise documental permitiu contato com documentos da prefeitura municipal de Campo Grande, e, ao final do trabalho, foi possível concluir que o ensino prescrito nesses documentos era bastante viável para atender às comandas burocráticas. Ter um documento que tratava de conteúdos previstos para todas as escolas do município de Campo Grande era extraordinário e, no mínimo, exibível. No entanto, os conteúdos prontos dos documentos, ao sugerirem a todos uma organização de suas práticas apenas sob determinadas indicações, não transformam reais e difíceis condições pela aquisição de qualquer tipo de conhecimento; aliás, o uso desses documentos pode levar o professor a ensinar apenas o que está prescrito e provocar nos alunos

uma sensação de que os conteúdos engessados utilizados abarcam o saber de que precisam e ainda excluem saberes trazidos de seus mundos.

Assim, mesmo o município exigindo que a escola tivesse o seu Projeto Político Pedagógico, o que significava principalmente atentar para a realidade da comunidade local, veem-se a presença da diferença e, ao mesmo tempo, a tentativa de homogeneização, uma vez que se seguia um documento que prescrevia quais conteúdos o professor deveria ensinar em cada ano escolar. Tal documento, denominado Diretrizes Curriculares, engessava possibilidades de um ensino libertador e transformador, pois não considerava, na ocasião, os tantos contextos socioculturais de quase cem escolas da rede.

Na retomada da formação continuada, a caminho do Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), houve a possibilidade de participação no Programa Observatório da Educação (OBEDUC), financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o projeto “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”. Houve, desse modo, uma oportunidade ainda maior de trabalhar as questões da diferença em sala de aula. Esse desafio mudou muito minha prática, principalmente no sentido de tentar enxergar meu alunado com outros olhos, sem estereotipia. Desenvolver minha prática pedagógica sob a perspectiva da não rotulação tem levado a um aprendizado muito grande, como o de sempre tentar associar práticas escolares aos contextos e experiências dos alunos. Foi o retorno paulatino à academia para o Doutorado que trouxe a possibilidade de, além de trabalhar as relações de diferença com meus alunos, perceber o quanto estas permeiam a escola e nela são homogeneizadas, seja pelos discursos dos professores, pelos lares, pela mídia, pelo currículo e, em específico, pelas avaliações em larga escala. Os dois últimos especialmente porque, ao privilegiarem uma determinada cultura, desconsideram as culturas trazidas por diferentes sujeitos, de diferentes lugares, trazendo uma função muito específica para a escola: a de normalizar os sujeitos. As reflexões promovidas também no Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores levaram a uma prática que pode ser denominada de multicultural; entretanto, em nossas discussões, utilizamos simplesmente visibilização das diferenças, importando que o mesmo fim seja atingido, contanto que

[...] supere o ‘daltonismo cultural’ usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do ‘arco-íris de culturas’ com que se precisa trabalhar [...] que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Esse retorno ao que chamo de “minha formação continuada” deu-se, como mencionado anteriormente, a partir da participação no Projeto Observatório da Educação da CAPES, e essa atuação e ao mesmo tempo formação tem oportunizado afetar os outros e se tornado uma grande realização para mim, como professora articuladora de um conteúdo que chamo, quando me refiro a ele para os alunos, simplesmente de “diferença”: os colegas da instituição percebem a motivação dos alunos; os relatos/artigos são apresentados para diferentes esferas educacionais; os alunos veem o aguçamento da argumentatividade e da criticidade. Tudo isso resulta em uma prática pedagógica inovadora e, em especial, articulada com as experiências cotidianas do alunado. Ao problematizar a diferença em sala de aula, percebo que todos, alunos e alunas, têm uma história para contar, muitas vezes sob formas heterônimas, do tipo “Alguém ou um colega que conheço passou por isso”.

Porém, até aqui, perpassando as memórias de meu vivido, só evidenciei ao leitor como fui construindo em mim a preocupação com a diferença e de que forma esta passou a integrar minha prática. A partir de agora, preciso não só mencionar (como fiz em parágrafo anterior), mas identificar outro aspecto importantíssimo para minha pesquisa, o qual ainda não está apercebido ou apreendido e que é considerado pelo meio acadêmico como relativamente novo, tendo em vista os efeitos que têm produzido ao ser conjugado com as denominadas políticas neoliberais. Esse outro aspecto valioso à presente tese é a discussão da avaliação em larga escala, que aqui implicará analisar as concepções de gestores que lidam com o sucesso de suas escolas, perceptível pelo alto IDEB, sobretudo, quanto às diferenças que se entrecruzam no currículo.

Ao terminar o Mestrado, atuava como professora na rede pública federal e percebia que a aplicação das avaliações em larga escala vinha sendo ampliada cada vez mais nas esferas do ensino público. Assim como disse Hamlet, de Shakespeare, ao referir-se ao reino, outrora de seu pai, parecia haver “algo de podre no reino da Dinamarca”. Pouco tempo depois, diria que, em menos de um ano, tais avaliações começaram a interferir em minha prática, não porque eram ou deixavam de ser aplicadas, mas devido a uma mudança no planejamento que cada docente deveria fazer. Na disciplina de Língua Portuguesa, desenvolvíamos um trabalho pedagógico que consistia em leitura, escrita e gramática, já que entendíamos a lógica do planejamento feito: um aluno que lia, produzia textos escritos e orais, e recebia alguns conhecimentos da gramática normativa para sanar problemas de escrita. Entretanto, depois do início da aplicação da Prova Brasil (8ª série/9º ano), foi exigida a organização do que se ensinava nesse estabelecimento federal a partir de habilidades e de competências, bem como a construção de descritores para cada disciplina e respectiva turma.

Mais uma vez, as prescrições, nesse caso, ligadas às avaliações em larga escala, voltaram a incomodar e despertaram-me para a pesquisa de Doutorado. Afinal, os muitos condicionantes dessas avaliações apresentados pelo *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) reafirmam uma preocupação com a aferição, o que traz, conseqüentemente, uma regulação da educação, via modelos definidos de testes para as séries a serem avaliadas, como afirmam Schneider e Rostirola (2015):

Dentre algumas evidências, destacamos a tendência ao afinilamento e modularização do currículo pela adoção de matrizes de referência e escalas de proficiência para os testes de largo espectro, à padronização curricular para fins de comparabilidade e à ampliação de práticas avaliativas conexas a agências regionais. (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 507).

Para melhor entendimento, na avaliação do 9º ano, Prova Brasil de Língua Portuguesa, destaco o procedimento de leitura, com a indicação de vários descritores. Um deles é transcrito da seguinte forma: “Localizar informações explícitas em um texto” (INEP, 2016). Ao considerar os descritores na organização dos planejamentos dos docentes, seja via treinamento, seja direcionando o processo de ensino para adequar-se a eles, a escola estará propensa a obter êxito nesses exames. Essa situação de ter um modelo pronto orientando escolas para um treinamento facilita a coleta e apuração de dados, conforme Afonso (1998), como um mecanismo de quase mercado. Entretanto, nesse fazer pedagógico atual, intensificado pelo trabalho burocrático, principalmente de preparação para tais avaliações, percebe-se que esse mecanismo referido por Afonso (1998) afasta o professor de um estudo crítico daquilo que vive e pratica na escola, uma vez que a preparação para os testes será uma constante nos ambientes escolares. Afonso (1998, p. 168-169) observa, como resultado, “[...] um mecanismo de quase mercado em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais [...] permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados [...]”.

1.1 Justificando a pesquisa

“Entretanto, aí está você, casmurro e indisposto para a tarefa de encher o papel de sinaizinhos pretos”.
(ANDRADE, 1974, p. 120: 1902-1987).

Carlos Drummond de Andrade (1974) também afirmou, no título da crônica referenciada no fragmento indicado, que “escrever é triste”. Diríamos, a partir do primeiro fragmento e parafraseando Drummond, no segundo, que “escrever é difícil”. O processo de construção é árduo, remete a uma luta constante (física e mental) para a produção das “letrinhas”. Entretanto, considero que mais árduo ainda é o processo de organização, de burilamento, porque, a partir deste é que virão os crivos e, principalmente, outros processos de desorganização/reorganização. Por isso, assinala-se que organizar a pesquisa em partes, indicando introdução, capítulos, conclusão, e pressupondo que estamos proporcionando ao leitor um possível entendimento daquilo que a pesquisa intenta (que nós intentamos), é muito difícil, é ilusório, porque contamos com a subjetividade intrínseca do interlocutor, transpondo outras possíveis organizações; portanto, escrever é difícil porque se trata de um processo sempre inacabado, à espera do outro que o subverterá. Por isso, a pesquisa apresenta uma organização provisória, a de seus autores. Não se considera, *a priori*, para essa organização, um boneco de tese. Pensa-se, gradativamente, a partir do desenvolvimento do denominado projeto de tese, no que seria preciso apresentar quanto àquilo que se queria contemplar na pesquisa. Uma questão fundamental, por conta da experiência já referenciada com o OBEDUC, que recorrentemente me incomodava era articular a diferença (in)visibilizada na escola, no currículo e, sobretudo, nas avaliações em larga escala.

É possível afirmar que uma sequencialidade estava organizada, bastante clara em pensamentos, mas a partir da verificação do que seria necessário contemplar na pesquisa, e não propriamente nos capítulos. Assim, a sequência foi se desenhando, arranjando-se ao longo da pesquisa. Parece que a pesquisa fluiu melhor dessa forma, um encaixe e mais outro, como que rompendo com a linearidade estrutural e fazendo calhar outras formas de organização. Desse modo, com uma lacuna aqui que se completa ali, acredita-se que o leitor da pesquisa também desenvolverá esse mesmo exercício, interpretando esta ou aquela parte como adequada ao espaço mais adiante ou ao que ficou. Portanto, caracterizam-se os escritos da pesquisa como um hipertexto. “Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do

leitor simultaneamente coautor do texto final” (MARCUSCHI, 2001, p. 86). Pela incompletude que possa transparecer a quem lê, pode-se alterar, desordenar para uma significação muito própria, como visto, de coautoria.

Eis o desenho: em um primeiro momento, identificou-se a introdução da pesquisa, relacionada ao primeiro capítulo, “A pesquisa: das intenções e de como tudo começou”. Neste, a preocupação foi aproximar a pesquisa da experiência que provocou a discussão da temática da avaliação em contextos escolares, por isso, à introdução, segue-se uma justificativa para a pesquisa. Para esta parte introdutória, ainda, é esclarecido o desenho da pesquisa, inserindo-se o campo teórico, a metodologia e os objetivos. Na sequência, apresenta-se o Estado do Conhecimento, a partir do levantamento de pesquisas, dissertações e teses com conceitos inerentes à avaliação em larga escala, iniciando a articulação com teóricos que discutem a temática. A introdução, Capítulo I, trata, portanto, de uma aproximação da pesquisa, incluindo a própria pesquisadora e o arcabouço a ser utilizado no tratamento da temática.

No segundo capítulo, nomeado de “Currículo escolar e avaliação em larga escala: lugares da(s) diferença(s)”, apresento o currículo e a avaliação em larga escala, partindo de seus históricos, de forma a trazer um desenho da constituição e efetivação do currículo, incluindo o campo curricular brasileiro, e da avaliação em larga escala nesse formato atual, de cunho mercadológico e tão interferente na educação contemporânea. Para o entendimento dessa educação fortemente classificatória, apresento conceitos inerentes à avaliação em larga escala discutidos por teóricos, no sentido de evidenciar a questão de mercado integrando o campo educativo de forma global. Artigo, ainda, o currículo e a avaliação com a (in)visibilização das diferenças.

O terceiro capítulo, “Os gestores escolares e o (in)sucesso de escolas nos testes estandardizados¹: entre o mérito e a justiça social”, traz a gestão escolar. Como ponto de partida, organiza-se um histórico da gestão escolar, demonstrando que, ao longo de séculos, ela ainda se configura a partir de elementos das Teorias Administrativas; logo, continua sustentando práticas voltadas ao controle. A partir da historicidade, avança-se para o gerencialismo característico das políticas em educação de agora e refletido nos testes de largo espectro. Daí um afunilamento para a figura do gestor ou diretor, evidenciando aspectos como as acepções dos termos, os tipos de gestão e de qualidade em educação. Mais uma vez, a

¹ Utilizaremos, ao longo da pesquisa, os termos *avaliação em larga escala*, *testes estandardizados* e *testes de largo* ou *de amplo espectro* em relação sinonímica, uma vez que há sua incorporação de forma semelhante na literatura que trata da temática.

questão da diferença é articulada, considerando-se a possibilidade de uma escola estar descolada de tantos aspectos mercadológicos, em que “as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas” (GENTILI, 1996, p. 25). Desse modo, entende-se que a escola da Mcdonaldização (GENTILI, 1996) – mercado, gerência, gestão, qualidade total/de mercado – não visibiliza as diferenças.

O quarto capítulo é o olhar sobre o campo empírico da pesquisa, por isso é intitulado “O campo e a possibilidade de respostas às inquietudes da pesquisa”. É o capítulo em que as escolas de alto IDEB se mostram por meio das vozes dos seus gestores. As tantas vozes propagadas nas entrevistas deram lugar aos eixos de análise do que recorrentemente sobressaiu daquilo que os gestores falaram quanto à gestão, aos testes estandardizados, aos atores escolares, às famílias, ao currículo. Nas vozes, os gestores trouxeram impressões que ora agigantam, ora diminuem as quatro escolas de alto IDEB em relação às próprias práticas pedagógicas. Estas apresentam-nos uma escola de lógica avaliativa, produtora de desigualdades, mas também uma escola que resiste com práticas dribladoras, subversivas, contra-hegemônicas, o que se aproxima de uma escola de muitos sonhos, de crianças e de adultos que veem nesse mundo suas práticas cotidianas refletidas e, portanto, respeitadas.

Após referenciar a divisão das partes da pesquisa, cabe identificar algumas dificuldades que podem interferir no entendimento do leitor. Trata-se de alguns elementos intrusos na pesquisa e até de uma possível falta de posicionamento, decorrente dos travamentos. A lida com o campo teórico foi difícil. Assumo, durante toda a pesquisa, a subjetividade. Revelar-me na Educação, e não na área específica de Letras (meu vasto mundo), acabou levando à inserção de minha prática. A fonte inesgotável da Literatura teimou muito em aparecer e foi a partir dela que enxerguei, muitas vezes, a escola e suas práticas tão punitivas e, por isso, tão excludentes até o presente. Surgem Raul Pompéia², Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Marina Colasanti, bem como os tipos e os gêneros textuais da Língua Portuguesa – o relato das memórias, a narrativa de uma crônica e de um roteiro de filme. Enfim, esclareço que sei que a teimosia foi um risco também, por isso me antecipo e explico esse atrevimento com tantas rupturas, pelo qual espero compreensão, pois não saberia comportar-me bem nesse campo do doutoramento em Educação sem trazer o meu

² Opto por utilizar o nome *Pompéia* dessa forma, acentuado, divergindo do Novo Acordo Ortográfico, ratificado em setembro de 2008, que prescreve a retirada do acento por considerar a ocorrência do ditongo aberto tônico “éi”. Entretanto, o mesmo Acordo recomenda que nomes e sobrenomes de pessoas já registradas com o acento assim permaneçam. Para nomes e sobrenomes de pessoas mortas, segue-se a nova regra. Além de sinalizar respeito, considero que a grafia *Raul Pompéia*, com acento, torna inconfundíveis o nome e o grande escritor da literatura brasileira.

fazer, a minha prática de sala de aula, relacionada ao mundo da literatura e do português brasileiro.

Além da ruptura com a linearidade de um Doutorado em Educação, o campo trouxe dificuldades com as tendências interpretativas. Sentimos que, por vezes, mergulhamos em uma espécie de autoflagelo, ou porque a direção escolar foi muito agradável em abrir as portas, logo, não queríamos criticar tanto, ou porque identificávamos práticas que ainda são nossas; assim, uma miscelânea de juízos de valor e, paralelamente, a tentativa desnecessária (porque impossível) de eliminá-los, chegando ao ponto de trazer momentos de inevitável travamento, porque dói criticar a escola que também somos.

Há, ainda, outros movimentos importantes nesses microespaços, indo além das críticas. Há práticas que também rompem com o molde ditado de fora, e essa potência permite-nos revelar de antemão uma escola viva, que pode resistir, promover e legitimar a diferença. Esperança. É assim, tendo trazido os tantos aportes da pesquisa, culminando com a indicação de sua divisão e apontando a esperança, que me aproximo ainda mais da apresentação do que foi investigado. Entretanto, é necessário, antes, relacionar alguns componentes – a literatura, a prática de magistério, a(s) vida(s) –, diríamos, externos, em um primeiro momento, mas indispensáveis à pesquisa. Esses componentes foram se entremeando e incomodando, de tal forma que resultou na vontade de investigar o campo educativo, especificamente o currículo, atualmente tão direcionado pelas avaliações em larga escala. Por isso, neste momento, apresento o componente literário e passo a utilizá-lo com mais frequência. Esclareço que, por vezes, recorrerei a esse componente, iniciando por uma obra que, mesmo publicada há muitos séculos, explicita o contexto educativo atual (assim como as outras obras que aparecerão na pesquisa) e com ele se articula bastante.

Há certo tempo, nas aulas de Literatura do primeiro ano do Ensino Médio, trabalhei com meus alunos a obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia (1863-1895). Talvez isso não tenha significado muito para quem a leu, porque o direcionamento, em Literatura Brasileira, é no sentido de observar as características deste ou daquele movimento literário. Entretanto, para mim, o impacto foi grande, pois lia na obra tanto a minha experiência quanto a de muitos alunos para quem ministrei aulas. E é assim que quero começar a justificativa para minha tese, trazendo não só a experiência escolar do personagem Sérgio, mas do aluno, do professor com o currículo, com a escola.

O primeiro contato do personagem é iniciado de maneira bastante primária, porque a estrutura física e organizacional de escola se mostra rudimentar. Todavia, já assinala o processo de escolarização – pela divisão dos tempos, das atividades; enfim, é uma escola

organizada para crianças que estão em um reduto ainda familiar. O personagem Sérgio relata a experiência da seguinte forma:

*“Eu tinha onze anos.
Frequentara como externo, durante alguns meses, uma escola familiar do Caminho Novo, onde algumas senhoras inglesas, sob a direção do pai, distribuíam educação à infância como melhor lhes parecia. Entrava às nove horas, timidamente, ignorando as lições com a maior regularidade, e bocejava até as duas, torcendo-me de insipidez sobre os carcomidos bancos que o colégio comprara, de pinho e usados, lustrosos de contato com a malandragem de não sei quantas gerações de pequenos. Ao meio-dia, davam-nos pão com manteiga. Esta recordação gulosa é o que mais pronunciadamente me ficou dos meses de externato; [...]”*
(POMPÉIA, 2015, p. 37).

Na obra, via-se claramente uma preocupação com a educação formal, pois incluía o ensino de conteúdos por “lições”, provavelmente inquestionáveis. Talvez uma organização do espaço-tempo não para com o ensino das letras, mas já para o disciplinamento da mente e do corpo: senhoras inglesas substituindo a figura do professor, o pai como diretor, os horários (entrada, comida), a distribuição de lições e merenda, além da disposição de bancos. Era um colégio que abrigava/obrigava, divertia ou não e alimentava as crianças com a finalidade de escolarizá-las. A desconsideração dos atores da cena para com o outro também chama a atenção, principalmente as crianças, recebidas “friamente”, vistas de uma mesma maneira, homogeneizadora. Nesse contexto, a escola não se importa com a diferença, conforme já referi anteriormente, mas com a “mesmidade” (SKLIAR, 2003); quem a frequenta também não liga, porque tudo ali se afasta de seus mundos lá fora. A relevância do quadro é notória, a prática é atual. Por isso, passo agora a justificar o porquê dessa reflexão.

Além das interferências literárias, percebo, hoje, no resultado do trabalho de magistério, certa frustração por conta daquilo que não fiz com os muitos alunos que passaram por mim. Tal frustração dá-se principalmente pelo tempo que se escoou e não foi aproveitado em mais contato, mais ouvir das experiências de crianças “grandes”, porque eram cheias de vidas, transbordavam saberes diversos. Meu olhar guiado, como uma espécie de cabresto, fazia não enxergar as riquezas dos lugares, daquelas pessoas, pequenas só no tamanho e “carentes” de um ensino que fosse ao encontro de tudo que já traziam e não sepultasse suas culturas, como tantos de nós, educadores, temos feito em nome da homogeneidade, do

disciplinamento, daquilo que nos faz acreditar ser a solução, mesmo que isso implique normalização e negação da presença dos diferentes grupos com os quais atuamos.

A prática do magistério a partir do atendimento aos conteúdos em respectivos bimestres também me ensinou a observar documentos no exercício de minha profissionalidade, entendida aqui “[...] como a fusão dos termos profissão e personalidade” (PENÍN; MARTINEZ, 2009, p. 25), em uma relação que, segundo os mesmos autores, “[...] ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo [...] de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas” (PENÍN; MARTINEZ, 2009, p. 25). Pelas muitas escolas da rede pública de ensino – e isso foi uma constante em meu início de carreira –, ainda finalizando a graduação, sempre estava lá, junto do supervisor, “certo” documento, ou melhor, “um documento certo”, que era passado com mais algumas orientações. Entretanto, o que importava era o cumprimento de um rol de conteúdos em tempos determinados, sem extrapolar o ano letivo. Não importavam as outras histórias, só a canonizada pelo currículo prescrito. Se parássemos para ouvir sobre outros desejos, outros gostos, não daríamos conta de passar aquilo que “verdadeiramente” era significativo – os conteúdos prescritos nos documentos oficiais, mesmo que, depois de muito ter sido “experenciado”, ambos, professor e aluno, não acreditassem naqueles conteúdos como cooperadores de uma aprendizagem significativa. Assim, seguiam-se os anos de magistério, com contratos temporários e, por isso, uma intensa rotatividade, bem como uma mesma prática, sempre preocupada com o cumprimento de prescrições e afastada do vivido.

O professor cotidianamente busca satisfazer as lacunas que julga necessárias para melhorar a prática. Muitas vezes, esse “fazer” professoral é baseado na observação e melhoramento do ato repetido no tempo/espaço da sala de aula, seja pelo uso de tecnologias, seja pela didática, entendendo-se que isso é construção de saberes. Obviamente, durante anos de magistério, minha prática voltou-se ao atendimento do que estava posto oficialmente para ensinar ao aluno. A preocupação com o conteúdo afastou-me de outras leituras, então, só “transmitia” o conhecimento prescrito no currículo e o fazia como se transmitisse uma fórmula transformadora, bastava decorá-la – tudo muito simples. Há uma espécie de “olhar viciado” (ARROYO, 2000) acionado nessa transmissão, o que não permite o olhar para múltiplas possibilidades de aprendizagem na sala de aula.

A cultura escolar e profissional gira nessas polarizações materializadas nas grades curriculares. De tanto viver nelas nos degradamos e degradamos o conhecimento e a cultura. Viciamos nosso olhar docente, social e político. Gerações de docentes carregam esse olhar viciado que dificulta enxergar a totalidade do social, do conhecimento, da cultura e de docência. (ARROYO, 2000, p. 211).

Desse modo, instala-se uma cultura caracterizada principalmente pela rotulação. Afinal, é como se entende aquele aluno que não aprende o que todos devem aprender, isto é, a cultura hegemônica, abordada em Giroux (1997) como “o uso de um aparato cultural que promove o consenso através da reprodução e distribuição dos sistemas dominantes de crenças e atitudes” (GIROUX, 1997, p. 113).

A situação dicotômica de dois mundos – currículo contribuindo com a hegemonia ou com a transformação – pode ser mais bem ilustrada por minha prática. Identifico um tempo em que a preocupação foi o atendimento às prescrições e outro, que denomino de novo, em que a diferença percebida por mim, de uma sala de aula caracterizada pela heterogeneidade, passa a interferir na prática docente. Houve, para isso, a participação no projeto, dantes mencionado, OBEDUC/CAPES, e foi dessa forma, desenvolvendo o projeto dentro da instituição de ensino com os alunos, que houve reflexão sobre minha prática e direcionamento de outros olhares, entre eles, o da diferença. A condição de professores, tão cobrada, de ensinar e disciplinar, condena-nos a um trabalho individualizado, tão problematizado por estudiosos críticos da educação, como Apple (2006), Hypolito (2013), Giroux (1997) e Esteban (2013, 2014), entre outros. Tal trabalho consiste em entulharmos nossos alunos de conteúdos por meio da técnica expositiva, do controle de sala, do conhecimento científico. Desse modo, matamos histórias, sonhos, ou melhor, culturas que representam uma possível ressignificação de um modelo de sociedade cuja marca característica é a desigualdade e a homogeneização.

1.2 O desenho da pesquisa: voo inicial

Nesta parte, apresento o caminho, os procedimentos metodológicos da pesquisa desenvolvida, que inclui a aproximação e o desenvolvimento do campo com os nove sujeitos da pesquisa, os instrumentos e as técnicas utilizados na coleta de dados, a fim de explicitar o aporte metodológico articulado com a opção teórica.

Nesta tese, o objetivo geral é analisar a concepção de avaliações em larga escala por gestores de escolas públicas estaduais com alto IDEB. Quanto aos objetivos específicos, a pretensão é contextualizar a avaliação em larga escala do Ensino Fundamental; identificar as estratégias utilizadas pelos gestores em função da avaliação em larga escala; articular as concepções de currículo, diferença e avaliação em larga escala; verificar como, para os

gestores, a avaliação em larga escala qualifica o processo educativo escolar. Esclareço, ainda, que estabelecer um diálogo com os participantes da pesquisa é a pretensão para a produção dos dados. A escolha da metodologia para esta pesquisa é a qualitativa, pois nesse tipo de abordagem é possível, para aqueles que investigam, estabelecer

[...] estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aquele de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Assim, a pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), apresenta-nos características como: ser descritiva e permitir captar perspectivas diferentes (palavras, imagens, realidade detalhada); ser o processo mais relevante sem foco restrito aos resultados ou produtos; analisar dados sem confirmação ou negação de hipóteses (preestabelecidas), entre outras.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e consultas ao *site* do INEP. No contexto desta pesquisa – escolas de alto IDEB –, a entrevista destinar-se-á a “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente [com o atravessamento de todas as leituras feitas sobre o tema] uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Além disso, o tipo de entrevista escolhido, semiestruturada, possibilitará uma maior flexibilidade quanto ao manejo das questões formuladas, ou seja, não haverá um aprisionamento no que se refere a outras possibilidades de exploração de tópicos que aparecerão no decorrer da entrevista e que podem ser relevantes à pesquisa.

A opção pela teoria crítica da educação significa, ao encontro da abordagem qualitativa, efetuar uma análise sempre vinculada ao contexto social. Por isso, ao sinalizar para essa opção, entendo que ela impele a repudiar toda análise que centra no indivíduo o sucesso ou o fracasso de um determinado processo educativo, seja do professor, seja do aluno. Na perspectiva crítica em educação, a abordagem da pesquisa é qualitativa, pois, de acordo com Chizzoti (2014), essa abordagem apresenta “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTI, 2014, p. 78). Portanto, entende-se essa relação entre a abordagem qualitativa e a perspectiva crítica, sobretudo, quanto à negação de uma suposta neutralidade do pesquisador em relação à sua pesquisa e aos

pesquisados, o que possibilitou uma relação produtiva com os sujeitos, no caso, nove gestores de quatro escolas de alto IDEB. Tal relação realçou-se ainda mais com o instrumento de coleta de dados da pesquisa, a entrevista semiestruturada. A escolha deste instrumento permitiu a articulação da empiria com as questões teóricas exploradas na pesquisa, dando sustentação à temática da avaliação em larga escala e explorando os objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento do tema da pesquisa a partir de perguntas deu-se pela organização prévia de um roteiro,³ potencializador das entrevistas, pois as questões, além de poderem ser complementadas naquilo que emerge no momento em que se articulam perguntas e respostas, se relacionam, constantemente, aos objetivos da pesquisa. Evidencia-se, desse modo, a importância do roteiro da entrevista, no sentido de precisar mais a coleta do que é relevante para o pesquisador, bem como para uma estruturação prévia da entrevista pelo entrevistador: “desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Portanto, o ouvir caracteriza o aspecto qualitativo da pesquisa, não apontando para um modelo pronto, mas para uma construção a partir do apanhado de informações, que tem como base o discurso produzido em seus respectivos contextos históricos, sociais e culturais. Tal aporte, o qualitativo, permite uma coleta de dados que não quantifica *a priori*, mas qualifica *a posteriori* o processo de significação dos discursos coletados dos nove sujeitos da presente pesquisa. Chizzoti (2014) traz, à abordagem da entrevista não diretiva, uma discussão pertinente à presente pesquisa ao afirmar que a entrevista tem que “assegurar a cientificidade da técnica”, e, a fim de cumprir esse objetivo, o pesquisador deve atentar à “qualidade das informações recolhidas, seu registro e a redução do volume de dados a elementos passíveis de análise” (CHIZZOTI, 2014, p. 93). Este último apontamento, de redução do volume da entrevista aos elementos da análise – neste caso, entrevista semiestruturada –, era uma grande preocupação da pesquisa, o que levou a definir e analisar as denominadas categorias ou eixos de análise (conforme subitens 4.3.1 a 4.3.6), indicando, desse modo, o que das entrevistas foi, de forma mais recorrente, ao encontro dos objetivos indicados à pesquisa.

³ Apêndice A.

1.2.1 E as entrevistas aconteceram...

A empiria da pesquisa foi representada pelas vozes dos gestores, e, paralelamente à produção das vozes, intervim com aspectos observados a respeito dos espaços escolares e com informações documentais, seja trazendo informações oficiais a respeito de um projeto, seja apresentando dados que atestam a dimensão da escola. Enfim, o aporte documental, muitas vezes, aparecerá para tornar ainda mais fidedignas as vozes dos nove gestores, fortalecendo a dimensão dos discursos flagrados a partir das entrevistas.

Para essa empiria, houve a organização de um roteiro para as questões; houve também uma subdivisão das perguntas em partes, o que facilitou o percurso das entrevistas, no sentido de organizar um início e um encerramento bastante amistosos. A organização apresentada pelo roteiro tratava, em um primeiro momento, do processo de formação do professor/gestor até a culminância no processo da gestão escolar – dados sobre a formação, contabilização do tempo de magistério, incluindo o tempo de gestão, não dissociando as funções do magistério. Em um segundo momento, tratou-se da função de gestão que desempenhavam na escola, introduzindo questões, tais como, a existência e a atualização do Projeto Político Pedagógico, a atuação da gestão quanto aos aspectos administrativo-pedagógicos (inclusivos e democráticos). Por último, foram abordadas a gestão e a relação com a avaliação em larga escala, verificando se havia preparação para as provas, tensionamentos, entre outros.

Os percalços no que tange à realização das entrevistas foram insignificantes, devido principalmente ao primeiro contato, presencial, com as escolas. Nesse primeiro contato, falávamos a respeito da entrevista, de como seria realizada, da abordagem que seria feita. Então, já se conseguia um agendamento prévio, e, no retorno, era realizada a entrevista. As situações mais pontuais referem-se ao surgimento de imprevistos, como chegar à escola em um horário previamente agendado, mas o gestor não poder atender naquele momento por estar ocupado com problemas que exigiam dedicação para resolução. Assim, foram organizadas outras tentativas, e as entrevistas dos gestores ocorreram posteriormente, possibilitando a conclusão das entrevistas previstas para a pesquisa.

1.3 O estado do conhecimento na pesquisa: articulação de conceitos e aproximações teóricas

A pretensão deste estudo, que passo a apontar neste item, em concordância com Romanowsky e Ens (2006), foi produzir um Estado do Conhecimento, diferenciando-o, assim, do Estado da Arte. Nos escritos das autoras, há a confirmação de que “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’” (ROMANOWSKY; ENS, 2006, p. 40). Portanto, estudos mais abrangentes que utilizam resumos de dissertações e teses, produções em congressos, publicações em periódicos, ou seja, em que há um maior aprofundamento da área específica que está sendo pesquisada, caracterizam o Estado da Arte. Reitero, então, tratar-se de um Estado do Conhecimento porque, à tese em construção, se relacionam dissertações e teses que trazem a temática da avaliação em larga escala, o que possibilita criar subsídios à presente pesquisa, ao contrastar conceitos utilizados em variados trabalhos que também são explorados nesta tese, mostrando a relevância da pesquisa, sobretudo, com contribuições à educação.

Assim, conhecer outros trabalhos referentes à temática aqui abordada contribui com o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no que tange ao tratamento de conceitos, como diferença, mercado, currículo e *accountability*⁴, além de também permitir reflexões sobre esses mesmos conceitos explorados de diferentes maneiras, que, muitas vezes, podem vir ao encontro da perspectiva, do enfoque deste trabalho. Para tanto, o presente Estado do Conhecimento partiu do banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando a busca a partir das palavras-chave/conceitos (*avaliação em larga escala, currículo, diferença, gestão escolar democrática, mercado e accountability*), para angariar dissertações e, principalmente, teses pertinentes à temática.

É interessante destacar que muitas pesquisas investigadas não abordaram diretamente a palavra-chave lançada, mas associaram outros conceitos à avaliação em larga escala, e estes conceitos, por sua vez, despertaram curiosidade, levando à leitura, tendo-se depois constatado a sua pertinência. Como exemplo, o conceito *accountability*, que muitas vezes é substituído nas pesquisas por *responsabilização*. Ao detectar a similaridade, a pesquisa entra na análise. Acrescenta-se, ainda, que não houve uma organização prévia, um

⁴ O termo *accountability*, em Freitas (2012), apresenta relação com a expressão *prestação de contas* da escola e de seus respectivos atores, no sentido de responsabilizá-los/culpabilizá-los. Essa *accountability* dá-se pela aplicação dos testes em larga escala, pela divulgação ampla/pública que faz do resultado dos testes e pela compensação, negativa ou positiva, no que se refere ao bom ou mau desempenho nos referidos testes.

agrupamento das pesquisas por descritor, mas uma preocupação em, logo após a leitura do resumo, observar que reflexão determinada pesquisa instigou.

A opção por um recorte temporal coincide, intencionalmente, com a aplicação da Prova Brasil de 2007, ao antigo 8º ano e atual 9º ano, momento este em que a referida avaliação passa a ser associada ao IDEB, ou seja, contribui na produção desse indicador educacional. Portanto, mesmo que se considere um tempo anterior que já envolvia políticas de avaliação, por optar pela pesquisa envolvendo a Prova Brasil, aplicada ao final do Ensino Fundamental, justifica-se tal recorte, culminando com o ano de 2017, o que significa dizer que teses e dissertações serão consideradas nessa faixa temporal.

Desse modo, é possível antecipar a ideia de que a avaliação em larga escala e os conceitos a ela inerentes têm sido amplamente debatidos, sendo acrescidos ao contexto das pesquisas acadêmicas, caso também da discussão proposta nesta pesquisa, envolvendo os gestores escolares, responsáveis diretos pela administração da escola e pelos respectivos exames nos estabelecimentos de ensino. Tal alteração, abordada nas pesquisas de cunho acadêmico, aponta para um comprometimento do trabalho do grupo escolar que contraria a possibilidade de uma gestão democrática, legalizada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996⁵, e traz, pelo formato de gestão atual, centralizadora e gerencialista, uma vinculação dos gestores a uma gestão autocrática. (ROMÃO; PADILHA, 1997).

As palavras-chave, portanto, delimitarão os trabalhos, teses e algumas dissertações pertinentes à temática. A escolha aqui proposta considerou os conceitos articulados à pesquisa em desenvolvimento. Indicam-se, então, *avaliação em larga escala, currículo, diferença, gestão escolar democrática, mercado, accountability*.

No banco de dados de Teses e Dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a partir do cruzamento das palavras-chave, foi localizada uma dissertação, do ano de 2012. A dissertação de Mestrado intitulada “A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2010)”, de Vera de Fátima Paula Antunes, propõe-se a analisar como gestores escolares de dois municípios de Mato Grosso do Sul, Campo Grande e Coxim, utilizavam os resultados da avaliação externa no âmbito do Plano de Ações

⁵ Cury (2007) apresenta o artigo 14 da referida LDB como importante à gestão escolar, por conta do emprego do termo *gestão democrática*. Ressalta o autor que “a escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal”. (CURY, 2007, p. 493).

Articuladas (PAR). Também objetivava verificar como e em que medida os gestores de tais municípios se apropriavam desses resultados para um possível planejamento pedagógico de suas redes de ensino. Foram utilizados documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas. A constatação é de uma limitação dos municípios, no sentido de apenas informarem resultados da avaliação à comunidade de as ações voltarem-se aos exames simulados e à preparação dos professores para os testes, reproduzindo os instrumentos nacionais. Ressalta a pesquisa que esses resultados vêm intensificando a perspectiva de responsabilização das escolas pelos resultados.

Observa-se, na dissertação indicada, a preocupação crescente nas escolas públicas com a preparação para os exames. A política de avaliação em larga escala tem tomado o tempo e o espaço da escola; as ações estão planejadas, visando à preparação para testes estandardizados. Bonamino (2012) referenda essa preparação e consequente responsabilização da escola, verificando o momento atual como fortemente afetado pelas políticas de responsabilização. Esta, reforça a autora, ocorre desde que as escolas passaram a enxergar-se nos resultados, ou seja, a partir da divulgação dos indicadores. Tal momento deriva da conjugação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da adoção de uma política avaliativa pelos estados federativos e da Prova Brasil, implementada a partir de 2007, com sua integração ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em Bonamino (2012) e na pesquisa de Vera de Fátima Paula Antunes (2012), constata-se uma forte responsabilização dos espaços escolares analisados. Bonamino (2012, p. 383) afirma haver a desconstrução de outros aspectos, denominados pela autora de “não cognitivos”; logo, é possível observar aspectos excludentes desse currículo ancorado na preparação para testes de larga escala, o que, conseqüentemente, amplia a desigualdade nos espaços escolares. Pela tentativa de homogeneização, desconsideram-se saberes outros que não os previstos para aferição dos referidos testes. Na perspectiva da pesquisa de Vera de Fátima Paula Antunes (2012), assim como nos escritos de Bonamino (2012), há o reforço do “[...] alinhamento, nas escolas, e secretaria de educação, entre o currículo ensinado e o currículo avaliado” (BONAMINO, 2012, p. 386). A evidência é que os testes têm promovido a responsabilização dos espaços escolares pelos resultados produzidos por indicadores restritos à mensuração, e isso tem levado à/ao preparação/treinamento para os testes e à exclusão dos diferentes sujeitos que frequentam os espaços escolares.

Leonice Matilde Ritcher, da Universidade Federal de Uberlândia, em sua pesquisa “Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e *accountability* no Brasil e em Portugal”, de 2015, traz as realidades brasileira e lusitana, permeadas pela avaliação em larga

escala a partir de novas configurações do trabalho docente e na organização do trabalho escolar. Na tese, utilizou questionários e entrevistas com sujeitos da rede pública que atuam na educação brasileira e lusitana. Partiu-se de categorias de análise como “as condições de trabalho na escola”. A pesquisa traz repercussões, como a colaboração com o compromisso da escola em relação ao processo educativo dos estudantes; o arrefecimento da autonomia escolar, porque, pelas medidas padronizadas, produzem novos formatos para o currículo escolar; o potente processo meritocrático, competitivo e, assim, mercantil; a ampliação dos índices, que não trouxe melhoras necessárias ao trabalho do professor; desresponsabilização do Estado e responsabilização do professor; intensificação do trabalho docente.

Dentre as constatações da tese acima, verificam-se os contextos lusitano e brasileiro afetados pela avaliação em larga escala. Logo, é possível perceber que os testes estandardizados trazem uma proposta de uma política de governança global. Portanto, a indicação feita na pesquisa de que diferentes espaços têm sido atingidos pela política de avaliação em larga escala permite a inferência de que, de forma global, essa avaliação se tornou um dispositivo de controle de mercado, pois, ao responsabilizar, promove competição e padroniza.

Afonso (1999), ao encontro da pesquisa de Ritcher (2015), promove articulações sociológicas entre políticas educativas e avaliativas, partindo de contextos em que mais cedo se observou o forte retorno de políticas conservadoras e neoliberais. O autor (1999) constata que, em países capitalistas centrais (podemos nomear os contextos americano e britânico), nos anos de 1980 e 1990, houve a redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia de mercado. Assim, esboça-se uma combinação, segundo o autor, de defesa de um livre mercado, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora. Daí a ideia de quase-mercados em educação, porque é perceptível um Estado regulado e regulador, finalmente, sinalizando para um maior controle, mormente pelos governos da nova direita, sobre as escolas, por meio do mecanismo criado, o de publicizar resultados via testes estandardizados.

Ao abordar-se a forma de controle denominada por Afonso (1999) de avaliação estandardizada criterial, observa-se que esta visa ao controle, pois já parte de objetivos predefinidos (acrescenta-se aqui a pressuposição de que todos responderão a um mesmo teste, o que conota a ideia de padronização, de homogeneização de diferentes sujeitos); por isso tornou-se tão importante, evidenciando um Estado/mercado regulador e centralizador. Este tipo de avaliação, segundo o autor (1999), torna-se também o suporte de processos de

responsabilização ou de prestação de contas sobre o currículo, passando a ser mais importante que outros processos pedagógicos, incluindo outros tipos de avaliação.

Produce-se assim um mecanismo de quase-mercado em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam controlados pelo mercado. (AFONSO, 1999, p. 150).

O autor (1999) propõe outra política educativa e a outra agenda avaliativa a favor da comunidade para romper com a regulação, inclusive pela seleção de conhecimento. Desse modo, há uma política educativa e uma agenda educativa que consideram também as diferenças.

Na tese de 2011 “Avaliação em larga escala na educação básica, Prova Brasil, em perspectiva da gestão democrática: um estudo a partir da Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos e Município de São Leopoldo – RS”, Alenis Cleusa de Andrade apresenta a avaliação em larga escala como subsidiadora da formulação de políticas educacionais frente a mecanismos de gestão democrática. Para isso, traz as estratégias de gestão democrática na educação contribuindo para superação de situações desencadeadas pela avaliação em larga escala e políticas educacionais. Propõe-se a identificar e analisar indicadores de gestão democrática contidos nas leis municipais, nos indicadores, no desempenho dos alunos na Prova Brasil nas séries iniciais, em específico da referida rede de ensino. A pesquisa analisa especificamente um município, pela opção que este fez pela gestão democrática da educação. A autora utilizou coleta de dados em escolas e Secretarias Municipal e Estadual de Educação por meio de entrevistas semiestruturadas. Dentre as verificações, o município escolhido apresentou avanços na gestão democrática mediante os indicadores, contudo, evidenciou características reprodutivistas. Também no processo de execução da Prova Brasil, constatou-se uma grande complexidade envolvida, sobretudo a intervenção no cotidiano escolar e em diferentes temporalidades, o que resulta em uma articulação na gestão escolar de preparação para a Prova Brasil. Enfim, o planejamento e a execução descentralizados das ações do Plano de Desenvolvimento das Escolas, PDE, surgiram significando ausência de processos efetivamente participativos e democráticos no âmbito escolar.

Observa-se a aproximação da pesquisa em construção no engessamento de uma proposta de gestão democrática. No caso da escola em referência, há uma descentralização das ações do PDE⁶, caracterizando uma gestão escolar reprodutivista.

Ao encontro da pesquisa de Andrade (2011), reflito a partir da afirmação de Dave Hill (2003, p. 30): “portanto, os mercados aumentam as desigualdades existentes”. A gestão democrática, no Brasil, legalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, indica às escolas a possibilidade de articulação dos atores escolares para uma escola democrática, seja pela elaboração do Projeto Político Pedagógico, seja pela escolha direta de diretores, entre outros. Entretanto, em Hill (2003), o mercado em educação, resultado de políticas neoliberais, substituiu os ideais democráticos, incluindo a voz coletiva. Assim, identifica Hill (2003) nos resultados dessas políticas “[...] uma perda da equidade e da justiça econômica e social; uma perda de democracia e da responsabilidade democrática; uma perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho” (HILL, 2003, p. 28).

É possível dizer, então, que há atualmente um afastamento, pelas políticas neoliberais para a educação (cada vez menos educativas), de uma condição minimamente democrática, porque têm reproduzido um modelo mercadológico em educação, deflagrado principalmente pela preparação aos testes, em que as diferenças são ainda mais acentuadas pela lógica meritocrática, na qual as individualidades é que se destacam. Também, pela preparação para os testes, anula-se a possibilidade de um espaço crítico. A própria formação de professores, para Hill (2003), passa a ser treinamento, e essa é uma das formas pelas quais este Estado intervencionista tem intimidado o potencial crítico dos professores.

Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre o seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital da mais alta qualidade possível. (HILL, 2003, p. 27).

Desse modo, o Estado/mercado tem conseguido produzir uma educação para o trabalho, competitiva, excludente e, ainda, acrítica, quando, na verdade, educação e mercado, como afirma Hill (2003), são vias contraditórias, pois, “em contraste, a educação é adquirida através de uma estrutura que não exclui outros. Ao contrário, a educação avança quando ela é repartida, e quanto maior o acesso livre e aberto para a sua circulação” (HILL, 2003, p. 38).

⁶ Na definição do Ministério da Educação, trata-se de “[...] um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão”. Afirma-se que há repasses financeiros para escolas priorizadas, a fim de apoiar a execução do planejamento. (MEC, 2017).

Outra pesquisa selecionada, também da Unisinos, foi a tese “Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Escolar Municipal de Cachoeirinha/RS”, de Edson Leandro Hunoff Tavares, ano de 2013. A pesquisa aborda a avaliação em larga escala relacionada com políticas educacionais, por isso trazendo reflexos do modo de produção capitalista, globalizante e neoliberal. O desenvolvimento da investigação deu-se com três escolas municipais da região sul do Brasil, considerando anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa caracterizou-se como sendo de natureza qualitativa com estudo de caso, investigando e categorizando a visão dos sujeitos, e foi instrumentalizada por entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários mistos com os professores. Confirma-se a hipótese de que há contradições entre as políticas nacionais de avaliação e as políticas municipais, como a primazia da quantidade das avaliações de larga escala contraposta à busca de qualidade do processo ensino-aprendizagem nas avaliações das escolas. Tal contradição, para a pesquisa, apoia-se em uma perspectiva positivista, com dados ou quantificação como relevantes para a visão sobre os sistemas escolares brasileiros.

A pesquisa de Tavares (2013) aproxima a avaliação em larga escala de um enquadramento mercadológico, refletindo o modo de produção. A concepção de uma política neoliberal avança via testes estandardizados, nos quais os números é que expressam qualidade em educação, corroborando uma visão de mercado para sujeitos inclusos, ao dominarem uma técnica avaliativa da competência e da habilidade, adequada a quem tem o domínio do conhecimento formal. Na referida pesquisa, Tavares (2013) prolonga a discussão mercadológica direcionadora das reflexões teóricas até aqui pontuadas, entretanto, o elemento novo apresentado diz respeito à vinculação da gestão escolar (BALL, 2005) ao gerencialismo empresarial na educação. Esse gerencialismo, segundo Ball (2005), é uma nova forma de poder inserida no setor público, em que o gerente (podemos relacioná-lo ao Estado ou à representatividade deste pela figura do próprio gestor escolar) é o responsável por “[...] incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545). Assim, o gerencialismo traz à educação um modelo, o de sistemas empresariais competitivas, e isso, segundo Ball (2005), se dá principalmente pelo meio avaliativo. Tal gerencialismo, junto à performatividade, acaba por determinar desempenhos inatingíveis. O autor (2005) ratifica a crítica ao relacionar o vocábulo *performatividade* aos mecanismos mercadológicos neoliberais.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

Assim, entende-se que o gerencialismo e a performatividade estão diretamente relacionados à regulação, de forma a alterar as práticas escolares. Isso porque haverá um controle implacável, como apontado na pesquisa de Tavares (2013), sobretudo para com os professores, quanto àquilo que devem ensinar, ou seja, um currículo cuja prevalência é a de demandas externas, afastando os espaços escolares de uma relação, denominada por Ball (2005) de minimamente autêntica do professor, portanto, sem criatividade, sem reflexão e, por conseguinte, sem enxergar as diferenças.

Outra pesquisa que chamou a atenção foi a de Edna Martins Borges, apresentada em 2016 na UFMG: “Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais”. A tese buscou apreender e analisar a percepção de diretores de escolas estaduais de Minas Gerais sobre os efeitos do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) no contexto escolar. A novidade em tal pesquisa é a proposta de analisar um programa de avaliação municipal com a visão dos diretores escolares. A percepção da pesquisa é de que há centralidade dessas avaliações educacionais, bem como a defesa de que a ocorrência delas no âmbito municipal contribui para a melhoria da qualidade da educação. É frisado, ainda, que a escolha desse espaço para a pesquisa se deve ao pioneirismo do Estado no campo da avaliação educacional. A abordagem foi denominada de quali-quantitativa, por conta dos questionários para diretores de todas as escolas públicas estaduais de Minas Gerais. A pesquisa mostrou que, na percepção dos diretores, as avaliações externas são relevantes para as escolas e que seus profissionais possuem uma compreensão satisfatória delas. As avaliações, ainda para os diretores, apresentam aspectos positivos que atuam para melhorar o ensino. Os professores ensinam de acordo com a proposta curricular da SEE-MG, não ocorrendo diminuição do tempo destinado às outras dimensões da formação do educando; as avaliações não interferem de forma negativa nas práticas colaborativas entre os profissionais da escola. Mais da metade dos diretores não se sente pressionada pela SEE-MG e pelo Colegiado Escolar, mas reconhece que se exerce algum tipo de pressão sobre os professores para que melhorem os resultados dos alunos e considera que o segmento de onde os professores sentem menos pressão é o dos pais.

Chama a atenção, na pesquisa de Borges (2016), o fato de a autora falar de um espaço onde circula e, principalmente, porque desenvolve a pesquisa com colegas, também

gestores. Alguns aspectos discursivos da pesquisa aproximam-se muito de uma visão positiva da avaliação em larga escala. A própria constituição de um sistema “mineiro” de avaliação que antecede a aplicação das avaliações em larga escala contribui com uma visão naturalizada a respeito de um sistema de avaliações. No entanto, os próprios diretores afirmam exercerem pressão sobre os professores, no sentido de que produzam melhores resultados, e isso mostra, portanto, que a instituição de sistemas avaliativos em municípios acaba reduzindo a visão da escola, buscando apenas resultados para aferir a qualidade em educação. Essa redução reflete a lógica mercadológica das políticas públicas em educação e consequente responsabilização da escola, mormente de seus professores, quanto aos resultados aferidos.

Freitas (2007, p. 971) critica esse processo de responsabilização da escola baseada em uma “ótica meritocrática”. Sinaliza o autor (2007) que essa responsabilização se enquadra em uma nova forma de exclusão, cuja atuação se dá internamente, dentro dos espaços escolares. Observa o autor (2007) um fortalecimento da ideia de que, a partir desses sistemas de avaliação em larga escala centralizados, é possível “[...] reorientar escolas específicas, a distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com prefeitos” (FREITAS, 2007, p. 973). Chega-se ao ponto enfatizado na pesquisa de Borges (2016) de os diretores admitirem fazer pressão sobre os seus professores, ao encontro do que Freitas (2007, p. 973) denomina de “pressão autoritária, verticalizada”, gerada nas escolas e em seus professores para obtenção de resultados em testes standardizados.

Freitas (2007) vê um grande problema nessa estratégia neoliberal de responsabilização, qual seja, colocar a responsabilidade apenas sobre a escola e desresponsabilizar o Estado. Para Freitas (2007, p. 980), há possibilidade de que essa responsabilização via pressão nesse espaço “[...] gerará escolas que concentrarão exclusivamente pobres, onde o IDEB não importa, pois ‘já se sabe que não dá para esperar muito desses alunos’”. O autor (2007) reafirma que o grande problema da avaliação externa é a “teoria da responsabilização” liberal, ou ainda, da pressão que é feita sobre as escolas. Desse modo, “Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão” (FREITAS, 2007, p. 981). A suficiência obtida pela elevação do índice de determinadas escolas, em que se destacam individualidades e se desconsideram as diferenças culturais, acaba responsabilizando também os diferentes pelo insucesso previamente produzido pela padronização dos testes de largo espectro.

A pesquisa “Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala”, de Almir Paulo dos Santos, de 2012, teve por finalidade identificar como a gestão democrática e o Sistema Nacional de Avaliação se

expressam em textos de leis de um Sistema Municipal de Ensino (SME) de Santa Catarina. A pesquisa propôs, ainda, descrever práticas de gestão em algumas realidades municipais, a partir das avaliações em larga escala. Na instrumentalização, foram utilizados a pesquisa documental e o estudo de caso, ambos desenvolvidos na Secretaria de Educação. Houve entrevistas em dois municípios, o que propiciou identificar o modo como os municípios articulam suas práticas de gestão, a partir das avaliações. A abordagem teórico-metodológica constituiu-se no ciclo de política de Stephen Ball, envolvendo o contexto da influência, o contexto da produção dos textos e o contexto da prática. Os dois municípios da pesquisa apresentavam diferentes IDEB (2009). Do estudo, constata-se que, das 170 leis de SME, 7% não fazem referência à gestão democrática; 71 % estão próximas do conteúdo da LDB/96; 22% articulam práticas de gestão democrática no contexto da educação escolar. Quanto às práticas de gestão, o município com alto IDEB (2009) tem uma gestão do Sistema Municipal de Ensino organizada há vários anos; já no município com baixo IDEB (2009), a gestão foi substituída diversas vezes. Identifica-se, a partir da avaliação em larga escala, concentração de influências reprodutivista e mercadológica. Por fim, a pesquisa destaca que, quando as práticas estão conectadas ao contexto da educação local, se evidencia uma melhor gestão democrática.

A pesquisa de Santos (2012) mostra o quão difícil tem sido promover a gestão democrática na escola. Tal dificuldade é ainda mais evidenciada quando, como visto em discussões assinaladas em parágrafos anteriores, o processo e a execução dos testes são prioridade. Chamaram a atenção, na pesquisa, os momentos em que há aproximação entre as práticas e contextos de educação locais, quando se percebem avanços quanto à prática de uma gestão democrática.

Esquinsani (2016) aproxima-se da abordagem de gestão democrática e da pesquisa de Almir Paulo dos Santos (2012) ao trazer resultados de um levantamento documental, partindo da relação deste com o conceito de gestão democrática. A primeira observação de Esquinsani (2016) diz respeito à impossibilidade de assegurar que há vinculação documental com a prática de gestão democrática. Outra observação importante de Esquinsani (2016) refere-se à eleição de diretor. Esta tem força legal; afinal, compõe o texto da LDB/96. No entanto, a presença no texto legal não implica execução. Evidencia também a autora que a situação de eleição de diretor se confunde com a ideia de gestão democrática.

Assim, conclusiva em Esquinsani (2016) é a relação muito forte entre gestão democrática e eleição do diretor, denunciando a escassez documental, bem como espacial, de mecanismos de gestão, como conselho escolar, grêmios estudantis, associações de pais,

reuniões pedagógicas, conselhos de classe e assembleias deliberativas, entre outros. “O emparelhamento do mecanismo de eleição de diretores à gestão democrática parece ter pautado as legislações examinadas, nas quais, mesmo quando se menciona expressamente a gestão democrática, o foco restringe-se à eleição de diretores” (ESQUINSANI, 2016, p. 501).

Esquinsani (2016), então, ao encontro de Santos (2012), afirma que as legislações locais têm dado o tom do debate, “[...] na ausência de um conceito claro e específico sobre gestão democrática, definido por uma legislação nacional [...]” (ESQUINSANI, 2016, p. 501). Como observado, em diferentes localidades, há leis que conduzem à eleição do diretor/gestor, mas em uma concepção ainda muito antidemocrática, que não tem rompido com a clássica gestão autoritária outrora utilizada. Por isso, trata-se de um atendimento mínimo da LDB/96, em que se usa eleição de diretor como sinônimo de gestão democrática. Tal situação, como assinalada em Santos (2012), permite um avanço ainda maior de políticas liberais, incluindo a dos testes de largo espectro em espaços escolares pautados em uma gestão propícia ao gerencialismo em educação, indo de encontro à escola democrática e, assim, à possibilidade de afirmação das diferenças.

Outra pesquisa encontrada no levantamento foi a dissertação “A política de bonificação e avaliação em larga escala: tensões e intenções implicadas no trabalho docente em escolas estaduais do Rio de Janeiro”, de autoria de Diogo Silva do Nascimento (2015). O autor utiliza dois termos que descrevem bem a situação das bonificações vinculadas a bons resultados de escolas no IDEB. São as palavras *tensões* e *intenções*, relacionadas à política de bonificação elaborada pela Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro (2011-2014). O trabalho objetiva identificar as configurações que o trabalho docente tem assumido após a implementação da política de bonificação, a partir da perspectiva de professores, e caracterizar os aspectos da qualidade entre uma escola que recebe a bonificação e outra que não recebe. Também propõe identificar indícios da natureza da qualidade que permeia a escola que recebe a bonificação. Perpassa questões importantes na atualidade, como: a contribuição da cultura do exame na confecção de indicadores e a forma como isso interferiu nas ações da Secretaria. A pesquisa utiliza a metodologia qualitativa, a partir de relatos dos docentes. Foram investigados os movimentos que ocorreram para a implementação da primeira política de bonificação do estado do Rio de Janeiro, nomeada de Nova Escola. Além disso, foram pesquisadas políticas de bonificação docente em outros estados. Indícios apresentados, inicialmente, deixaram dúvidas sobre a real eficácia da bonificação.

As bonificações estendidas, principalmente, a resultados têm repercutido na educação, produzindo escolas-mercados, uma vez que promovem, não mais entre escolas, mas

entre professores, uma competitividade por resultados, o que afasta o professor de uma concepção ética da educação. O interesse último passa a ser o resultado, e não mais o processo de ensino-aprendizagem.

Hypolito (2013), criticando a reforma educacional brasileira iniciada há mais de 30 anos, aponta a forte característica da cópia de modelos que incluem exames padronizados, responsabilização, *pagamento por desempenho*; enfim, condena essa centralidade da avaliação em larga escala e respectivos índices produzidos nessas políticas. O sentido de cópia é o de seguir “políticas definidas e experimentadas” (HYPOLITO, 2013, p. 220), de outros contextos. O autor considera que haverá recontextualização quanto à recepção dessas mesmas políticas. Ele sugere, então, que também passemos a copiar as críticas apontadas nesses contextos externos, de onde a política avaliativa foi copiada. Coloca-nos a situação, no estado de Nova Iorque, de abandono das bonificações, justificado naquele contexto por não ter acrescentado nada ao desempenho de escolas nas avaliações em larga escala.

Entretanto, observa Hypolito (2013), no contexto brasileiro, há uma adequação de tudo para melhorar os índices, e isso inclui a política de bonificações, o que fortalece ainda mais o gerencialismo na educação, que perdura há tantas décadas nas escolas. Retomando o contexto nova-iorquino, Hypolito (2013) observa que, enquanto o estado americano abandona as bonificações, em Belo Horizonte (MG), há bonificações para professores que participam de todas as reuniões da escola. A situação demonstrada quanto às bonificações em contexto brasileiro (incluímos as bonificações por desempenho em testes de largo espectro), segundo Hypolito (2013), perpassa, entre outros, o respeito a um piso salarial estabelecido por legislação específica. Também, segundo o autor, necessária é “uma qualidade da educação que promova justiça curricular” (HYPOLITO, 2013, p. 227), pois os mais de 30 anos de reforma têm trazido sentenças às redes de ensino que, quando da divulgação do IDEB, vão “do linchamento ao prêmio” (HYPOLITO, 2013, p. 230). Para o autor (2013), trata-se de uma “inversão perversa” (HYPOLITO, 2013, p. 230) – escolas com resultados bons são premiadas e recebem mais, enquanto as de resultados ruins são “linchadas”. Desse modo, “os sistemas de avaliação em larga escala, nesse formato que está sendo produzido, não só falham em resolver o problema do acesso à igualdade e à equidade, como têm aprofundado as desigualdades” (HYPOLITO, 2013, p. 232).

A tese de Rivanda dos Santos Nogueira, “Avaliação em larga escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar – Seape/Acre”, da Universidade Federal do Paraná, ano de 2015, aborda as conexões entre avaliação em larga escala e a definição de políticas educacionais no âmbito estadual. O foco está nas políticas do

Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape) e nos mecanismos de regulação, com recorte temporal de 2009 a 2012, devido aos exames em larga escala passarem a ser realizados anualmente no estado do Acre de forma mais sistemática. A pesquisa objetiva observar como o Seape é concebido, indicando o que contribuiu para que a avaliação em larga escala fosse colocada na agenda da política local. A pesquisa destaca o potencial da avaliação em larga escala de acionar dispositivos de regulação que, aliados a outros dispositivos concretos de avaliação, levam à constituição de um mecanismo de controle social, inclusive para acionar mecanismos de responsabilização, na perspectiva de obrigação de resultados. Trata-se de uma pesquisa documental que conta também com a realização de entrevistas. Dentre as observações, a pesquisa pontua que, em um primeiro momento, a avaliação em larga escala funcionou como elemento significativo na definição de políticas públicas, entretanto, foi se constituindo sob um formato de responsabilização educacional que, atualmente, subsidia a definição de outras políticas educacionais focadas em resultados.

Novamente, tem-se uma análise a partir de um sistema avaliativo criado, neste caso, pelo próprio estado. Constatou-se que houve, inicialmente, contribuição do sistema na definição de políticas públicas, mas passou-se, em momento posterior, a focar em resultados. Santomé (2004), em contexto espanhol, discute a interferência das políticas de avaliação, que também têm se destacado na Espanha, a partir da aprovação da LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), cuja estruturação inclui “os processos de avaliação” (SANTOMÉ, 2004, p. 23). A proposta do governo espanhol, similarmente ao que se vê na pesquisa de Nogueira (2015) e no contexto brasileiro, apresenta a constituição de um Sistema Estatal de Indicadores da Educação vinculado a um instituto do próprio ministério cuja missão é avaliar.

Os “estandardes” (padrões) passam a ter, no contexto espanhol, segundo Santomé (2004), um momento ideal, uma vez que há uma debilitação de movimentos e discursos sociais de igualdade. Denomina essa situação como de vitórias da direita e de seus conceitos “[...] liberdade de escolha, competitividade, liderança e maior responsabilidade para os conselhos directivos das escolas e inspeção educativa [...]” (SANTOMÉ, 2004, p. 25). Há coincidência com contextos municipais e estaduais brasileiros, como o da pesquisa de Nogueira (2015), em que a mercantilização em educação tem seduzido a sociedade e, paralelamente, levado a classe docente ao condicionamento do trabalho pedagógico e à responsabilização.

Esse momento delineado por testes de largo espectro, conforme Santomé (2004), faz parecer que todos recebem a mesma educação – afinal, é um mesmo teste – quando, na verdade, “há controle, hierarquização, resoluções sobre ensino e aprendizagem à margem das

escolas”, afastando “[...] possibilidades de um governo democrático nas escolas” (SANTOMÉ, 2004, p. 27). Trata-se do que Nogueira (2015) define como acionamento de dispositivos de regulação, em que, entre outras coisas, só determinadas disciplinas são priorizadas nas escolas a serem testadas, e decisões são tomadas de forma verticalizada e autoritária, o que afasta o espaço escolar de práticas pedagógicas mais significativas e reflexivas. O contexto espanhol, o acreano e tantos outros estão engendrados por essa modalidade de avaliação, a estandardizada.

Santomé (2004) considera que esses testes limitam a autonomia e afirma que não há respeito a ela. O que tem sido feito é culpabilizar os docentes, convertendo em outra pedagogia, outra forma de ensinar, o que Santomé (2004) denomina de “mecanismo disciplinador dos docentes” (SANTOMÉ, 2004, p. 29). Este envolve conhecimento oficial e autoritarismo, entre outros. Nogueira (2015), em sua pesquisa, denominará de mecanismos de responsabilização, desencadeados pela obrigação de resultados.

Na pesquisa de Nogueira (2015), a avaliação passou a compor a agenda da política local, principalmente porque os exames no Acre passaram a ser anuais. Percebe-se uma pressa em atender à demanda de uma agenda de políticas avaliativas, sem reflexão sobre elas. Santomé (2004) observa essa ausência de debate, principalmente quanto a colocar em causa as classificações (*rankings*). Afirma o autor que o efeito é danoso, indo desde ansiedade nos docentes e seleção de alunos para obtenção de resultados até a rejeição, pela escola, de quem ameaça seu prestígio. Santomé (2004) amplia a discussão para o tratamento dado às diferenças em contextos de políticas avaliativas. Menciona o termo *patologia*, sugerindo que determinados espaços serão evitados: “[...] escolas amarradas em barricadas ou núcleos populacionais mais marginais [...] tal patologia reflecte apenas um conjunto de injustiças sociais e de notáveis desigualdades de oportunidades na sociedade” (SANTOMÉ, 2004, p. 32). Para Nogueira (2015), a obrigação de resultados – anuais, no caso do estado do Acre – leva à responsabilização da escola, incluindo os estudantes, pressionados e até selecionados, o que promove ainda mais a injustiça social.

Outra tese que foca em sistemas avaliativos é “Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)”, de Ana Cristina Ghisleni (2015). A pesquisa trata dos efeitos da política nacional de avaliação em larga escala no funcionamento do Sistema Municipal de Educação (SME) de Porto Alegre. O trabalho intenta compreender os significados adquiridos da política de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica escolar. O percurso foi construído com representantes do Conselho Municipal de Educação (CME) e da Secretaria

Municipal de Educação (SMED) e com gestores e professores de um conjunto de escolas que integra o SME. Denominou-se a perspectiva da pesquisa de quali-quantitativa, pelo uso do *software* N-Vivo 10, e qualitativa, a partir dos elementos conceituais estabelecidos como norteadores da análise. Alguns apontamentos desse trabalho acadêmico, denominados de aproximações ou de adequações às hipóteses, foram a ênfase na obtenção de resultados e a pouca importância destinada ao político, devido à primazia dos resultados. Segundo a pesquisa, a avaliação em larga escala vem ocupando o espaço de orientação político-pedagógica do sistema e configurando-se como uma cobrança a ser respondida em um formato específico. Outro aspecto interessante apontado pela pesquisa é que há um retorno à sociedade do trabalho realizado nas e pelas escolas. A constatação mais importante para a pesquisa é que a SMED transformou a avaliação em larga escala em política norteadora da gestão e da prática pedagógica no SME. Nas escolas, a orientação de preparação para as avaliações em larga escala aparece de forma eventual, quando da aplicação daquelas; ainda, observam-se usos muito efêmeros ou fragmentados dos resultados no trabalho docente e no planejamento da gestão escolar, diferentemente do que consta na justificativa para a adoção da política e de seus instrumentos.

A ideia do retorno à sociedade do trabalho aproxima-se muito do formato da avaliação em larga escala. A informação passada não tem se transformado em conhecimento, e sim em memorização, pois o processo de avaliação tem se caracterizado pelo treinamento, pela fixação. Portanto, é uma educação que afasta o indivíduo do conhecimento possível para autonomia, ficando com a técnica e a instrumentalização, exequíveis nos espaços laborais.

Pacheco (2011), ao encontro dos resultados evidenciados na pesquisa de Ghisleni (2015), inicialmente adverte que globalização não pode significar homogeneidade e uniformização. Pacheco (2011) apresenta-nos currículo, aprendizagem e avaliação em contexto de globalização, daí a preocupação em contrapor-se ao que recorrentemente tem sido evidenciado no campo educativo – uma prática avaliativa que produz homogeneidade e uniformização. O autor fortalece esse posicionamento ao afirmar que currículo e aprendizagem vão além da aquisição de conhecimentos formais (a nosso ver, são para a vida); já a avaliação relaciona-se, atualmente, às políticas de educação e formação. Por isso, as práticas avaliativas moldadas por testes padronizados têm produzido um “reducionismo” (PACHECO, 2011, p. 77). Este está indicado, a título de ilustração, no rol de conteúdos de determinadas disciplinas que muitas escolas utilizam como modelo para treinar seus estudantes, significando um currículo para testes, em que indivíduos priorizam a técnica da memorização.

Para Pacheco (2011), o paradigma atual, caracterizado pela passagem do ensino à aprendizagem, tem permitido a introdução da homogeneização curricular, “[...] cujas faces se escondem atrás de máscaras, protegidas por conceitos econômicos” (PACHECO, 2011, p. 78). Pacheco (2011), mais uma vez contestando esse reducionismo, afirma que a centralidade do currículo reside no fato de que este “[...] não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido [...]” (PACHECO, 2011, p. 77). Esse paradigma, denominado por Pacheco (2011, p. 78) de “lógica ou cultura de mercado”, traz à tona uma aprendizagem aligeirada e um professor replicante do ato pedagógico, portanto, impedido de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem (se é que este está contemplado em tal paradigma). Entretanto, aponta Pacheco (2011) que, mesmo considerando tratar-se de uma agenda educacional globalizante, portanto, um mesmo paradigma, refletindo, como apontado na pesquisa de Ghisleni (2015), os cenários nacional e internacional de políticas avaliativas, há práticas que diferem, isto é, as práticas curriculares em contextos próprios (micro e meso) trazem um currículo que destoa. Daí a constatação da pesquisa de Ghisleni (2015) de que outros significados são adquiridos, quando traz as situações em que, nas escolas do município pesquisado, há orientação eventual para os testes, ou ainda, os usos dos resultados são efêmeros e fragmentados.

Ocorre, desse modo, a “hibridação curricular” (PACHECO, 2011, p. 78), significando uma apropriação recontextualizada do conhecimento, logo, do currículo inscrito na agenda educacional mundial (global). Podemos localizar aqui o Sistema Municipal de Educação (SME) da pesquisa de Ghisleni (2015); um currículo formal prescrito que tem a avaliação como política norteadora da gestão e da prática pedagógica (afirmação da pesquisa) passa a ser outro, diverso quanto às respectivas práticas que seguirão nas escolas, nas salas de aula – enfim, será hibridado em espaços outros.

Apresenta-se, assim, em Pacheco (2011), o currículo como construção social e cultural em contextos vários. Entretanto, segundo o autor, a aprendizagem, afastada desse currículo sociocultural, tem sido tomada atualmente “[...] por noções que reforçam a formação para a empregabilidade e a responsabilização individual” (PACHECO, 2011, p. 80). Esse tipo de aprendizagem é denominado por Pacheco (2011) de lógica ortopédica de qualificação.

Quando a aprendizagem ao longo da vida se torna numa lógica ortopédica de qualificação, a instrumentalização curricular dessa aprendizagem, presente nas temporalidades e espacialidades sociais e normativas, vira-se para o cumprimento de metas estatísticas e para uma visão redutora do que é uma aprendizagem ao longo da vida, deixando de valorizar as temporalidades e espacialidades pessoais ou biográficas. (PACHECO, 2011, p. 81).

Novamente, há o entrecruzamento com a pesquisa de Ghisleni (2015), que relaciona a política avaliativa à sociedade do trabalho. Essa lógica curricular de princípios neoliberais, em que prepondera a “passagem dos objetivos para os resultados” (PACHECO, 2011, p. 82), redimensiona o currículo para uma aprendizagem formal e técnica, contrariando a indicação do autor de que não deve haver sobredeterminação entre os conceitos “na relação currículo, aprendizagem ao longo da vida/avaliação” (PACHECO, 2011, p. 83).

A avaliação, então, torna-se um instrumento poderoso das políticas em educação, subjugando indivíduos pela cobrança, em que resultados determinam o sucesso ou o insucesso escolar (avanços cuja relação não é explicitada pela mensuração são desconsiderados). Baseada em *standards* (padrões), a avaliação também reduz currículo a desempenho. Este passou a ter um resultado dicotômico (bom ou ruim), mas suficiente para o estabelecimento de metas, difíceis de serem atingidas, pois são determinadas pela “cultura global do mercado” (PACHECO, 2011, p. 86). A partir desses processos, prestação de contas e *standards*, percebe-se, como apontado na pesquisa de Ghisleni (2015) e em Pacheco (2011), uma vertente (re)produtivista em que “[...] há lugar à marginalização do currículo como projecto crítico de formação”, ou ainda, “[...] faz parte de um processo de valorização social da educação e formação, essencialmente na perspectiva da teoria do capital humano” (PACHECO, 2011, p. 86). Logo, as diferenças continuam sendo deixadas de lado pela homogeneização das avaliações, e a qualidade social⁷ continua secundarizada, sendo agora substituída pela total, e os sujeitos, pelas individualidades (estas resguardadas pelo manto meritocrático).

A tese de Doutorado que se aproximou do termo de busca *diferença* foi “Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos”. Esta pesquisa de Cristiane Welter Backes (2016), Unisinos, tem por finalidade contribuir com gestores na tomada de decisão e proposição de políticas para a educação, a partir da identificação de quem são os estudantes invisibilizados na Prova Brasil. É apresentada como uma pesquisa qualitativa, instrumentalizada por questionários contextuais da Prova Brasil de 2011 preenchidos por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do RS. Utiliza-se de referenciais relacionados à história da avaliação em larga escala no Brasil e a teóricos como Bourdieu e Stephen Ball. Os resultados confirmam a

⁷ Qualidade social relaciona-se aos “[...] contextos culturais, sociais, econômicos e do percurso histórico dos sujeitos e da realidade de cada instituição escolar [...]” (TEDESCO; REBELATTO, 2015, p. 184); já a qualidade total/mercadológica, observável nos resultados aferidos pelos testes estandardizados, reforça “[...] a lógica da meritocracia baseada no desempenho, inferindo um modelo de padrão de qualidade que alimenta uma lógica seletiva e excludente, reproduzindo as relações sociais desiguais do sistema capitalista”. (TEDESCO; REBELATTO, 2015, p. 184).

exclusão de alunos. Estes são da zona rural, de espaços escolares pequenos ou filhos das camadas sociais itinerantes no país. Outra confirmação é a de que critérios normativos também excluem. A pesquisa propõe cruzar indicadores e informações dos questionários para subsidiar gestores na proposição de novas políticas educacionais.

Uma possibilidade de enxergar as diferenças que são invisibilizadas pelos testes em larga escala, ao propor um mesmo teste a todos, talvez seja a partir dos indicadores denominados questionários contextuais⁸, que são preenchidos quando os testes são aplicados. A pesquisa de Backes (2016) demonstra que tais indicadores podem não só integrar os atuais dados do IDEB, como também, se considerados, provocar uma aproximação de resultados mais fidedignos das escolas que se submetem aos testes estandardizados. No contexto brasileiro, onde há, como visto, sistemas avaliativos muito próprios de municípios e estados, em uma perspectiva mormente de treinamento, é necessária a consideração de indicadores que retratem e considerem as diferenças socioculturais, sobretudo as que são extraídas (caso dos questionários) dos microespaços escolares. Alves e Xavier (2016) afirmam, acordando com a constatação da importância de dados mais fidedignos nas avaliações, que o próprio PNE traz essa preocupação e faz indicação de que os resultados sejam contextualizados.

O próprio texto do PNE reflete essa preocupação ao estabelecer a estratégia 7.10, que prevê, na vigência do plano, a fixação, o acompanhamento e a divulgação dos resultados pedagógicos dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do IDEB, bem como a contextualização desses resultados. (ALVES; XAVIER, 2016, p. 785).

Também Matos e Rodrigues (2016) apresentam a necessidade de utilização de outros indicadores educacionais. Para demonstrar a viabilidade da consideração de outros indicadores, os autores (2016) observam que tem havido perda, já que o IDEB conta apenas com a pontuação nas avaliações externas e com o indicador de rendimento, que é uma taxa média de aprovação do estabelecimento de ensino. A relevância da consideração de outros indicadores estaria relacionada, no mínimo, a uma maior atenção aos diferentes espaços escolares, uma vez que somente o índice obtido a partir desse cálculo – notas das avaliações

⁸ No portal do INEP (<http://portal.inep.gov.br/>), há a afirmação de que tais questionários instrumentalizam a coleta de informações quanto a aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, do capital social e cultural (dos alunos); sobre os professores de Língua Portuguesa e de Matemática e os próprios diretores (das escolas), coletam-se dados sobre formação, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão do profissional; quanto à escola, o aplicador da avaliação é quem faz a coleta de informações referentes às condições de infraestrutura, de segurança e de recursos pedagógicos disponíveis. No sítio do INEP, esse levantamento é para que o contexto dos alunos e da escola sejam considerados, abrindo para estudos sobre fatores de influência no desempenho dos alunos.

mais rendimento a partir do índice de aprovação – é que orienta as políticas públicas educacionais.

Para Matos e Rodrigues (2016), o IDEB precisa considerar outros fatores contextuais envolvidos no processo de avaliação que não têm sido levados em conta, produzindo resultados que podem caracterizar grandes desvios nos indicadores nacionais, que têm sido apresentados como fidedignos, e permitindo ainda mais a invisibilização das diferenças, como atestado na pesquisa de Backes (2016).

Apresenta-se, a partir do levantamento de pesquisas relacionadas à temática da avaliação em larga escala, o estado do conhecimento desta pesquisa, articulando um diálogo teórico cuja finalidade é explorar conceitos inerentes à referida temática. Além do levantamento e do diálogo, tenta-se relacionar discussões acerca das políticas avaliativas, da gestão escolar, do currículo e da diferença. Essas discussões estão imbricadas por ações que podem provocar a exclusão de alunos e de professores, entre outros.

No segundo capítulo, a seguir, lanço o olhar à história do currículo e da avaliação em larga escala, novamente articulando-a com o reconhecimento das diferenças presentes na escola.

CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: LUGARES DA(S) DIFERENÇA(S)

*“Lecionou-me depois um professor em domicílio. Apesar deste ensaio da vida escolar a que me sujeitou a família, antes da verdadeira provação, eu estava perfeitamente virgem para as sensações novas da nova fase. O internato! Destacado do conchego placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir a minha individualidade”
(POMPÉIA, 2015, p. 38).*

Em uma segunda experiência do personagem Sérgio, já aparecerá a figura do professor, mesmo fora do que comumente consideramos um ambiente escolar. No caso, trata-se da casa do menino, que abrigava o instrutor. Previa, na ocasião, a ida, a experiência do internato e, principalmente, a moldagem instituída pelo currículo de então, que definiria a individualidade do personagem. Ao aspecto da individualidade, reportado pelo personagem na passagem referenciada, está estreitada a aquisição do conhecimento escolar, indicando a pressuposição de uma diferenciação, a partir do momento em que adentramos o mundo-escola. Esta diferenciação assentada na individualidade permite apenas àquele que domina o conhecimento escolar (descontextualizado de aspectos socioculturais) ser competente. Assim, é possível inferir que, na escola/casa de Sérgio, século XVIII, prevalecia uma abordagem individual que desconsiderava as dimensões coletivas, sociais, culturais e econômicas dos alunos. E é pelo currículo escolar, considerando sua história, ilustrada no início deste capítulo pela vivência escolar de um personagem da literatura brasileira, que perpassam diferentes abordagens, as quais vimos e veremos, ainda mantenedoras de práticas bastante afastadas dos cotidianos vividos por sujeitos, também produtores de conhecimentos e culturas que não os tidos pela cultura hegemônica, que se pretende universal. Por isso, opta-se por iniciar a

reflexão pelos primeiros estudos e teorizações curriculares. Embora reconhecendo a importância, não vamos falar sobre a história do currículo, mas dos estudos curriculares.

2.1 Currículo: aspectos relevantes à pesquisa

Segundo Moreira e Silva (2011), os estudos do currículo iniciam-se, aproximadamente, nas décadas de 1920 e 1930, em contextos externos, destacando-se primeiramente o americano. Os elementos evidenciados nesse momento eram a racionalização, a sistematização e o controle do currículo escolar e dos indivíduos.

Esse contexto americano apresenta diferentes nuances que evidenciam um campo curricular não monolítico. Por um lado, a valorização dos interesses do aluno, como nos aponta Silva (1999), ao apresentar as ideias pedagógicas de Dewey, conhecido no Brasil pelo movimento denominado Escola Nova: “Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, [...]” (SILVA, 1999, p. 23), mas, conforme Silva (1999) aponta “[...] como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 1999, p. 23), portanto progressiva. Por outro lado, Bobbit, do denominado currículo tecnicista em nosso país, apontado por Silva da seguinte forma: Em tal modelo “[...] os estudantes devem ser processados como um produto fabril [...] pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 1999, p. 12). Observa-se que nos dois modelos predominantes na história das teorizações curriculares americanas, progressivo ou tecnicista, havia a função curricular primordial, entre os americanos, que era adaptar-se à ordem capitalista.

Silva (1999) apresenta o movimento da reconceptualização, no final dos anos de 1960, que pretendia romper com a concepção curricular genuinamente americana, apresentada no parágrafo anterior. O grande impulso dessa corrente foi em 1973, em uma conferência em Nova York. Os reconceptualistas questionaram, criticaram o currículo existente. De uma provável unicidade da crítica dos modelos tradicionais, houve uma divisão: de um lado, conceitos (neo)marxistas (Gramsci e Escola de Frankfurt) – abordagem importante à pesquisa, aprofundada no parágrafo seguinte; de outro, fenomenologia e hermenêutica. Silva (1999)

considera que o mais importante era que ambas desafiavam os modelos dominantes, tanto o escolanovismo⁹ quanto o tecnicismo.

Na crítica neomarxista, enfatiza-se que a dinâmica da sociedade capitalista é a da dominação de classe. Isso afeta outras esferas sociais, como a educação e a cultura. Há um vínculo entre reprodução cultural e social, e não é uma ligação de determinação simples e direta, mas um vínculo mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo. Os neomarxistas identificam-se com uma sociologia do currículo, pois consideram elementos como cultura, estrutura social, poder e a contribuição desses na produção de desigualdades. Entretanto, veem também contradições e resistências nesse processo, por isso, grupos dominantes são obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação.

O currículo, para os neomarxistas, é um conhecimento particular resultante de um processo que reflete os interesses específicos das classes e grupos dominantes. Entretanto, esse currículo, como processo de reprodução cultural, não apresenta mais uma única vertente, a do currículo explícito oficial, caracterizado, por exemplo, pela divisão das disciplinas e do tempo escolar; há também o chamado currículo oculto, que, segundo Silva, “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 1999, p. 78), ou seja, aquilo que não está sistematizado, mas que aparece quando das práticas escolares. Este último também é elemento indispensável nessa nova perspectiva, que começa a reconhecer a heterogeneidade no espaço/tempo escolar, mas restrita à questão de classe.

Moreira e Silva (2011) apontam que na Inglaterra, também nas décadas de 1960 e 1970, a partir dos escritos de Michael Young, é inaugurada a Nova Sociologia da Educação (NSE), voltada ao estudo do currículo escolar. Com o desenvolvimento dessa nova sociologia, evidencia-se a relação entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social.

⁹ Movimento que questionou a denominada pedagogia tradicional. Nesta, a ênfase era dada ao binômio professor e ensino. Logo, os escolanovistas propunham centralidade no aluno e na aprendizagem. Também introduziram racionalidade na educação visando à organicidade, assim, a modernização seria pela educação, incluindo a forte influência da ciência. Mesquita (2010) observa que a maneira “[da Escola Nova] de entender a educação [...] tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”. (MESQUITA, 2010, p. 66).

A Nova Sociologia da Educação decorre do questionamento britânico ao funcionalismo estrutural. Esses novos rumos na Inglaterra contaram ainda com movimentos sociais, a partir do início da década de 1960 – mulheres, negros, homossexuais. Algumas bandeiras levantadas eram a urgente relação entre conhecimento e ação, bem como a eliminação de aspectos patriarcais e sexistas do trabalho sociológico. A NSE interferiu em definitivo nos estudos do currículo, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, mas foi pouco divulgada no Brasil. Dentre as possibilidades de análise, há, nessa teoria, a observação da transmissão da ideologia pelas disciplinas escolares. Moreira e Silva (2011) atestam que a Nova Sociologia da Educação, independentemente de ter influenciado diretamente esta ou aquela localidade, se tornou uma “[...] referência indispensável para todos que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder no contexto social inclusivo” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 27).

Portanto, um currículo como constituição social e crítica começa a ser delineado; não é mais só organização do conhecimento escolar, porque questões e temas centrais para a percepção das relações desiguais no currículo escolar são trazidos. Dessa forma, é possível concluir que uma abordagem crítica aparecerá a partir das décadas de 1960/1970, produzindo alguns rompimentos com as abordagens tecnicistas e escolanovistas nos Estados Unidos da América e com o funcionalismo estrutural na Inglaterra. Veremos no próximo item a constituição do campo curricular brasileiro e, neste mesmo campo, as tentativas de rompimento com as abordagens referenciadas; observaremos, ainda, a forte presença das teorizações estrangeiras na história do currículo no Brasil.

2.2 O delineamento do currículo no Brasil

No Brasil, entre 1920 e 1930, as reformas educacionais seguiram as ideias da Escola Nova. Seus idealizadores traziam, no bojo dessas reformas, a influência americana, principalmente do progressivismo americano (Dewey). Essa emergência do campo curricular brasileiro, entre 1920 e 1930, pela Escola Nova, aponta Moreira (2010), foi devido à necessidade de redução do analfabetismo, de modernização e de atendimento ao processo de industrialização. O progressivismo americano, segundo Moreira (2010), reterritorializou-se na desigualdade, na miséria, no analfabetismo e na precária industrialização do Brasil da época.

Na década de 1950, percebe-se a influência americana novamente. Dessa vez, afirma Moreira (2010), a tônica era o treinamento de supervisores, a organização de material para treinar professores e a seleção de professores competentes. O autor sintetiza bem essa fase como a da psicologia behaviorista, do tecnicismo, do puro uso de objetivos comportamentais. Na década de 1970, na ditadura militar, o tecnicismo tornou-se hegemônico com a operacionalização e classificação de objetivos educacionais, além de procedimentos de instrução individualizados e programados. É importante ressaltar que esse ensino tecnicista reforça a individualidade e, conseqüentemente, as divisões sociais, e ainda marginaliza tudo que difere de um modelo homogeneizante universal.

Moreira (2010) mostra-nos a história desse campo curricular brasileiro, mas, ao mesmo tempo, apresenta grande preocupação com a “metáfora da cópia”, previamente anunciada no título do item em referência. Isso devido à grande influência americana no modelo curricular brasileiro. Tal preocupação refletida em Moreira (2010) é relevante para considerarmos que, na constituição deste campo, bem como na constituição de políticas educativas, haverá sempre conflitos que provocam “recontextualizações” (MOREIRA, 2009) em diferentes espaços. Prefere o autor (2010) considerar que houve uma hibridização, pois, a recepção dada a elementos do currículo americano implicou interações e resistências. Sobre essa preocupação do autor, Lopes e Macedo (2010) afirmam que:

Analisando os limites dos enfoques tradicionalmente utilizados para o estudo do fenômeno da transferência educacional, Moreira propôs um enfoque alternativo considerando condições internacionais, societárias e processuais. Esse quadro referencial de análise objetivava evitar interpretações simplificadas que reduziam a produção brasileira sobre currículo a uma simples cópia do tecnicismo que se elaborava nos Estados Unidos, acentuando as interações, mediações e resistências verificadas no processo de desenvolvimento dessa produção. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 40).

Assim, inegavelmente, há discursos híbridos na educação, e estes resultam de diferentes tradições e movimentos pedagógicos. Afinal, como afirma Moreira (2010), temos uma América Latina com uma participação do tradicional e do moderno. É possível, portanto, constatar momentos de influência americana, nos quais preponderaram as fortes abordagens psicologizantes, como na década de 1920, com o progressivismo americano de Dewey e a psicologia behaviorista do tecnicismo. Entretanto, havia também um questionamento crítico a essas abordagens:

Também antes do golpe [militar de 1964], os artigos sobre currículo refletem tanto a influência dos ideais democráticos do progressivismo como dos discursos

eficientistas e nacionalistas. Neles, enfatiza-se que as escolas brasileiras não podem continuar copiando modelos estrangeiros e ficar restritas ao atendimento de grupos privilegiados. Exorta-se a superação do subdesenvolvimento e da dependência cultural. A educação é vista como instrumento necessário ao processo de crescimento industrial e como espaço de discussão crítica dos rumos a serem seguidos. (MOREIRA, 2010, p. 71).

Com o golpe militar de 1964, os acordos com os Estados Unidos evidenciavam a intenção de modernização e racionalização. Na educação, essa intenção concretiza-se em 1969, com a reforma da universidade brasileira, e o campo do currículo fica mais instrumental e cientificista, marcado pelo treinamento e pela regulação do capital humano. Entretanto, Moreira (2010) afirma que esse momento é caracterizado por um pensamento curricular também híbrido, de teorizações progressivistas e tecnicistas. Já na década de 1970, segundo o autor, o tecnicismo é hegemônico, expresso pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, 5692/71. Há operacionalização e classificação de objetivos educacionais, bem como procedimentos de instrução individualizados e de educação programada.

Na década de 1980, com a derrocada da ditadura militar, instala-se um processo de redemocratização. Marcam essa década uma forte literatura pedagógica crítica e reformas educacionais em alguns estados e municípios. Lopes e Macedo (2010) apontam que a redemocratização significa abertura para discussões curriculares, incorporando perspectivas marxistas, formulações de Paulo Freire e lançamento das bases da pedagogia crítica social, de Dermeval Saviani. Como, aqui no Brasil, até o final da década de 1970, aqui no Brasil, havia uma espécie de manual (referimo-nos, principalmente, à influência do modelo de Ralph Tyler, “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, especificado mais à frente) muito ligado à eficácia, com critério técnico de organização, trazendo áreas específicas e cursos individuais de como construir e pensar o currículo, portanto, uma didatização curricular, voltada principalmente à *eficiência curricular* (ensino, didática, avaliação, objetivo, aprendizagem), não se percebendo que um currículo vai além do didático, ou seja, uma escola inserida em determinada cultura não é totalmente prescritiva, tampouco linear.

Já a partir da década de 1980, uma teoria crítica do currículo, com um questionamento audaz ao reducionismo da eficiência curricular, evidencia a relação entre currículo e classe social, cultura e ideologia. O teórico crítico Apple (2006) aborda essa leitura do currículo, afirmando que a educação não é um empreendimento neutro e que, na verdade, ela contribui na produção de aspectos importantes de desigualdade para a sociedade.

À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a

escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural –, que as escolas preservam e distribuem. (APPLE, 2006, p. 37).

Assim, a teoria crítica reitera a não neutralidade na/da educação. A cultura preservada e difundida pelas escolas, segundo Apple (2006), é mantenedora da hegemonia, pois o currículo formal explícito e oculto nos leva a aceitar o lugar destinado às pessoas na sociedade; assim, as escolas fazem um trabalho de filtragem na reprodução de uma sociedade hierárquica. Segundo Apple (2006, p. 69), “[...] a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrecruzados [...]”, provocando, simultaneamente, a reprodução de um conhecimento específico e a criação da desigualdade.

As escolas, portanto, ‘produzem’ ou ‘processam’ tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para ‘produzir’ ou ‘processar’ pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça). Na verdade, para essa tradição mais crítica, as escolas recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja, certamente, o que a maior parte das escolas pretenda. (APPLE, 2006, p. 68).

O aqui denominado campo crítico, com diferentes ênfases, permanece no contexto atual. Silva (1999) demarca a década de 1990 para novas influências no campo do currículo – o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. O primeiro contesta a pretensão de totalização e da razão onipotente; o segundo centra-se no papel da linguagem e no caráter construído dos artefatos culturais. No entanto, o que veremos é, ainda, uma perspectiva fortemente tradicional, mesmo considerando o histórico do currículo crítico, abordagem seguinte na pesquisa. Enfatizo que essa perspectiva tradicional também é ressignificada atualmente pelos testes de largo espectro a partir da prescrição de conteúdos calcados em duas disciplinas, Matemática e Português, e, principalmente, pela reprodução de um conhecimento considerado necessário à obtenção de índices satisfatórios.

2.3 O campo do currículo: discussões do contexto atual (entre o crítico e o pós-crítico)

*“Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. – Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo”.
(Machado de Assis).¹⁰*

Machado de Assis precisa, em seu “Conto de escola”, o ano de 1840. Mesmo com esse distanciamento temporal entre conto e autor, já que Machado de Assis nasceu no ano de 1839 e faleceu em 1908, tem-se um conto atual em nossos tempos, porque, muitas vezes, a escola ainda não é atrativa ao aluno. Isso fica claro no fragmento acima citado, por conta da dificuldade que tinha o seu protagonista em ir à escola. Na passagem, há ainda um conflito instalado na mente do menino, identificado pelas oposições – preso/fora, campo e morro/escola, vidraças da escola/claro azul do céu, papagaio que bojava/menino sentado, pernas unidas. Mesmo que a decisão do personagem tenha sido, como visto, a de estar presente no espaço escolar, temos, já no início da reflexão de Pilar, nosso personagem/menino, uma clara demonstração de arrependimento; concomitantemente, aparece, na descrição do que ficara lá fora, o desejo pelo espaço externo, pela “liberdade”.

Dentre as evidências desse desejo, observa-se um corpo que sofria com o rito escolar. Tanto a ideia subentendida de movimento (tudo lá fora evocava isso), quanto o posicionamento corporal, ao final do excerto, traduzem a sua dor. Temos aí a presença de um currículo – “E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos” (ASSIS, 2007, p. 327) – que caracterizamos como um modelo teórico tradicional: disciplina corporal (“ficava preso”), menção a um material didático específico (livro de leitura e gramática escolhidos *a priori*); enfim, o contexto escolar desarticulado da vida do menino. Evidentemente, contando os poucos elementos apresentados quanto ao emprego do “tradicional” no contexto do conto, haverá discordâncias, às quais me antecipo e digo que, em outros trechos do conto machadiano, mais elementos evidenciarão tal modelo (trata-se, na

¹⁰ ASSIS, Machado, 2007, p. 326: 1839-1908.

verdade, de um convite à *leitura do conto*). Porém, o incômodo maior não é caracterizar o currículo no conto machadiano, que vem datado pelo autor de 1840, e sim que tal identificação não remonta a séculos passados. O que nos atrai mais a atenção é o uso dessa prática curricular três séculos depois.

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimento e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e o tecnicismo. (SILVA, 2003, p. 13).

Há nas escolas também a presença de outros currículos. Estes trarão características que os diferem das perspectivas curriculares que já referenciamos, a crítica e a pós-crítica. Tais perspectivas apresentam-nos uma possibilidade de relação crítica ao trecho literário evidenciado, porque trazem uma leitura que possibilita, entre outros, visibilizar relações de poder no currículo. Ao percebermos o sofrimento do corpo do personagem, notamos “um currículo” que coagiu para que houvesse o cumprimento de uma determinação, qual seja, a de estar na escola, naquele tempo/espaço; logo, entende-se uma determinada relação de poder – vertical, disciplinar, autoritária.

Como visto, o personagem machadiano está inserido em uma organização de currículo que se caracteriza pelas marcas do posicionamento corporal, pelo material didático descrito, que será o único utilizado para a aula (cientifização do saber). Essa perspectiva curricular não é longínqua, nem se trata de uma “prática superada”, tampouco nos arriscamos a dizer que ela não está mais presente no currículo. Entretanto, vimos/vemos que estão presentes em muitas escolas elementos de um currículo crítico, mormente a partir das décadas de 1960/1970, como apontam Ranghetti e Gesser (2011), autoras com quem concordo quando afirmam que “[...] o currículo deixa de ser uma área meramente técnica, preocupada apenas com as questões metodológicas, e passa a incorporar, também, as questões sociológicas, epistemológicas e políticas” (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 19). Isso significa que, no século XXI, se começa a pensar um currículo atravessado pelas diferentes dimensões da sociedade, quer sejam referentes ao contexto social, cultural e político, quer sejam relacionadas ao reconhecimento dos diferentes conhecimentos que circulam na escola como

legítimos. Por isso, ressalto a importância de Paulo Freire, para quem diferentes sujeitos são detentores de saberes de igual valoração daqueles conhecimentos acumulados e cientificizados socialmente.

Nesse sentido, também considero importante reiterar, com base em Saul (2010), que continua presente nas escolas o currículo tradicional, entendido na pesquisa, a partir de uma teorização sobre currículo escolar que se dá em 1949 com Ralph Tyler, como um modelo caracterizado por objetivos (Princípios Básicos de Currículo e Ensino) e muito ligado à eficácia, com critério técnico de organização, trazendo áreas específicas e cursos individuais, sendo bastante interferente até hoje. Para Ranghetti e Gesser (2011), “o modelo tradicional, tecnicista, tem exercido maior influência nas políticas públicas em educação e, conseqüentemente, são dominantes na escola” (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 24). Portanto, apesar de outras perspectivas, a hegemonia de um currículo tradicional e técnico ainda está fortemente na disputa.

Lopes e Macedo (2010) também confirmam, como visto em Moreira (2010) e Ranghetti e Gesser (2011), que as primeiras preocupações com as teorizações curriculares, datadas dos anos de 1920, que depois se estenderam até a década de 1980, foram marcadas pela transferência instrumental e pelas teorizações americanas, com claro viés funcionalista¹¹. As autoras, ao final da década de 1980, também observam a redemocratização, com o enfraquecimento da guerra fria, o que provoca um abalo do referencial funcionalista. A partir de então, final da década de 1980 e início da década de 1990, Lopes e Macedo (2010) apontam para as vertentes marxistas, em específico, para dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido –, mostrando um novo desenho do campo curricular brasileiro, com referências no pensamento crítico, cujos enfoques sociológicos, filosóficos e históricos, entre outros, se opõem ao funcionalista, até então dominante.

Portanto, segundo Ranghetti e Gesser (2011), a teoria crítica, além de relacionar-se a contextos políticos muito específicos (inglês e americano), vai tomando forma a partir de Freire enquanto uma teoria que critica a realidade e conscientiza e liberta o indivíduo e a sociedade. Tal concepção, reafirma-se, é a que direciona esta pesquisa, visto que questiona as

¹¹ Kincheloe (1997) denomina de teoria social funcionalista. Esta vê a escola como um órgão social que deve ser o responsável pela transmissão de determinada cultura, trazendo equilíbrio social e mantendo o *status quo*. Os professores funcionalistas seguem e transmitem o conhecimento/a da cultura selecionada, ficando, em contrapartida, à mercê desse funcionalismo, sem intelecto e autonomia. Kincheloe (1997) afirma que “os estudantes continuarão a achar a escola intelectualmente irrelevante enquanto os professores sucumbirem às barricadas do funcionalismo implícito e às mortais rotinas mecânicas do mercado escolar. A padronização, a estúpida uniformidade da escola modernista transformou-se numa antiestética cognitiva, num psicotrópico currículo escondido que anestesia os professores e a curiosidade dos alunos”. (KINCHELOE, 1997, p. 19).

desigualdades e as injustiças sociais, as relações entre conhecimento e poder. Enxergo, nesse aporte teórico, o auxílio nas discussões de possibilidades de visibilização ou não da diferença no currículo e nas avaliações em larga escala.

Lopes e Macedo (2010) caracterizam as décadas mais recentes, no campo do currículo, por tendências. Destas, a partir da década de 1990, destacam-se a perspectiva pós-estruturalista e as produções de Tomaz Tadeu da Silva, que iniciou os trabalhos no campo curricular com perspectivas teóricas críticas e, depois, afirmam as autoras, aderiu às pós-estruturalistas¹². O autor “procura efetivar um diálogo entre teorizações críticas e pós-modernas, traçar continuidades e rupturas entre essas teorizações, bem como identificar limites, dificuldades e impasses entre essas perspectivas teóricas” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 22).

Segundo Lopes e Macedo (2010), e isso é importante enfatizar na pesquisa, há continuidades entre as teorias críticas e pós, como integrar análise e ação política e contestar o que se entende como conhecimento e conhecimento escolar; há também avanço do pensamento pós por enfatizar as questões de interesse e poder, e não ficar só no econômico, ampliando o debate para questões como gênero, etnia e sexualidade, entre outras.

Outro aspecto interessante da teoria pós-estruturalista é a concepção de linguagem. Esta, na pós, é constituidora da realidade, com significados construídos a partir de determinadas práticas. Assim, há diversos discursos e uma subjetividade fragmentada, descentrada e contraditória. Importante, então, para tal perspectiva, é o conceito de diferença. “Há diferentes discursos não equivalentes, na medida em que são implicados em relações de poder assimétricas, as quais devem ser questionadas no processo de valorização das diferenças” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 24).

Outra contribuição importante da teoria pós para o campo do currículo, bem como para esta pesquisa, é o reconhecimento dos micropoderes com ações não só coercitivas, mas produtivas. Nesse sentido, o currículo e a escola constroem, muitas vezes, por meio de diferentes discursos, representações que estabelecem ou acentuam ainda mais as diferenças, como inferiorização e deficiência, mas que também podem reconhecê-las, legitimá-las e fortalecê-las.

¹² Paraíso (2004) observa que “[...] as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença”. (PARAÍSO, 2004, p. 284-285).

2.4 Currículo e diferença: tensões presentes no debate atual

A caracterização das teorizações curriculares (construídas ao longo da história), reportada nesta pesquisa, possibilitou perceber o quanto elas reverberam, principalmente, porque se materializam nas políticas voltadas à educação a partir de contextos históricos sociais específicos e, mais ainda, pela identificação e caracterização de alguns conceitos, o que nos leva a enxergar aspectos da realidade muito voltados a determinada prática/teoria curricular. Para esta pesquisa, ficou bastante explícita a busca de eficiência e tecnicismo por meio da recorrente aplicação das avaliações em larga escala, sobretudo no item que apresenta o estado do conhecimento. Por isso, aproximando-me de um debate atual do currículo, trago Candau e Leite (2006), que reiteram a necessidade da discussão da diferença na educação escolar. As autoras apontam uma crítica à referida questão, ao apresentarem uma evidência do discurso pedagógico vigente, que é a afirmação de que a diferença já é trabalhada, entretanto, contrapõem Candau e Leite (2006), em uma perspectiva de décadas atrás, ou seja, a psicologizante.

O referencial psicológico, referenciado por Candau e Leite (2006), associa didática e pedagogia do século XIX, inspiradas em Locke e Rousseau, séculos XVII e XVIII, cuja tônica era conhecer o caráter, as etapas do desenvolvimento e o respeito à individualidade. Segundo a base teórica desses autores, que consiste em liberdade individual e racionalidade iluminista – ressalta-se ser a base fundante do liberalismo —, um homem livre é aquele que por si só supera quaisquer dificuldades e dispensa as intervenções divinas.

O resultado para a educação, mais especificamente para o currículo escolar, é a diferenciação tipológica, traduzida por Candau e Leite (2006) em agrupamento em classes homogêneas e de acordo com a capacidade. Afirmam as autoras que na Escola Nova, movimento do século XX, referido anteriormente, com tantas pluralidades de tendências, a diferença continua em uma mesma visão, a “psicologizante”.

Em termos gerais, os aportes da psicologia favoreceram, portanto, uma importante produção sobre a diversificação dos processos de ensino-aprendizagem do ponto de vista do indivíduo, reconhecendo os diferentes modos e ritmos de aprender. Salta aos olhos, contudo, a ausência da dimensão sócio-cultural nessas abordagens. (CANDAU; LEITE, 2006, p. 126).

Para as autoras, é necessário um currículo que reconheça as diferentes *culturas* no espaço escolar, o ambiente plural da escola. A promoção de discussões sobre esse tipo de currículo possibilita a problematização das representações construídas em diferentes espaços,

ou seja, a configuração de padrões que desconsideram o que comumente chamam de minorias.

Na década de 1990, Moreira (1993) traz em seus escritos a discussão de um currículo em que “[...] há lugar para a voz, a linguagem e os saberes das crianças das camadas populares e nenhum lugar para os preconceitos contra essas crianças” (MOREIRA, 1993, p. 51). Entretanto, percebemos uma avaliação de largo espectro na contramão dessa noção de currículo ao mensurar todos que a ela se submetem de forma padronizada, desconsiderando os diferentes grupos presentes na escola. Serpa (2012) critica a homogeneização dessas avaliações, a serviço do mercado, que exclui as diferenças:

Contudo a escolha de fazê-lo utilizando um instrumento padrão, importado de outra cultura, restrito por sua pretensão universalista, não é, para mim, uma forma de conhecer, mas uma forma de produzir discursos sobre o outro que se desconhece, apagar sua complexidade, sua subjetividade, sua identidade, negando que o sujeito em desenvolvimento vive em um determinado tempo e em um determinado espaço. (SERPA, 2012, p. 3).

Esteban e Fetzner (2015) reiteram que as avaliações em larga escala têm limitado ou anulado o lugar da diferença na escola.

As ideias correntes no cotidiano escolar em que as diferenças de processos e de resultados são compreendidas como deficiências ressaltam correção dos percursos de aprendizagem e enquadramento dos sujeitos, e não uma redefinição dos pressupostos que orientam as concepções e práticas curriculares hegemônicas. O exame, expressão dessa concepção, define os limites nos quais cada criança deve se movimentar. (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 89).

As autoras abordadas nesta pesquisa, com destaque para Candau e Leite (2006), Lopes e Macedo (2010) e Esteban e Fetzner (2015), trazem, por um lado, um currículo atual caracterizado por eficiência e tecnicismo que reproduz a desigualdade na escola, uma vez que esse currículo promove classificações a partir do esforço de cada um, atentando-se para a aquisição de um conhecimento estandardizado, fragmentado e, sobretudo, dissociado de diferentes contextos socioculturais.

Na estrutura do currículo por disciplinas e na avaliação em larga escala também, há uma mostra de “escolhas” quando se privilegia, por exemplo, o currículo de Matemática, Português e Ciências. Enfim, o currículo escolar ainda se preocupa com a eficiência. A escolha político-pedagógica é não estar em contato com a realidade e a história de grupos sociais subalternos, visto que seleciona e representa, na escola, somente o conhecimento de determinados grupos. As escolas estão, desse modo, reproduzindo desigualdades e ajustando os indivíduos a determinados lugares.

Acrescenta-se que a ausência da discussão da diferença nos currículos escolares ao longo da história se acentua com a ampliação da aplicação das avaliações em larga escala em diferentes anos da educação básica. Por isso, no próximo item, como forma de contribuir para a compreensão das razões do estabelecimento e da disseminação dos testes padronizados, lanço o olhar sobre sua história.

2.5 Avaliação em larga escala: apontamentos críticos nessa história

Barriga (2003) opta pelo vocábulo *exame* para referir-se ao processo avaliativo por meio de testes. Os aspectos históricos desse instrumento são trazidos pelo autor, como o de ser “uma criação da burocracia chinesa, para eleger membros das castas inferiores” (BARRIGA, 2003, p. 55). O autor, a partir dessa referência histórica, esclarece que a palavra não tinha essa vinculação com o campo educacional e afirma que não havia, antes da Idade Média, exames ligados à prática educativa. Tal herança é do século XIX e aparece em posição de destaque devido à dimensão técnica.

O exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação. Parece que tanto autoridades educativas como professor, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino. De tal modo que a modificação de um afetasse o outro. Desta maneira, se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição. O exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino. (BARRIGA, 2003, p. 51).

Barriga (2003) aponta que o exame se caracteriza por contradições, e a primeira refere-se, exatamente, à exclusão da dimensão pedagógica. Ao contrário do que comumente pensamos, o autor explicita que o exame não melhora o processo educativo, pois seu objetivo está relacionado a verificar o que foi aprendido, para efeitos de classificação, e não como possibilidade de repensar o processo de ensino para melhorá-lo na direção de atender as diferentes lógicas de aprendizagem dos alunos e das alunas. Também há no exame uma secundarização de questões sociais, afirma o autor (2003), pois questões sociais, políticas, entre outras, são convertidas em problemas de ordem técnica. Ou seja, o exame, conforme diz o autor, não contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, ele prioriza a classificação, a hierarquização, por meio da mensuração do conhecimento aprendido e ignora

a riqueza de outras aprendizagens, outros elementos do processo pedagógico. Portanto, deixou de ser um aspecto do método ligado à aprendizagem, como era indicado em Comenius¹³.

Barriga (2003), para discorrer sobre outro momento histórico, o da instituição de uma cultura dos exames, remonta à euforia da sociedade americana com os testes na década de 1920. Tal euforia levava, segundo Barriga (2003), a conclusões absurdas, como a de que sujeitos marginalizados (negros, presidiários, prostitutas) possuíam coeficiente intelectual abaixo do normal. Os norte-americanos chegavam até à esterilização para evitar a procriação “dessas pessoas anormais”. Logo, pessoas identificadas desse modo, com baixo coeficiente, não deviam estar na escola. Apresenta-se, assim, um debate que associa diferença com desigualdade, identificadas como deficiências e diagnosticadas por testes. Ao encontro do que se afirma na pesquisa a respeito dos testes estandardizados na contemporaneidade, pode-se dizer que já havia, nos anos de 1920, pela instituição de uma cultura de exames, a justificação do acesso à escola de acordo com os grupos hegemônicos nos diferentes contextos históricos.

A partir dessa teoria do teste, segundo Barriga (2003), uma transformação profunda operou-se, uma vez que o ambiente escolar se reduziu a fatores estatísticos. Para dimensionar a abrangência e a interferência da estatística no campo educacional, Barriga (2003) informa que, já na metade do século XX, se aplicavam respostas técnicas aos problemas políticos, econômicos e culturais da educação. A solução era capacitar tecnicamente, e “a aproximação teórica, científica e ética sobre a educação foi deixada de lado” (BARRIGA, 2003, p. 71). O exame torna-se, então, um campo independente do didático. O termo *teste* passa para *avaliação*, um termo supostamente “neutro”, Barriga (2003), e que evoca a academia e passa a ser sinônimo de controle, pois se instala a perversão das relações pedagógicas, em que não há mais desejo de saber, mas de obter resultado.

Saul (2010), contextualizando a avaliação da aprendizagem no Brasil, traz-nos a consolidação desta, como apontado em Barriga (2003), a partir de uma preocupação cada vez mais crescente com resultados. Segundo Saul (2010), a história dessa avaliação, conhecida também como medida e/ou avaliação do rendimento escolar, remonta, assim como em Barriga (2003), ao início do século, ao movimento dos testes educacionais nos Estados Unidos, relacionando-se principalmente ao valor de mensurar as mudanças comportamentais. Assim,

¹³ Uma das correntes para a institucionalização do exame veio de Comenius, que defendeu o exame como um espaço de aprendizagem, e não de verificação da aprendizagem; se o aluno não aprendeu, é necessário refletir sobre o método utilizado para promover a aprendizagem. Para Comenius, [o exame] funciona como um aliado precioso em relação à prática docente. (GONÇALVES; LARCHERT, 2011, p. 22).

“[...] durante as duas primeiras décadas do século XX, a tecnologia de mensuração das capacidades humanas teve grande avanço” (SAUL, 2010, p. 28), e os testes, denominados pela autora de padronizados, cresceram entre os americanos. De acordo com Saul (2010), os testes eram calcados em pressupostos positivistas¹⁴. Influenciados por Tyler e Smith, a partir da década de 1930, Saul (2010) mostra que outros instrumentos, principalmente com a interferência de Tyler, passaram a ser utilizados. A publicação de um estudo desses autores, “Os estudos dos oito anos”, traduz-se pela incorporação de nomenclaturas, como: “[...] testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamentos (*check lists*) [...]” (SAUL, 2010, p. 28). Depresbiteris (1989) ratifica a amplitude que toma, então, a avaliação da aprendizagem:

[...] muitas pessoas consideram a avaliação como sinônimo de aplicação de testes de lápis e papel. Apesar de achá-los extremamente importantes, pois permitem determinar a habilidade dos alunos em alguns assuntos [...] existem outros objetivos, como o de ajustamento pessoal, que são avaliáveis através de observação das crianças em situações nas quais estejam envolvidas, por exemplo, em interações sociais. (DEPRESBITERIS, 1989, p. 8).

A “avaliação por objetivos”, expressão destacada por Saul (2010), tem continuidade em seguidores de Tyler, pois é perceptível que a “[...] a avaliação da aprendizagem continuou a ser compreendida como uma dimensão do controle do planejamento curricular” (SAUL, 2010, p. 29).

No Brasil, afirma Saul (2010), a avaliação da aprendizagem trilhou o caminho da produção norte-americana por meio do trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e também dos acordos internacionais, como vistos em Moreira (2010), intensificados na ditadura militar. “A influência americana aumenta consideravelmente. Criase o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), em decorrência de um dos muitos acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos [...]” (MOREIRA, 2010, p. 68).

¹⁴ A teoria positivista considera como válido o conhecimento cientificizado; logo, aspectos inerentes ao ser humano, como a subjetividade, são descartados. Assim, ao validar/intencionar uma mesma ciência para todos, o positivismo também desconsidera elementos socioculturais relacionados a diferentes comunidades. Kincheloe (1997) observa a interferência do positivismo na educação, aproximando-o dos testes de larga escala e apontando criticamente para a irrelevância da empiria positivista no campo educativo: “os educadores positivistas, então, tentam produzir formas exatas de provas empíricas para conceitos que não são empíricos por natureza. Como devemos nós empiricamente e precisamente medir a emancipação de um estudante ou a sua liberação dos discursos do poder?”. (KINCHELOE, 1997, p. 55).

Saul (2010) exemplifica essa influência americana ao mencionar o modelo de Tyler veiculado a partir da tradução da obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, que, entre 1974 e 1984, chegou a ter nove edições no Brasil. Além da obra de Tyler, ainda havia publicações específicas sobre avaliação da aprendizagem, como a de Benjamim Bloom e colaboradores, de 1971, traduzida no Brasil em 1983 como *Manual de avaliação formativa e somativa da aprendizagem escolar* – como se observa pelo título, sem alterar “a influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem [...]” (SAUL, 2010, p. 34).

Segundo Saul (2010), a avaliação de currículo brasileira começa a realmente destacar-se a partir de 1970; dentre os vários modelos, ressaltam-se os que consideram a marcação temporal, a tomada de decisão e a avaliação de mérito. A autora observa não haver preocupação em discutir e aprofundar a abordagem qualitativa. Em contraposição, é a abordagem quantitativa, de forte influência positivista, que toma proporção. Eis alguns elementos dessa abordagem citados por Saul (2010): instrumentos de coleta e análise de dados sobrepondo-se; método hipotético-dedutivo, que consiste em apoio empírico para formulações teóricas; correlação de conjuntos de dimensões e trabalho com grandes populações/grandes números; ênfase maior nos produtos e nos resultados, deixando de lado aspectos nem sempre previstos e frequentemente imprevisíveis; simulação das condições de um laboratório nas escolas, artificializando muito os ambientes escolares; o uso de pré e pós-teste, simulando um período prolongado de tempo do currículo, sem pensar em alterações circunstanciais durante a investigação e a avaliação.

Para contrapor a abordagem quantitativa, Saul (2010, p. 47) menciona a década de 1960, nos Estados Unidos, onde “[...] enfoques de avaliação alternativos, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes [...]”, começam a desenvolver-se. A justificativa relaciona-se principalmente com a constatação de que testes padronizados de até então “[...] não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem” (SAUL, 2010, p. 47).

Dos muitos aspectos característicos da avaliação qualitativa apresentados por Saul (2010), apresento alguns: a objetividade relativa na ciência e na avaliação; a evitação de comparações de modo asséptico, pautadas em objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis; consideração de efeitos secundários e de longo prazo como significativos; desconsideração de dados como centro das preocupações avaliativas, evitando-se, entre outros, o uso de generalizações estatísticas, por não contemplarem características específicas dos locais. Enfim,

O documento ou relatório que registra o conteúdo da avaliação qualitativa deve incluir a perspectiva de diferentes grupos que participam das experiências educativas, permitindo uma compreensão a todos os participantes do processo, de forma que possa ser útil para a reorientação de suas práticas. (SAUL, 2010, p. 51).

Saul (2010) conclui que a avaliação da aprendizagem tem se apresentado em uma relação autoritária, não só entre professores e alunos, mas “[...] quando se persegue outros alvos de avaliação como, por exemplo, currículos, programas educacionais, cursos e instituições” (SAUL, 2010, p. 53). Para a autora, a ênfase técnica tem conduzido a avaliação. Esta, portanto, é de caráter burocrático, centrada em objetivos comportamentais, em análise de sistemas e na tomada de decisões, sem oferecer informação necessária sobre o que se ensina e o que se aprende. “Utilizando-se desses mecanismos o professor e, através dele, a própria instituição escolar acabam definindo de forma discriminatória o destino acadêmico do estudante, contribuindo para agudizar a seletividade do ensino” (SAUL, 2010, p. 52).

No contexto atual, destacam-se os testes padronizados. Werle (2014), autora que discute o panorama da educação brasileira, aponta os processos de avaliação em larga escala implementados nas décadas de 1990 e 2000. Para a autora, é possível apresentar um quadro de consolidação geral cujo diagnóstico é de tendência tecnicista de ensino com crescente prática de exames. A partir de Werle (2014), apresento elementos históricos desses processos.

No ano de 1988, conforme Werle (2014), houve a aplicação de uma avaliação piloto. Esta ocorreu no Paraná e no Rio Grande do Norte. Nesse contexto avaliativo, duas forças impeliam a aplicação do teste – o Banco Mundial/Projeto Nordeste e o MEC –, intencionando uma avaliação mais ampla do ensino público. Entre 1990 e 1993, deu-se o 1º ciclo SAEP (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de primeiro grau), descentralizado e por estados e municípios, contando com participação de professores e técnicos das Secretarias de Educação. No entanto, observa Werle (2014), em 1992, a “responsabilidade” por esses testes amplos passa a ser do INEP, já marcando as experiências de avaliações em nível estadual. Em 1993, ocorre o segundo ciclo SAEP, com convocação de especialistas em gestão escolar, currículo e docência de universidades para análise, buscando-se legitimidade acadêmica e reconhecimento social. Dois anos depois, em 1995, há um novo perfil para essas avaliações, caracterizado por empréstimos do Banco Mundial¹⁵ e

¹⁵ Bonamino (2002) também relaciona o SAEB à demanda do Banco Mundial junto ao Brasil. O Banco Mundial intencionava, em 1995, um programa avaliativo cujo objetivo era observar os resultados/impactos do Programa de Educação Básica para o Nordeste, conhecido como Projeto Nordeste Segmento Educação. Este programa era coordenado pelo MEC, via Secretaria Nacional de Educação Básica do Ministério da Educação. Werle (2014) observa, em concordância com Bonamino (2002), que, além de o Banco Mundial demandar tal análise do Projeto ocorrido, o próprio MEC nutria interesse em avaliar de forma ampla o ensino público.

terceirização de operações técnicas, passando, então, a ser SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A partir de 1995, o que inclui a configuração atual, os testes em larga escala passaram a explorar respostas a questões de múltipla escolha. Também no referido ano, as avaliações foram restritas às etapas finais dos denominados ciclos de escolarização, antigas 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos) e 3º ano do Ensino Médio. Além dessas sacramentalizações, cabe ressaltar que as avaliações em larga escala na educação básica até 1995, especificamente, 1990, 1993 e 1995, abrangeram a disciplina de Ciências, além de Português (leitura) e de Matemática (solução de problemas). Isso (a quantificação, pela opção de questões de múltipla escolha, e a inclusão das Ciências) mostra algo muito próximo do que é debatido na pesquisa embasada em Saul (2010) sobre a década de 1990 – a influência positivista na educação, relacionada à quantificação e ao conhecimento cientificizado.

A consolidação do país como Estado-avaliador é marcada pelas reformas do Estado na década de 1990 por meio de parcerias, de privatizações e da emergência do Terceiro Setor, segundo Werle (2014), um importante articulador das avaliações externas.

Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados. (WERLE, 2014, p. 175-176).

Afonso (2005), ao encontro de Werle (2014), fala de um Estado-avaliador como expressão que traduz o interesse de muitos governos neoconservadores e neoliberais, em clara adoção de uma cultura gerencialista no setor público, criando mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados: “a avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos” (AFONSO, 2005, p. 49).

Ao falar de Estado-avaliador e gerencialismo, não menos importante é lembrar a intervenção externa, como a do Banco Mundial, nas avaliações em larga escala. Dentre as orientações desse Banco, Corsetti (2012) salienta a construção de sistemas de avaliação fortemente centralizados e fiscalizados por governos centrais, que também propõem aprimoramentos administrativos e curriculares. Desse modo, o enfoque adotado pelo Banco Mundial é o de uma escola como mercado que, segundo Corsetti (2012), resulta na “negação da educação como direito” (CORSETTI, 2012, p. 134).

O retrospecto das avaliações no Brasil, bem como os diálogos apresentados com autores que discutem tal tema, levam a observar a determinação, principalmente, de políticas

externas em constituir um campo avaliativo muito restrito, no sentido de que os aspectos técnicos passam a ser considerados como mais relevantes. Conforme Hypolito e Leite (2012):

Nas últimas décadas, observa-se no Brasil um conjunto complexo e articulado de ações e políticas de avaliação introduzidas a partir de modelos gerenciais que focalizam os problemas da área educacional sob uma ótica reducionista como problema de gestão que devem ser abordados de forma meramente técnica. (HYPOLITO; LEITE, 2012, p. 137).

Tão “relevantes” tornaram-se essas avaliações no âmbito das políticas educacionais que, a partir de 1998, o SAEB passa a contar com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), aplicado na saída do Ensino Médio. Por sua vez, o ENEM passa a subsidiar a engrenagem para ingresso no Ensino Superior, substituindo, em parte, a seleção via vestibular. Werle (2014) aponta o fortalecimento de tal substituição porque, paralelamente, há adesão de universidades; Programa Universidade para Todos (PROUNI), que considera apenas ENEM; SISU (Sistema de Seleção Unificada), significando uma estratégia importante de fortalecimento e institucionalização do ENEM e de todo o sistema avaliativo do nosso país, uma vez que traz consequências, como um melhor posicionamento nacional em *rankings* internacionais.

Outro aspecto que chama a atenção e interfere diretamente em um *continuum* das avaliações em larga escala, segundo Werle (2014), é a articulação entre Estado e determinados grupos da sociedade civil. Ressaltamos que tais grupos de viés neoliberal, caracterizados principalmente por empresários, propõem o compromisso de “todos”, no sentido de que seja alavancada, na educação, uma qualidade competitiva que sirva ao capital. Para a autora, há uma abertura do Estado para essas organizações intervirem nos processos escolares enquanto aquele regula, entre outros, pelas avaliações em larga escala. Ela ilustra como isso vinha ocorrendo, já em 2000, com o acompanhamento e a avaliação do PNE por fundações, cerca de 338 mil ONGs, além da ampliação do espaço na mídia, agora interlocutora e difusora da ação do Estado. Assim, essas organizações, bem como a mídia interferem, acabam pressionando as escolas para a produção de resultados. Alguns desses articuladores mencionados pela autora – Instituto Ayrton Senna, Amigos da Escola, Todos pela Educação/Projeto de Nação (garantia de educação básica/2022) – conclamam a sociedade para o monitoramento.

A articulação das ações do Estado com a sociedade civil propiciou à mídia ocupar, progressivamente, espaço e legitimidade na divulgação de políticas, informações, projetos e ações relativas à educação. Um momento típico do espaço ocupado pela mídia na divulgação de políticas educacionais foi o lançamento do Plano de

Desenvolvimento da Educação – PDE – em abril de 2007. Ao lado de notícias em jornais e revistas de grande circulação, o site do MEC informava as 28 estratégias do PDE com ícones apresentando imagens simples, estilizadas e infantilizadas, as quais conduziam a textos breves, em linguagem simples, assinados por jornalistas. Ou seja, a prática de autoridades da hierarquia e nomes respeitados da educação nacional apresentar as ações de políticas, legitimando-as, dá lugar à linguagem corriqueira, expressa em estratégia segmentada para todos os públicos. (WERLE, 2014, p. 169).

O PNE/2001 (Lei 10.172/2001) já anunciava a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis para, entre outras coisas, o aprimoramento da gestão e a melhoria do ensino. Sugere até a criação de sistemas complementares nos estados e municípios. Assim, chama a atenção também o surgimento de sistemas próprios de avaliação, incluindo estados e municípios, e, como afirma Freitas, “com crescente sofisticação” (FREITAS, 2009, p. 156). Essa relação entre sistemas municipais, estaduais e nacionais é expressa publicamente, uma vez que as Secretarias de Educação geralmente participam e viabilizam os próprios levantamentos do SAEB. Em contrapartida, são organizados, pela esfera federal, cursos que orientam o desenvolvimento de itens para as avaliações.

Segundo Freitas (2009), estados e municípios com avaliações próprias costumam fazer uso dos resultados da avaliação no âmbito escolar, principalmente na gestão. A interação com os órgãos centrais acentua uma espécie de regime de colaboração, e quase sempre esses sistemas próprios seguem os modelos indicados pelo Estado-avaliador, no sentido de haver até uma preparação maior para as avaliações em larga escala.

Nas iniciativas estaduais, constata-se a predominância da avaliação externa, ainda que, em alguns casos, esse tipo de avaliação coexista ou se articule com uma avaliação interna (auto-avaliação) induzida ou dirigida pelo sistema ou a partir deste. (FREITAS, 2009, p. 157).

Cabe reiterar que, a partir da década de 1990, especificamente em 1995, a avaliação é reforçada e consolidada como ação do poder público federal, levando estados e municípios a criarem suas próprias avaliações, mas partindo dos modelos das avaliações nacionais.

A partir da história da avaliação apresentada, que culmina, hoje, em testes estandardizados, interessa retomar a questão da quantificação explicitada por Saul (2010), inicialmente nos Estados Unidos – abordagem tecnicista, década de 1930 –, e associá-la ao contexto atual. Santos (2013) identifica esse mesmo aspecto, o quantitativo, como intrínseco à avaliação em larga escala. Afirma a autora que esse aspecto garante credibilidade, pois são explicitamente os números que trazem medida e decisão em seu bojo. Santos (2013) apresenta “números e controle [...] como faces da mesma moeda” (SANTOS, 2013, p. 113). Essa síntese

avaliativa representada pelos números, que atesta pretensas qualidades ou não, também é criticada por Popkewitz (2013):

O rigor aparente e uniformidade dos números aparecem como se transportados através do tempo e do espaço, de modo a não exigir um conhecimento íntimo e confiança pessoal. A comparação inscreve uma aparente naturalidade às respostas em diferentes contextos nacionais. Como colocado nas lutas perenes das ciências e políticas contra a subjetividade, os números parecem excluir o julgamento. A objetividade mecânica dos números parece seguir algumas regras *a priori* que projetam justiça e imparcialidade, excluindo o julgamento e atenuando a subjetividade. (POPKEWITZ, 2013, p. 93).

Retomando o poder relacionado à quantificação, conclui-se que o uso e manipulação dos números trazem um alto grau de confiabilidade. O engodo produzido por esses números simula uma educação de rumos certos. Por isso, ao imergir na avaliação em larga escala, mais à frente, na discussão de alguns conceitos que se relacionam a ela, é mister observar que o efeito produzido pelos dados e estatísticas garante também uma intensificação, cada vez maior, desses testes de largo espectro.

Outro aspecto abordado por Santos (2013) consiste na primazia do currículo acadêmico – centrado na escrita, desconsiderando possibilidades enriquecedoras de um currículo que englobe aspectos socioculturais –, também observado em tantos outros teóricos, como Afonso (2015), Pacheco (2011), Lima (2015), Esteban (2012) e Serpa (2012). Todos esses autores colaboram também para um posicionamento na pesquisa quanto a outro tipo de avaliação que traga sentido, que se relacione, minimamente, aos contextos das práticas pedagógicas escolares, logo (vale repetir) socioculturais.

Avaliar não é intrinsicamente bom ou ruim, pois tudo depende da orientação que a avaliação assume, o sentido que lhe é impresso, assim como depende também dos instrumentos utilizados, da forma como se realiza e do uso dado aos seus resultados. Assim, no atual momento, toda crítica deriva desse processo de mercantilização trazido por um sistema de avaliação, que é parte de uma política que trabalha com metas, sistemas de recompensa e/ou premiação [...] promovendo ainda uma certa despreocupação com aspectos formativos e incentivando professores a treinarem seus alunos para as provas. (SANTOS, 2013, p. 118).

Para aprofundamento de outros tópicos, que abordarão criticamente a ampliação da avaliação em larga escala, é necessário ratificar que esta pesquisa não apregoa o fim da avaliação ou dos processos avaliativos, mas critica o modelo mercadológico configurado atualmente.

2.6 Avaliação em larga escala: especificidades e implicações curriculares

“Prestavam-se os exames numa grande sala de muitas janelas, de velhos caixilhos em xadrez apertado, vidros grossos, antigos, mal fundidos, oferecendo espessuras desiguais e densidades verdes. Um parapeito de ferro em grade dividia o salão por dois lances; o mais espaçoso para os assistentes. No outro havia duas mesas de exame: a de matemáticas, perto da entrada, a de português, mais adiante, e tão chegadas que se fundiam as respostas de uma com as perguntas da outra, resultando admiráveis efeitos das ciências exatas à filologia”.
(POMPÉIA, 2015, p. 174).

No contexto da obra *O Ateneu*, publicada em 1888, aparecem os exames de forma muito semelhante aos condicionantes das avaliações em larga escala atuais, como apontam Esteban e Fetzner (2015): “[...] a ênfase na perspectiva mecanicista, em que se fortalecem os processos de treinamento e reprodução de fragmentos do conteúdo [...]” (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 80). No contexto da obra, observam-se também as chamadas da secretaria da Instrução Pública para aplicação de provas; em nosso contexto, há um “calendário previsível”, pois, as aplicações dos testes, caso da Prova Brasil, têm ocorrido sempre ao final do ano, a partir do mês de novembro, podendo significar uma sinalização à escola para uma possível preparação.

Figura 1 – Notícia que confirma a aplicação da Prova Brasil.

The image shows a screenshot of a news article from the website 'www.todospelaeducacao.org.br'. The article is titled 'Prova Brasil será aplicada em novembro' and is dated '22 de maio de 2015'. The main text states that the Inep has defined the dates and methodology for the evaluation. It includes a photo of students in a classroom and social media sharing options for Twitter, Facebook, and LinkedIn. The article also mentions that the results of the large-scale evaluations will be part of the calculation of the Basic Education Development Index (Ideb) 2015. A sidebar on the left contains a menu with options like 'Índice', 'Boletim do TPE', 'Ver', 'Receber', 'Cancelar', and 'TV TPE'.

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33820/prova-brasil-sera-aplicada-em-novembro/>

Outros dois aspectos bastante pontuais nos contextos são a instabilidade que esses testes provocavam/provocam nos alunos e a hierarquização de disciplinas. O primeiro aspecto

é relatado na obra de forma muito impactante, já que, quando estavam prestes a acontecer tais testes, uma efervescência se instalava entre os atores escolares. Quanto às disciplinas, as que mereciam maior atenção eram exatamente Português e Matemática, uma hierarquização de longa data, apontada por Esteban e Fetzner (2015), em que “atividades que envolvem a solução de operações matemáticas de adição (e que envolvem o mesmo exercício: soma com transporte), por exemplo, são propostas em um tempo que ocupa as crianças por duas das quatro horas de duração da aula” (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 80). Entretanto, a dimensão atingida pelas avaliações em larga escala, atualmente, é muito maior, caracterizando um currículo estreito e submetido aos conteúdos dos testes, cada vez mais determinantes dos currículos escolares, para obtenção de resultados.

A padronização de conteúdos no ambiente escolar, visando às avaliações em larga escala, tem sido condição para assegurar, entre outros, um lugar de destaque quanto ao *ranking*¹⁶ de escolas, ou seja, tem aguçado uma competitividade para a obtenção de bons resultados. Tal *ranking* tornou-se uma prática constante que descarta a preocupação com as vivências dos sujeitos da escola, ou seja, alunos e professores. Por isso, muitos espaços escolares seguem à risca as indicações prescritivas do que deve ser ensinado, o que Pacheco (2014) denomina de *standards*:

Assim definidos, os *standards* estabelecem, por um lado, o que se ensina e o que se aprende em contexto escolar e, por outro, os degraus desejáveis de proficiência, com a quantificação do que deve ser ensinado e aprendido, como se a escola fosse uma máquina de fazer sujeitos-aprendentes homogêneos. (PACHECO, 2014, p. 70).

A escolarização, desse modo, tem sido marcada pela legitimação de resultados e, ao mesmo tempo, por uma prática excludente, uma vez que parte de um ideal de aluno para consecução de exames. Não leva em conta, principalmente, o espaço escolar, ou seja, o contexto no qual está inserido quem participa do processo educativo. As políticas oficiais comprometem a autonomia da escola no tocante ao seu currículo, mesmo que a escola possa “optar” por não participar das avaliações em larga escala, havendo a possibilidade de “uma adesão opcional”, como afirmado na apresentação no Portal do INEP. Todavia, os descritores, os itens, enfim, o que é apresentado nas escolas, visam a essas avaliações. Conseqüentemente, a avaliação em larga escala mantém-se como um fator que interfere e contribui na separação da prática escolar e do vivido em muitos espaços escolares.

¹⁶ *Ranking* é um estrangeirismo (inglês), indicando classificação obtida a partir de posições. Optou-se por essa escrita em itálico, devido à mencionada classificação do vocábulo, ainda como estrangeirismo, apesar de já constar “ranquear” e “ranqueado” no *Dicionário Houaiss*. (2011, p. 791).

Os estudantes e os docentes são descontextualizados, apartados dos processos que conformam a dinâmica *aprendizagem-ensino* de que participam, desconsiderados como sujeitos da aprendizagem e do conhecimento e reduzidos a denominações referidas a níveis de desempenho: seus rostos, corpos, gestos, vozes e conhecimentos são desvitalizados e traduzidos em competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis. (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 75).

A identidade cultural, pela abordagem da diferença, deveria ser trazida para o processo de aprendizagem escolar, mas pela interferência das avaliações em larga escala, quanto ao tratamento dado, hoje, por muitas escolas, no sentido de dedicar a maior parte do tempo pedagógico à preparação para essas avaliações, acentua ainda mais o afastamento do olhar à diferença na/pela escola.

Para visibilizar o “outro”, é necessário que a escola atente para o processo de colonização que continua a tolher grupos sociais que não se identificam com uma identidade “euro-usa-cêntrica” (WALSH, 2012); quem sabe, como afirma a autora, seja preciso lançar bases para um sistema educativo diferente “[...] que podría desafiar y pluralizar la actual geopolítica dominante del conocimiento con sus orientaciones y raciocinio occidentales y euro-usa-céntricos” (WALSH, 2012, p. 70). Abordar, com constância nas escolas, fatores situados no processo de colonização é a forma de interferir e superar os efeitos desse processo tão interferente na legitimação apenas de uma cultura, de uma língua, dentre outras coisas. Para Esteban (2014), essa “[...] redução marca a intenção de unificação de processos pedagógicos – envolvendo o o quê e o como ensinar/aprender – em uma sociedade constituída por grandes diferenças sociais, econômicas e culturais e por intensa hibridização” (ESTEBAN, 2014, p. 479).

As avaliações apresentam um único padrão como válido à sociedade e, paralelamente, desconsideram os “outros”, reforçando estereótipos e inferiorizando outros saberes, outras culturas. “A uniformização joga para as margens as culturas em sua pluralidade e [...] reserva um lugar de falta ou de impossibilidade para todos os que não partilham a cultura hegemônica” (ESTEBAN, 2015, p. 147). Há a presunção de que todos os alunos darão uma única resposta; afinal, trata-se de itens objetivos que possuem uma só opção de resposta. Porém, em contextos específicos, a depender daquilo que o indivíduo traz como características culturais de seu tempo e lugar, não haverá resposta, mas respostas a uma dada questão. Portanto, verifica-se que a aplicação das avaliações não vai ao encontro da indicação específica para responder questões objetivas, que, por sua vez, só são suficientes ao sistema avaliativo para que a escola seja considerada competente ou não quanto à boa preparação somente para tais avaliações.

É claramente insuficiente uma avaliação, da aprendizagem ou da qualidade das escolas, reduzida a uma prática de exame, simplificada como mensuração de desempenho por meio de testes estandardizados e parâmetros uniformes. (ESTEBAN, 2014, p. 478).

Contraditoriamente, são essas avaliações, cercadas pela dubiedade, que desconsideram diferentes sujeitos e contextos, que fortalecem a cultura hegemônica. A condição irrelevante dada à pluralidade de culturas por esses testes interfere diretamente no trabalho docente, não permitindo ao professor um tempo maior para trabalhar a legitimação das diferentes expressões culturais dos grupos minoritários. Dessa forma, não é possível um trabalho pedagógico reflexivo¹⁷. A atuação do professor, o tipo de alunado e a participação da comunidade continuam não sendo acolhidos pelas políticas educacionais. Então, mais uma vez, os conteúdos específicos das avaliações não trazem a possibilidade de um conhecimento que seja adequado a diferentes homens/mulheres e às suas respectivas realidades.

O trabalho do professor torna-se uma espécie de treinamento nas escolas e, mais uma vez, não concretiza um ensino que visibilize as diferenças. As avaliações não parecem colaborar com o aumento qualitativo da educação, mas com os níveis de crescimento de um conhecimento que se dá pelas exigências de políticas externas internacionais, como ratifica Afonso (2003):

De fato, a forma mais radical que os neoliberais têm tentando impor para resolver os problemas da escola pública tem consistido em esvaziá-la ainda mais dos recursos necessários à sua missão social, propondo ao mesmo tempo a revalorização do ensino privado e a criação de ‘mecanismos de mercado’ na educação. Neste mesmo sentido, têm procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos. Os exames e as formas de avaliação externa são um exemplo desse controle. Não é por acaso que essas formas de avaliação reaparecem numa época como a atual e não é por acaso que a ‘nova direita’ está associada a essas decisões. (AFONSO, 2003, p. 88).

No *site* do INEP, o tratamento dispensado ao gestor escolar mostra-o como alguém que simplesmente executa. É possível observar constantemente o emprego de

¹⁷ Os professores que promovem um trabalho pedagógico reflexivo, Giroux (1997) denomina de “profissionais reflexivos”. Para Giroux (1997), a intelectualidade caracteriza-se, entre outros aspectos, pela “[...] crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais [...]” (p. 161), o que inclui os tantos trâmites burocráticos que separam “[...] conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução” (p. 161). Assim, em Giroux (1997), professores devem assumir a responsabilidade de serem intelectuais, inclusive sobre “o que” e “o como” devem ensinar, portanto, têm “[...] um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização”. (GIROUX, 1997, p. 161).

expressões, mais adiante aprofundadas, em associação com as avaliações, do tipo: “Kits eletrônicos disponíveis para os gestores” (PORTAL INEP, PROVINHA BRASIL).

O resultado desse contexto avaliativo ratifica o *engessamento* da possibilidade de legitimação dos diferentes grupos sociais por uma escola que sempre obedeceu a documentos prescritivos e que agora cumpre a função de treinar seus alunos e professores para avaliações estandardizadas.

O ensino prescrito que é cobrado nas avaliações não provoca transformações, mas institui um jeito de mensurar os educandos para atender à demanda de políticas externas, o que talvez signifique crescimento dos níveis de aprendizagem, mas que também resulta em um tratamento superficial na formação do educando. Há bastante clareza de que tais *provas* têm interferido no trabalho da escola, inclusive instituindo, em muitas redes de ensino, provas com o mesmo formato para um treinamento dessas avaliações em larga escala. Enfim, a preparação, o uso de resultados, as faixas que atestam bons resultados, as premiações, tornaram-se uma espécie de eixo norteador de todo o trabalho escolar.

As intenções da política de avaliações, que dimensiona o ensino hoje, possibilitam um ensino para reprodução, e não para reflexão e criticidade. Trata-se de um modelo que direciona a um ensino moldador de uma única forma de escola e de indivíduo.

Considerando as características do sistema em vigor, ancorado na realização de provas estandardizadas e na produção de rankings destaco aqui dois aspectos – a uniformização e a simplificação – para refletir sobre o projeto de qualidade em que se sustentam e sobre a (im)possibilidade de a escola pública ter esse processo de avaliação como referência para suas práticas pedagógicas cotidianas. (ESTEBAN, 2014, p. 466).

A apresentação de uma mesma prova a todo o sistema público de ensino padroniza conteúdos e práticas escolares para obtenção de um ensino “qualitativo”. Não há, na implementação dessa política, preocupação quanto a diferentes sujeitos e contextos. Os próprios descritores, que têm como premissa uma organização de acordo com a visão particular de cada escola, são/estão prontos para todos, uniformemente. Disso decorre que a escola e o professor são culpabilizados e responsabilizados pelo fracasso escolar decorrente de resultados avaliativos. “Esta situação parece-nos ainda mais delicada e questionável quando os resultados acadêmicos dos alunos acabam por ser um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores” (AFONSO, 2010, p.161).

[...] Os (maus) resultados são comumente explicados por relações que apontam o próprio sujeito que fracassa (ou **suas** condições de vida, a realidade de **sua** família,

suas características inatas, etc.) como responsável pelo fracasso. A individualização é parte da negação da alteridade. (ESTEBAN, 2014, p. 471, grifos da autora).

Com base na citação de Esteban (2014), pode-se perceber o quanto a escola se afasta daquilo que sujeitos sociais/políticos poderiam nela produzir. No entanto, o discurso liberal, que inclui a propensão para o fracasso, responsabiliza o próprio indivíduo e segue a lógica do mercado.

Para o neoliberalismo, educação deixa de ser uma esfera social para compor a lógica do mercado e do objeto 'negociável', funcionando segundo a estrutura deste mesmo mercado. Assim, a premissa é competir, instaurar comparações e adotar medidas de correção de resultados. (ESQUINSANI, 2012, p. 220).

Observa-se que, no campo escolar, os alunos não têm sido levados à prática de refletir sobre seus próprios contextos, ou seja, não se oportuniza – com aulas predeterminadas por prescrições que enfocam um currículo homogêneo e, acima de tudo, discriminatório – que façam do ambiente escolar um espaço plural. Assim, avaliações em larga escala cooperam, por terem se tornado o foco do processo de ensino-aprendizagem, com a lógica da homogeneização, com a lógica da exclusão.

A problematização desses testes, intenção desta pesquisa, levaria à identificação de diferentes discursos criados e naturalizados que, na verdade, são reguladores de práticas sociais, como a de fixar lugares para determinados indivíduos e, paralelamente, excluir esses mesmos indivíduos da constituição de um legado histórico-cultural próprio.

Respalhada em Moreira e Candau (2003), considero necessário enfatizar os aspectos culturais do currículo, daquilo que pode ressignificar as práticas escolares. Estas têm cumprido a função social de reproduzir um conhecimento hegemônico, inferiorizando as diferenças ao levarem a grupos sociais só um padrão curricular como necessário à formação de qualquer indivíduo. Todavia, diferentes grupos culturais são trazidos à escola, já caracterizados e produzidos por determinados contextos, isto é, todos refletindo vivências distintas, o que inevitavelmente toma forma no espaço escolar e vai de encontro às prescrições, aos modelos prontos para a aprendizagem.

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 6).

A promoção de discussões no currículo escolar voltadas à diferença, a como é ser mulher, ser negro, ser homossexual, ser índio, entre outros, a partir das práticas sociais que atingem cotidianamente grupos variados na/da escola, possibilita considerar que um aluno no espaço-escola traz consigo as experiências que foram construídas também fora da escolarização. Esse tipo de currículo possibilitará o reconhecimento, a legitimidade das diferenças.

Outro aspecto a ser observado é o ritmo alucinado ditado para um ensino específico das disciplinas cobradas nas avaliações. A denominada preparação para a Provinha Brasil e a Prova Brasil não só traz documentos destituídos de sentido frente às práticas cotidianas dos educandos, como também alija o tempo da criança, das outras disciplinas e do cotidiano escolar. O tempo é gasto, então, em um treinamento intensivo de crianças, inclusive das muito pequenas. O dever de organizar o ensino no formato dessas avaliações, que intentam ser objetivas, mesmo trabalhando com subjetividades, ou seja, diferentes sujeitos representantes de diferentes culturas, mostra o quanto o Estado extrapola ao exigir estruturação do labor professoral em torno de determinados descritores.

Um mesmo texto pode gerar interpretações diversas segundo as experiências, conhecimentos e lógicas que cada um possui em consequência de suas vivências pessoais. Portanto, a existência de um índice único de avaliação não permite que esta diversidade seja captada e positivamente valorada. (ESTEBAN, 2013, p. 91).

Um saber escolar tão prescritivo contribui para a ineficiência da educação, visto que há um afastamento da transformação que a escola poderia ter trabalhando com a diferença e permitindo que todos tivessem voz, sem inferiorização ou estereotipia. Entretanto, a prática escolar, hoje calcada no objetivo de “alto IDEB” nas avaliações, acaba por promover retrocesso e opressão, em nome de um ideal de educação cuja missão é reproduzir um modelo vigente de exclusão.

É inegável que, com a aplicação da Provinha Brasil e da Prova Brasil, se instalou mais um entrave para a possibilidade de uma educação democrática. Com essas avaliações, as perspectivas de estudo da diferença estão distantes de uma possível concretização. O ensino agora está vinculado a toda uma preparação que garanta um bom desempenho das escolas participantes, no caso das públicas, e a transmissão de conteúdos prescritos continua sendo o objetivo da educação.

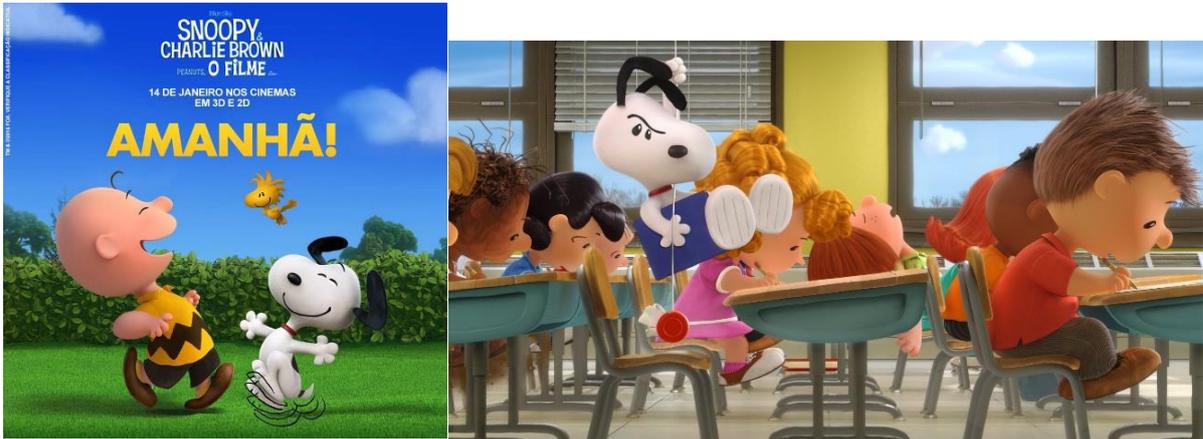
Os documentos remetidos às escolas públicas sobre os pressupostos teóricos que embasam as avaliações significam uma dedicação à produção do conhecimento sugerido pela esfera federal, que depois será cobrado como se fosse sempre o mesmo ensinado e produzido

na escola. As disciplinas avaliadas na Provinha e Prova Brasil também cooperam com o distanciamento das práticas curriculares e da vivência social dos grupos submetidos a essas práticas. Mesmo com muitas instituições públicas obtendo notas satisfatórias, autores como Esteban (2013) e Serpa (2012) têm mostrado que as prescrições dessas avaliações apresentam conteúdos afastados das práticas curriculares e, principalmente, reforçam um padrão homogêneo de sexo, raça e classe, entre outros. Assim, não se considera a produção cultural da escola. A aplicação dessas avaliações periódicas tem se tornado o foco de todo o processo de ensino-aprendizagem nas escolas das redes municipais e estaduais no Brasil. Decorre disso, conforme já foi dito, o retrocesso de um ensino democrático, plural, uma vez que o interesse maior é o atendimento das políticas neoliberais.

Reitero, ao final deste item, que o ensino público tem se organizado cada vez mais em torno dessas avaliações, sendo “[...] caracterizado principalmente pela expansão de práticas avaliativas padronizadas acedidas no pretense objetivo de promover a melhoria da qualidade em todas as etapas e modalidades de ensino da educação” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 506). A estrutura organizacional das redes de ensino tem priorizado a busca de bons resultados nesses exames; logo, considera-se que a rede pública tem “auxiliado” as políticas públicas para a produção de um bom resultado e que a escola tem cumprido uma função “cara” ao mercado, a de treinamento. “Considerando que nem tudo que é ensinado nas escolas é passível de mensuração ou está presente nas avaliações externas, muitos tópicos fundamentais que deveriam definir a qualidade do ensino ficam alijados” (MINHOTO, 2015, p. 543).

2.7 A explicitação de conceitos inerentes à avaliação em larga escala e o mercado ou quase-mercado em educação

Figura 2 – Folder/imagem/transcrição de cena do filme *Snoopy e Charlie Brown: Peanuts, o filme*.



Fonte: <http://www.cafecomfilme.com.br/filmes/snoopy-e-charlie-brown-peanuts-o-filme>

Gênero: “roteiro de filme” - *Snoopy e Charlie Brown: Peanuts, o filme* (cena da sala de aula)

TODOS: [gritando] Ah! O teste padronizado anual de novo, não!

LINUS: Senhora, esse teste vai refletir com exatidão o conhecimento que adquirimos aqui? Acha justo que na nossa idade... [ouve alguém esbravejar] Sim, senhora!

CHARLIE BROWN: [fazendo o teste] Pergunta um... Se você tem seis tomates vermelhos... [desvia o olhar do papel] Ah! Ela é ruiva!

Da literatura brasileira (*O Ateneu*, de Raul Pompéia, e “Conto de escola”, de Machado de Assis) a filmes americanos (*Snoopy e Charlie Brown: Peanuts, o filme*), é possível constatar alguns aspectos de denúncia, como a indiferença à pluralidade de grupos culturais na escola. No caso da turma de Snoopy e Charlie Brown, a cena focaliza o desprezo das crianças pelos testes padronizados. Abordar conceitos inerentes à avaliação em larga escala, tais como: mercado, quase-mercado, neoliberalismo e *accountability*, contribuirá para o entendimento do porquê de a turma de Snoopy e Charlie Brown, focalizada em sala de aula, “tentar” recusar-se a fazer o teste.

Afonso (2003), um dos estudiosos da avaliação em larga escala, discute o conceito de *accountability*, prestação de contas caracterizada por avaliação e responsabilização na educação, conceito chave pelo qual se explica como as políticas de direita têm se apoderado das questões em educação por meio da responsabilização e culpabilização da escola

(professores e alunos). O autor esclarece que, para entender o contexto atual de avaliações de largo espectro avalizado pelo Estado, é necessário pensar em uma transmutação, ou seja, em alterações no papel desse mesmo Estado. Este, segundo o autor, apresenta uma característica percebida quando retomamos aspectos que o historicam. Afonso (2003) apresenta, então, o Estado capitalista democrático como o que, historicamente, “[...] mais investiu no alargamento da escolaridade básica, tornando-a universal, obrigatória e *tendencialmente gratuita*” (AFONSO, 2003, p. 84, grifos meus). Entretanto, diz o autor, para incutir e promover em todos os indivíduos os valores e visões de mundo dominantes, o Estado Providência ou Estado de Bem-Estar Social¹⁸, mesmo comprometido com interesses capitalistas/hegemônicos, como visto, e na intenção de obter apoio e atender a pressões dos próprios trabalhadores, trouxe a escola pública de massa. Esse evento “[...] transformou-se assim num dos exemplos fundamentais das conquistas relativas aos direitos humanos básicos nos países capitalistas” (AFONSO, 2003, p. 85).

Segundo Afonso (2003), o Estado capitalista democrático apresenta-se enfraquecido, o que possibilita um Estado neoliberal emergente, que, “[...] apostando na redução substancial dos gastos com as políticas públicas e sociais, tem abandonado ou transferido para a iniciativa privada muitas de suas obrigações tradicionais” (AFONSO, 2003, p. 85). Há, portanto, uma redução do atendimento, pelo Estado, dos direitos humanos básicos, que, contraditoriamente, nem sequer chegaram a ser efetivos/concretos nos espaços que Afonso (2003) denomina de periféricos ou semiperiféricos. O autor questiona a redução, em Portugal e no Brasil, de investimentos na educação pública na escola básica em decorrência dessa transmutação ou mesmo perversidade do Estado, uma vez que “[...] há ainda crianças que não chegam a frequentar a escola, ou, quando a frequentam, são fortemente penalizadas pelo insucesso e pela evasão [...]” (AFONSO, 2003, p. 85).

O autor, após discussão de um velho Estado, o de Bem-Estar-Social, pós Segunda Guerra Mundial, e de um novo Estado, o neoliberal, da década de 1980, adverte quanto ao senso comum de se considerar que a aparente democratização da educação básica está atrelada “[...] à perda de qualidade científica e pedagógica dessa mesma educação” (AFONSO, 2003, p. 87). Lima (2015) também chama a atenção para isso ao afirmar que esse

¹⁸ Pacheco (2002, p. 46) identifica alguns conceitos que caracterizam o Estado-Providência ou Estado de Bem-Estar Social: “justiça, igualdade, liberdade, direito, entre outros”; entretanto, observa que estes “podem servir para defender como rejeitar a ideia de ajuda que o Estado presta ao indivíduo” (PACHECO, 2002, p. 46). Tal ideia é articulada em Hypolito e Gandin (2013, p. 336) ao apontarem “a radicalização do estado liberal”, em que o estado social é questionado e “[...] colocado como incapaz de prover uma educação pública de qualidade e que esta precisa ser redimensionada e reorganizada para obter maior eficiência. O sentido de qualidade metamorfoseia-se em um sentido particular de qualidade, passa a significar aplicação do conceito de qualidade do mercado, que visa metas, eficiência e eficácia”. (HYPOLITO; GANDIN, 2013, p. 336).

é um dos argumentos para “[...] legitimação da introdução, ou do reforço, de processos avaliativos [...] [e] remete para: a ideia de crise da escola e de perda de qualidade, pretensamente derivadas da democratização do acesso [...]” (LIMA, 2015, p. 1341). Tal ideia, em Afonso (2003) e Lima (2015), é sinônimo de descaso com a democratização do ensino, pois traz a falsa visão de que os pobres são naturalmente menos inteligentes do que os ricos, ou que não precisam ou não são capazes de aprender as mesmas coisas, podendo significar, entre outros, um ensino simplificado, desestimulante aos grupos sociais desfavorecidos.

Afonso (2003) aponta, então, o objetivo do Estado neoliberal, ou ainda, da “nova direita”, qual seja, o de esvaziar a escola pública dos recursos necessários à sua missão social, ao mesmo tempo que revaloriza o ensino privado e a criação de “mecanismos de mercado” na educação, em função de interesses caracterizados como hegemônicos. Isso é explicitado, dentre outras maneiras, pelos controles externos a que são submetidos os professores, desempenhando um papel de executores de programas e de currículos. Os exames exemplificam bem esse controle.

Afinal, como queriam os neoconservadores, os exames (ou quaisquer outras modalidades de avaliação externa) acabam por permitir uma maior vigilância sobre as escolas, reduzindo a autonomia profissional dos professores e aumentando o poder coercitivo do Estado. (AFONSO, 2003, p. 91).

Afonso (2003, 2009) situa um Estado novo, o neoliberal, que difere do Estado de Bem-Estar Social. Este, apontou o autor, bastante contraditório, uma vez que fez pouco no que se refere à consolidação de direitos a “todos” os cidadãos. Ao “novo Estado”, cabe a alcunha de “nova direita” ou “neoliberal”, bem como um poder coercitivo, inclusive no controle da educação pela aplicação dos testes estandardizados. Estes, aponta Afonso (2009), carecem de crítica, principalmente à dimensão relacionada à responsabilização de alunos, professores e escolas quando da divulgação dos resultados desses testes padronizados. Para isso, o autor (2009) focaliza a história da “*accountability*” em educação, apontando-a como um dos marcos na reforma conservadora de Bush nos Estados Unidos da América.

Sobre o contexto brasileiro, Afonso (2018) apresenta as medidas de políticas educacionais, envolvendo *accountability*, iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso, mas implementadas nos governos Lula. Com as bonificações por resultados alcançados, o autor ilustra a responsabilização dos atores escolares, apesar de também considerar outros desdobramentos que caracterizam fortemente uma situação de culpabilização.

Para o autor, essa tradução de *accountability*, que tem sido aceita de uma forma muito redutora por autores lusófonos e ibero-americanos, ora como prestação de contas, ora como responsabilização, não visibiliza as diferentes dimensões do termo. As três dimensões da *accountability* – a avaliação, a prestação de contas, a responsabilização – levam o autor a indicar uma possível solução para o reducionismo do termo, qual seja, a utilização do nome da dimensão estudada.

Desse modo, ao indicar as dimensões que envolvem a *accountability* e comparando o Brasil com o contexto dos Estados Unidos, Afonso (2018) afirma que há uma *accountability* ainda *soft* no Brasil, uma vez que as políticas de responsabilização daqui têm apresentado essencialmente a questão central das bonificações, mas não há perda do trabalho do docente ou mesmo o fechamento de escolas. Assim, não se trata da “[...] presença ou ausência de consequências que define estar-se perante um sistema *low-stakes* ou *high-stakes*, mas sim o tipo ou natureza dessas consequências” (AFONSO, 2018, p. 12). Afonso (2018) afirma que, no programa americano “No Child Left Behind” (NCLB), nos modelos britânicos e nos neozelandeses, a responsabilização tem sido exclusiva dos professores, o que, na verdade, segundo o autor (2018), se enquadraria em políticas de culpabilização, dado o caráter tão excludente.

Para o autor, os processos neoliberais de responsabilização têm invadido, ao mesmo tempo, os diferentes espaços. Entretanto, no Brasil, é inegável “uma natureza menos sancionatória e autoritária” (AFONSO, 2018, p. 13), apesar de a questão da responsabilidade unilateral, muito forte no Brasil, aproximar-se muito da culpabilização.

A ‘responsabilização unilateral’, tal como se entende aqui, é uma outra maneira de falar de culpabilização. O que se pretende mostrar (e denunciar) é que determinadas políticas e orientações para a educação desvalorizam ou menosprezam a explicação das diversas condicionantes que pesam sobre os contextos institucionais e a ação dos atores educativos – principalmente aquelas que dizem respeito ao Estado e respectivas políticas públicas; à comunidade escolar e local, incluindo os pais; e à sociedade no sentido mais amplo –, assim imputando sobretudo aos docentes e gestores escolares aquilo que, na verdade, deveria ser assumido como uma responsabilidade coletiva. (AFONSO, 2018, p. 13).

O risco que se tem corrido com o reducionismo da *accountability* é o de ter “[...] modelos ou formas parcelares de *accountability* baseados apenas nos resultados de testes estandardizados e *rankings* escolares” (AFONSO, 2018, p. 15), como tem acontecido em Portugal, em uma escola com “lógicas e demandas de crescente reelitização e remeritocratização” (AFONSO, 2018, p. 15). Assim, é necessária uma *accountability* com “[...] modelos e sistemas que sejam democráticos, participativos, transparentes e justos, e que

articulem de forma consistente e criativa as dimensões da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização” (AFONSO, 2018, p. 16).

Freitas (2012), da mesma forma que Afonso (2009), destaca a aproximação do Brasil com os americanos e as interferências nas políticas educativas brasileiras, o que é denominado pelo autor de “novo tecnicismo”, conceito a ser aprofundado aqui gradativamente. Interessa pontuar que em ambos, Afonso (2009) e Freitas (2012), há clara relação da mercadorização da educação a partir de governos da “nova direita”. Retomando Afonso (2009), este desdobra sua análise sobre o contexto de Portugal e aponta que, dentre as formas de *accountability* em construção naquele país, é possível identificar a centralidade nos exames nacionais e a publicitação dos *rankings* (o que podemos considerar que ocorre da mesma forma no Brasil). O autor, mais uma vez, intervém de forma crítica, afirmando que a centralidade dos exames, nacionais ou não, influi por demasiado nas políticas públicas contemporâneas, medindo ou comparando tudo em educação.

Porém, para Afonso (2009), a grande discussão e a crítica acerca da *accountability* ou prestação de contas¹⁹ em diferentes contextos (americano, português, brasileiro e outros) dão-se porque, ao mesmo tempo, há “[...] prêmios ou sanções, ou outras formas de responsabilização de instituições, organizações ou pessoas [...]” (AFONSO, 2009, p. 14). Ao citar práticas, instituições, contextos e políticas, o autor abre precedente para outro tipo de avaliação, que se entende importante frisar no momento em que estamos criticando a avaliação em larga escala, porque pode transparecer a ideia de que se demonizam e até se rejeitam essa e outras avaliações, assim, eliminando de vez a avaliação dos espaços escolares. Esclareço que considero a avaliação necessária à escola, mas outra forma de avaliação, por isso, aqui retomo Afonso e o uso da expressão qualificadora da avaliação, que queremos “séria/respeitosa”, ratificada em Pacheco (2014) ao criticar a *accountability* em educação promovida por meio de testes estandardizados. “Esta cultura de prestação de contas das escolas e dos seus professores torna-se mais visível quanto mais for implementada uma prática de formulação e avaliação de indicadores de desempenho” (PACHECO; PESTANA, 2014, p. 28). Esteban (2009) também discorre sobre outra prática, que rompa com a cultura de testes instalada nas escolas, no sentido de possibilitar uma escola de todos, independentemente dos erros e acertos a serem cometidos. Uma escola sem o enquadramento dessa sistemática avaliativa que objetiva tão somente acertos, descartando os “diferentes” que

¹⁹ Afonso (2009) utiliza marcadamente, inclusive em outros textos, as expressões *accountability* e *prestação de contas* como sinônimos. Há traduções do inglês, britânico e americano, em que *accountability* tem exatamente o sentido de prestação de contas. Ball e Gewirtz (2011) trazem *accountability* democrática, também como prestação de contas. Por isso, as duas expressões aparecerão ao longo do texto como sinônimos.

promovem o desencontro daquilo convencionado como correto. No caso dos testes de largo espectro, uma única resposta (como se não houvesse outras passíveis de serem assinaladas, ao considerarem-se diferentes grupos e contextos), sentencia o (in)sucesso escolar.

Manter o compromisso com uma escola não só para todos, mas de todos, nos desafia a abandonar os caminhos bem conhecidos e enveredar por trilhas não percorridas, enfrentando o dilema: abrir a possibilidade de erros previsíveis nos claros objetivos de ensino que antecipam como deve ser o correto ou gerar na escola a possibilidade do novo, lugar de erros não experimentados e de acertos igualmente desconhecidos. (ESTEBAN, 2009, p. 129).

Ao encontro de outras formas de avaliar ou de avaliação, Pacheco (2014) reporta-se à necessidade de considerar a avaliação formativa, que se diferencia da somativa por não surgir ao final de um processo e não ter objetivo classificatório do ensino/aprendizagem – ela acontece ao longo do processo. Entretanto, Pacheco (2014) percebe algumas dificuldades para o funcionamento desse tipo de avaliação. Dentre elas, cita a organização curricular muito fragmentada e a preocupação com a certificação e apresentação das escolas, tornando esse tipo de avaliação absolutamente invisível em um contexto de avaliações padronizadas, quando se deveria promover, “[...] ao mesmo tempo, o formativo e o sumativo, como se fossem as duas faces de uma moeda, em que uma vale tanto como a outra” (PACHECO, 2014, p. 72). Em acordo com os autores, considero que a avaliação por *rankings* caracteriza uma tentativa de uniformidade, além de significar uma dissociação dos contextos culturais e sociais, o que provoca ainda mais invisibilidade das diferenças.

Afonso (2009) aponta para o que chama de “alguns factos sociais que podem explicar a aparente consensualidade e a transversalidade dos discursos de *accountability*” (AFONSO, 2009, p. 17). Um dos fatos, importante à pesquisa, que também será apontado por outros autores, como Freitas (2005) e Lima (2012), remete à “crise da escola”, justificada, dentre outros motivos, por certos métodos pedagógicos. O agravamento da suposta “crise” chegou a diferentes contextos a partir dos estudos internacionais comparativos dos resultados escolares (*rankings* internacionais). Assim, medidas de avaliação e de *accountability* resolveriam. Afonso enfoca outro fato relevante, o de a emergência neoliberal e neoconservadora ter se traduzido na criação de “mercados em educação²⁰”, bem como a

²⁰ A noção de mercado em educação também é apresentada por Apple (2006), na entrevista a Michael F. Shaughnessy, Kathy Peca e Janna Siegel, que compõe o livro *Ideologia e currículo*. A escola como mercado, indica o autor, decorre das reformas neoliberais no tocante à organização de um currículo nacional e de um exame nacional. Apple (2006) observa que o currículo e o exame nacional contribuem para privatizar e centralizar o conhecimento oficial. Sob a perspectiva do consumo, “colocarão etiquetas de preço nas escolas, de modo que o mercado possa funcionar. O setor privado para os ricos será expandido e haverá uma ilusão de

valorização da liberdade de escolha educacional das famílias. Esta associação permitiu a exigência de publicitação de resultados educacionais mensuráveis mediante processos de avaliação e de *accountability*.

Em diferentes contextos, inclusive o escolar, Afonso (2009) afirma que há a prestação de contas/*accountability* de modo informal. No entanto, a amplitude que tomou a *accountability* em educação via testes estandardizados tornou-a um sistema formal burocratizado e intensificador do trabalho dos professores, cuja função “[...] consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados” (AFONSO, 2009, p. 18). O problema maior é que, a partir da publicitação de resultados de avaliações em larga escala, se avaliam também as escolas e os professores. Isso tem sido verificado, como afirma o autor, em diferentes sistemas educativos. “Apesar disto, nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado [...] pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados” (AFONSO, 2009, p. 18).

Para situar o crescimento dos testes e o uso da *accountability* em educação com efeito punitivo, Afonso (2009) aponta para a década de 1980, principalmente nos governos da nova direita, nos Estados Unidos e na Inglaterra. O autor afirma que os governos desses países são de natureza híbrida, por articularem as ideologias neoconservadora e neoliberal. Essa imagem híbrida torna-se fundamental na:

[...] viragem nos modos de governação dos sistemas educativos, nomeadamente pela utilização das avaliações externas, baseadas em testes estandardizados, como estratégia de indução de medidas de privatização e/ou lógicas de quase-mercado em educação, mas também de aumento do controlo central do Estado – e, em decorrência disso, de indução de formas ou modelos de *accountability* em educação compatíveis com esses instrumentos de avaliação. (AFONSO, 2009, p. 19).

A instituição dessa avaliação estandardizada e criterial, acompanhada da publicitação de seus resultados, na perspectiva do autor, visa ao controle de objetivos previamente definidos. Exemplo disso é a naturalização, atualmente, dos *rankings* das escolas para manter ou melhorar posicionamentos quanto ao desempenho nos testes de grande

escolha para os pobres e para a classe trabalhadora”. Ampliando a crítica, Apple (2005) afirma que “o que sobrarão serão escolas altamente controladas, altamente policiadas e decadentes nas áreas urbanas mais pobres. Será um processo destrutivo para todos os envolvidos. Na minha opinião, então, um currículo nacional em época de hegemonia neoliberal e neoconservadora é uma fórmula para o que chamo simplesmente de ‘*apartheid* educacional’”. (APPLE, 2006, p. 267).

amplitude. Para o autor, as políticas avaliativas avançaram também porque têm funcionado sob o controle do Estado, o que leva à expansão do mercado (e do quase-mercado) em educação.

A emergência do Estado avaliador, o percurso das políticas avaliativas e o aparecimento dos mecanismos de mercado distinguem-se, como afirma o autor, de outras épocas e contextos históricos. Por isso que, atualmente, o controle de resultados ou os “[...] *rankings* induzem efeitos de mercado (quando está em causa a comparação e a eventual procura diferenciada entre escolas públicas e privadas) e efeitos de quase-mercado (quando a comparação e a procura diferenciada se efectuam entre escolas públicas)” (AFONSO, 2009, p. 21).

A noção de mercado, para Afonso (2009), é facilmente percebida em diferentes esferas da vida social. Não só a presença, como também a materialização da ideologia de mercado, caracterizada por medidas e decisões de orientação neoliberal, ocorrem, por exemplo, na privatização de organismos do Estado ou de serviços vitais às instituições/organizações públicas; já para o quase-mercado, apresentam-se:

[...] a concorrência e competição entre instituições públicas, como as escolas, e, dentro destas, por exemplo, a adopção de certos procedimentos de feitura de turmas e de distribuição do serviço docente, ou a valorização de modelos e instrumentos de gestão que, directa ou indirectamente, induzem o individualismo competitivo e a sobrevivência neodarwinista dos supostamente mais aptos (estudantes, professores ou funcionários). (AFONSO, 2009, p. 22).

O autor, de forma crítica, considera que os exames standardizados, nacionais e externos, adquiriram uma roupagem, principalmente na forma como são executados, promovendo um controle social. O Estado promove a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Para uma sociedade democrática, o sistema calcado na avaliação desvaloriza a escola pública “[...] enquanto escola publicamente comprometida com os princípios da igualdade real de oportunidades para todos, da pluralidade de excelências, da justiça educacional e da cidadania democrática” (AFONSO, 2009, p. 23).

Mesmo que a comparação evidenciada pelos resultados das avaliações possa, por exemplo, denunciar importantes desigualdades educacionais entre escolas, trazendo aparentemente um aspecto positivo e evidenciando diferenças (classe, gênero, raça e outros), a preocupação central desses testes não se relaciona a “[...] políticas que promovam o combate às desigualdades subjacentes a essas mesmas estatísticas [...]” (AFONSO, 2009, p. 23), até porque a preocupação com a uniformização dos sujeitos e escolas não possibilita caracterizar

este ou aquele espaço como portador de uma identidade/diferença. O autor finaliza a reflexão, utilizando as palavras de Esteban (2008, p. 24) ao afirmar que tais testes de largo espectro, ou melhor, esse modelo de *accountability* silencia a polissemia e invisibiliza os sujeitos.

A ideia central perceptível em Afonso (2009) é, portanto, chegar a uma *accountability* em educação que, segundo ele, deve ser democrática na construção e objetivos, “o que significa que não se pode criar nenhum sistema tecnicamente asséptico ou politicamente neutro” (AFONSO, 2009, p. 24). Como estão, inicialmente identificadas como parcelares, as formas de *accountability* trazem uma visão, segundo o autor, “despolitizada e tecnicizada da educação”.

[...] reitero aqui a ideia de uma configuração de *accountability* democraticamente avançada, incluindo a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, pressupondo reflexões e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou se reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros. (AFONSO, 2015, p. 549).

Ao encontro de Lima (2015), Afonso (2009) utiliza a expressão *educação contábil*, contável, mensurável, calculável. Esse tipo de educação, centrada em valores de mercado, deixa de fora outros processos e resultados não contabilizáveis. “A educação contábil define a educação que conta em função do carácter contável, mensurável e comparável dos resultados produzidos [...]” (LIMA, 2015, p. 1344).

A crítica à avaliação em larga escala, também por autores como Lima (2012), é a de que ela se tornou um mecanismo de uma “educação” voltada a serviços mercadológicos. Lima (2012) reforça tal crítica, afirmando que atualmente tudo em educação parece estar reduzido ao crescimento econômico. O autor (2012) observa que novos tipos de aprendizagem até são prometidos aos jovens e aos ativos desempregados, mas tudo muito centrado na capacidade desses de vencerem “as suas ‘debilidades’, os seus ‘déficits’ e as suas ‘lacunas’, em termos de qualificações para o crescimento econômico” (LIMA, 2012, p. 30). Assim, essa agressividade do mercado ou quase-mercado em educação apresenta soluções, inclusive, para os desempregados de longa duração e os trabalhadores pouco qualificados, pois, em um primeiro momento, se instala uma representação de que esses são incapazes e precisam superar-se; a seguir, adquirem *próteses*, que significam funcionalidade e superação dos déficits e lacunas “[...] como objetos de um processo de modelagem e de acomodação” (LIMA, 2012, p. 48).

Percebe-se que, de acordo com Lima (2012), o que hoje é denominado educação se tornou, na verdade, aprendizagem, uma vez que não cabe ao mercado uma educação que vislumbre uma condição emancipatória do indivíduo, mas sim uma formação qualificada que atenda a demandas econômicas. O efeito da avaliação nesse mercado do individualismo e da aprendizagem, segundo Lima (2015), é apagar o protagonismo de seus executores. A objetivação dos testes evidencia as estatísticas, centralizando a comparabilidade e a competitividade, logo, anulando qualquer ato educativo, pois não há sujeitos nesse processo, e sim objetos:

De tal forma que, para professores e alunos, as novas modalidades de avaliação e de garantia da qualidade tendem a evidenciar uma natureza estranha, hierárquica, externa e heterônoma, atribuindo-lhes o papel de objetos, mais do que o de sujeitos, da avaliação. Frequentemente, eles são executantes, produtores de dados e evidências, subordinados a rigorosos protocolos e tecnologias avaliativas. (LIMA, 2015, p. 1342).

O imperativo da qualificação como garantia de emprego traz o indivíduo também para esse mercado avaliativo. A aprendizagem de competências e habilidades, mediada pela racionalidade técnica, é que o tornará apto. Enfim, “todos” são expostos a processos avaliativos, garantindo que a educação, ou melhor, a aprendizagem soluciona todos os problemas. Lima (2015) reforça a presença dessa educação para o mercado ao apresentar o conceito de *quantofrenia/testomania*, utilizado, como afirma o autor, por Pitirim Sorokin em meados do século XX. Na ocasião, lembra Lima (2015), o termo foi empregado para criticar as ciências psicossociais, mas, segundo ele, estende-se “à educação e à pedagogia oficial”, garantindo que os testes abranjam todos “desde o berço até a cova”. Lima (2015), retomando Sorokin, diz que tais exames levaram a estranhos diagnósticos, como de Tolstoi obter notas ruins em redação, de Hegel não ir bem em filosofia, de desconsiderarem Verdi no Conservatório de Milão.

[...] a avaliação *quantofrênica* assenta na crença de que tudo é passível de mensuração e de que tudo aquilo que se mede é verdadeiro e se pode comparar e alcançar mais facilmente; os dados correspondem à realidade objetiva, sem mediações teóricas, políticas e outras capazes de produzir, ou de fabricar, a realidade, não sendo, portanto, construções sociais engendradas pelos próprios referenciais e critérios de avaliação. A partir do cálculo objetivo e da medição dos resultados, desvalorizam-se os processos e os resultados mais difíceis de captar e de contabilizar, favorecendo-se a estandardização, a exterioridade, a quantificação e a distância, pretensamente incontaminada, entre avaliadores e avaliados. (LIMA, 2015, p. 1343).

As vozes críticas, como a de Lima (2012) e Afonso (2009), mostram também que, nesse contexto neoliberal, uma característica muito forte, mas contundente, é a de um Estado-nação que perdeu o protagonismo e tem um papel fundamental na articulação das estratégias neoliberais. Tal impressão de “perda” traz um Estado que não tem mais representatividade ou valor para as políticas neoliberais. No entanto, para tais autores, a função do Estado foi reconvertida, e não afastada, porque estabelece parcerias várias com organizações da sociedade civil, “[...] delegando responsabilidades e contratualizando com o mercado” (LIMA, 2012, p. 34). Essa reconfiguração possibilita programas e interlocutores da sociedade civil e, principalmente, parceiros do mercado “[...] com quem passará [O Estado] a contratualizar novos processos de governação e provisão da educação, de organização curricular, de avaliação de alunos, professores e estabelecimentos de ensino, de organização e gestão de escolas etc.” (LIMA, 2012, p. 35).

As avaliações em larga escala, nessa combinação de mercado e Estado, são cada vez mais ratificadas pela crescente valorização da “educação” em face dos talentos e das virtudes, cujas responsabilidades por resultados “negativos” são dos governos das nações e dos mestres, resultando em uma educação centrada em uma visão gerencialista/empresarial, ditada por competências e habilidades a serem adquiridas por todos os indivíduos, sem considerações prévias de contextos sociais, condição de classe e questões outras, como gênero, etnia, etc. Trata-se, para Lima (2012), de uma “educação” em uma “[...] perspectiva positivista que concebe os seres humanos de modo mecanicista, como se fossem uma espécie de autômatos inteiramente moldáveis, de forma maleável, pela onipotente educação” (LIMA, 2012, p. 37).

A solução dos problemas sociais, portanto, está nessa educação redentora para o mercado, com clara demanda neoliberal. Desmistificando o homem novo produzido para funções utilitaristas na escola, Lima (2012) considera que há outras funções mais prementes para as escolas e os indivíduos, inclusive sociais, em vez de um confinamento para o trabalho. “A educação pode fazer muita coisa, mas não pode fazer tudo” (LIMA, 2012, p. 39).

Lima (2012) afirma, então, que se chegou a um ponto de substituição do conceito de educação pelo de aprendizagem e “[...] seus derivados – qualificações, competências, habilidades [...]” (LIMA, 2012, p. 41). Soma-se a esse conceito, evidentemente, a aplicação de tantas avaliações de largo espectro que têm conservado um caráter meritocrático, porque redes de ensino e espaços escolares com contextos específicos, bem como professores e alunos com características sociais específicas, galgam ou não resultados a partir de itens

avaliativos objetivos, descontextualizados e apartados que, frequentemente, condenam ao fracasso escolar.

A amostra de relatórios que analisei revela textos especialmente críticos quanto à falta de hierarquização e calendarização dos objetivos e quanto a resultados escolares abaixo da média nacional, sem tomar em consideração o contexto e o ponto de partida de cada escola. Pelo contrário, os avaliadores apreciam positivamente a capacidade de autorregulação das escolas, mesmo sem esclarecerem o que se deve entender por isso, principalmente num contexto de generalizada heteronomia. (LIMA, 2015, p. 1345).

Outra mistificação, aponta Lima (2012, 2015), é a da crise em educação, também apresentada por Afonso (2009) e Freitas (2005) e já apontada anteriormente. O discurso gerado é que o que está sendo feito ou foi feito não é suficiente, até porque os resultados obtidos nos testes estandardizados mostram à sociedade uma “educação” que funciona por apresentar resultados, ao mesmo tempo, qualificadores e desqualificadores, indicados por números e estatísticas do quanto a escola deve melhorar, priorizando, para isso, a preparação para os testes. Conforme Lima (2012), busca-se uma aprendizagem cuja tônica é seguir o que os testes divulgam para possibilitar um melhor *ranking* – sejam provas anteriores, sejam simulados, todos indicados para o desenvolvimento de testes. Enfim, a rede de ensino, a escola, o(a) professor(a), o(a) aluno(a), devem ser mantenedores de um comportamento que possibilite um bom desempenho nas avaliações em larga escala e, assim, “automaticamente” serão promovidos. Por isso, revela-se indispensável, para Lima (2012), a crítica a esse modelo de pedagogização assentada na crença de que nossos maiores problemas se devem “à crise da educação e da escola” e de que só pela via de um novo paradigma de aprendizagem que, em primeiro lugar, responsabiliza o indivíduo e o reduz é possível “[...] responder aos chamados ‘desafios’ da globalização e da ‘sociedade da informação e do conhecimento’” (LIMA, 2012, p. 44).

As avaliações em larga escala reduzem educação a resultados de aprendizagem mensuráveis e hierarquizáveis, com imposição da escala transnacional, de quadros de referência e de listas minuciosas de competências e habilidades que deverão ser adquiridas. Assim, há um novo modelo de “educação” identificado por Lima, muito limitador da abrangência que tem a educação – trata-se, como já apontado, somente de aprendizagem.

Muitas das categorias educacionais tradicionais, como ensino, aprendizagem, professores, alunos, disciplinas, aulas etc., encontram-se atualmente em processo de transformação, dando lugar a novas categorias como competências, habilidades, resultados de aprendizagem, unidades curriculares, horas de contato, entre outras [...]. (LIMA, 2012, p. 45).

Desse modo, a “nova” educação “[...] propõe o ‘empreendedorismo’, a rivalidade, a mensuração dos resultados e uma relação funcional entre formação e trabalho como alguns de seus princípios estruturantes” (LIMA, 2012, p. 47), quando, na verdade,

Uma aprendizagem decente para o mundo do trabalho seria capaz de compreender não apenas as habilidades técnicas consideradas necessárias, mas também *competências* críticas, *habilidades* de transformação, capacidades de imaginação e de criatividade indispensáveis à interpretação e à transformação do mundo social. (LIMA, 2012, p. 49).

Freitas (2012), ao encontro das críticas a um tipo de educação intensificada à luz neoliberal, conclui que o tecnicismo, aparentemente algo já recusado e distante, se apresenta novamente e é denominado pelo autor de neotecnicismo. O autor enfatiza os aspectos aqui enfocados sobre avaliação em larga escala, tais como *accountability*, a falsa crise da escola, o Estado regulador e outros, além de destacar a privatização do setor público. Trata-se de uma espécie de privatização indireta e silenciosa, que consiste em deixar a escola não só sucateada pela falta de recursos, como também desqualificada pelas avaliações.

Na análise do ressurgimento do neotecnicismo, o autor identifica uma reconstrução desse modelo técnico, trabalhada no plano internacional e nacional. Na ocasião da primeira onda neoliberal, o autor diz que já era possível vislumbrar nas políticas educacionais no governo de direita de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), uma predefinição do que professores e alunos deveriam fazer e quando o fariam. Isso era perceptível mediante fatores como *accountability* (AFONSO, 2009) meritocrática, marcadamente por testes, a partir da criação dos “mais importantes” mecanismos avaliativos da educação no país, como o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM e o Provão, que dava nota aos cursos de Ensino Superior. Em 2005, o autor já enfatizava: “estudos sobre as políticas de avaliação neoliberais [...] alertam para a insuficiência destas propostas educacionais – verticalizadas e privatistas” (FREITAS, 2005, p. 929). Dentre outros fatores que favoreceram o ressurgimento, ou melhor, o neotecnicismo, o autor destaca a privatização na gestão das escolas (funcionando, por exemplo, com a escolha indireta do gestor), a base tecnológica e respectiva interatividade, a mobilização do setor empresarial e o apoio da mídia.

O neotecnicismo, para Freitas (2012), não significa uma reforma educacional, que há longa data é tão pressionada para que aconteça, seja pela mídia, pelos políticos da direita conservadora ou pelo terceiro setor. Trata-se, segundo o autor, de ajuste financeiro, porque abre o mercado e fecha “o caixa” para a educação pública. Como já apontado, a interferência

americana foi bastante presente no campo curricular brasileiro, por isso, Freitas (2012) vê esse neotecnicismo também como resultado, mais uma vez, de uma aproximação com os americanos. Para exemplificar, apresenta as políticas de testes, para os quais o estudo e a preparação recaem nas disciplinas consideradas mais importantes. Contudo, conforme o autor, esquece-se de que nos Estados Unidos tais testes sofrem acusações de não terem validade e confiabilidade e de não serem justos, além de reduzirem a qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno.

Na ampliação da crítica que faz ao modelo americano e à cópia (este conceito foi, na pesquisa, refutado por Moreira, 2009, 2010), Freitas (2012) menciona as escolas “*charters*”, que apresentam uma espécie de gestão caracterizada pela administração por comitês nomeados, e não eleitos, que, entretanto, recebem fundos estaduais de educação. “A proposta ignora por completo os relatórios americanos de pesquisadores independentes, mostrando que estas estratégias de privatização nos Estados Unidos não geraram uma escola de maior qualidade do que as escolas públicas regulares” (FREITAS, 2012, p. 395). Freitas (2012) chama a atenção para a prática desse modelo das escolas “*charters*”, já no Brasil. Como exemplo, cita o avanço desse processo de privatização

[...] com a concessão de escolas públicas para serem administradas pela iniciativa privada (equivalentes no Brasil às organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – Oscip) e pela distribuição de *vouchers* (equivalentes ao Pronatec no Brasil). Uma proposta completa para privatizar a educação brasileira pode ser encontrada no site da Parceiros da Educação (2010). (FREITAS, 2012, p. 395).

Tais “escolas”, para Freitas (2012), apresentam o risco de desnacionalização do ensino, levando esses espaços às mãos de grupos econômicos de fora do país, o que minimamente não permitirá pluralidade de ideias. Acrescentou também a essa crítica os chamados “*vouchers*” americanos, uma espécie de escolha prévia da escola pelos responsáveis pelos educandos. Obviamente, afirma Freitas (2012), são ações que ocorrem na sociedade americana, mas no Brasil trazem ainda mais perigo devido ao desconhecimento das críticas feitas naquele contexto. Uma constatação dessas críticas é de que a adoção desse modelo “*charters/vouchers*” traz impacto negativo sobre as finanças de determinada localidade quando as escolas daquele espaço não são escolhidas. Essas escolas “*charters*” recebem dinheiro público e também das fundações privadas, para incentivar ampliação e estimular o mercado educacional. Paralelamente, baixam a qualidade da educação pela sua privatização e mercantilização. É uma forma de chegar a uma suposta eficiência da escola pública, usando o método da iniciativa privada. O que antecede a consolidação desse

fenômeno “*charter*” entre os americanos é exatamente uma instrumentalização eficaz denominada por Freitas (2012) de *testes padronizados*.

Esse novo tecnicismo que foi se consolidando a partir de políticas neoliberais por um governo de direita na década de 1990 e início da década de 2000 dialoga com o conceito de *accountability* apresentado por Afonso (2009). Para Freitas (2012), apresenta-se

[...] sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’ meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes [anos de 1970, sob a ditadura militar] na forma de ‘*standards*’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista [...]. (FREITAS, 2012, p. 383).

Para o autor, este neotecnicismo estrutura-se em torno de três grandes categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos para garantir certos resultados definidos *a priori*. A ideia de responsabilização dá-se a partir do resultado divulgado de testes aplicados e respectivas recompensas e punições. Estas se relacionam à meritocracia, que está além da responsabilização, mostrando claramente que não é a “igualdade de oportunidades” que traz resultados, mas sim a individualidade, o mérito, o esforço próprio.

[...] diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as ‘distorções’ de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social [...]. (FREITAS, 2012, p. 383).

Tudo isso chama a atenção para o atual contexto das avaliações de largo espectro no Brasil, em que a própria ideia de gestão escolar se confunde com a ideia de mercado, determinando ao gestor escolar da rede pública o direcionamento de tudo a ser ensinado na escola. Como exemplo, é possível observar constantemente o emprego de expressões em associação com a Provinha e a Prova Brasil, do tipo: “Gestão escolar – como preparar a escola para a avaliação” (*Revista Nova Escola*), ou ainda, “Kits eletrônicos disponíveis para os gestores” (*Portal Inep, Provinha Brasil*). Isso demonstra uma preocupação, já evidenciada na pesquisa, com questões mais burocráticas em detrimento do pedagógico.

Figura 3 – Matéria no site da Revista Nova Escola sobre preparação para a Prova Brasil.

Como preparar a escola para a Prova Brasil

Especialistas comentam o que deve ser feito para que a escola tenha um bom desempenho na avaliação externa

Noerliana Lopes gestaoescolar@novaescola.org.br

Entre os próximos dias 7 e 18 de novembro, os alunos de 5º e 9º anos (ou da 4ª e 8ª séries) de todas as escolas públicas urbanas e rurais do país com mais de 20 estudantes por turma realizarão a Prova Brasil.

Pensando em fazer com que a escola tenha um bom desempenho, há gestores que incentivam os professores a aplicar simulados e até mesmo a treinar as turmas para o teste por meio da repetição. Por melhor que seja a intenção, trata-se de um grande equívoco. "Esse exame tem por objetivo avaliar competências de Língua Portuguesa e Matemática que são construídas ao longo do tempo e se solidificam somente com um bom trabalho pedagógico - e não com exercícios mecânicos", alerta Jussara Hoffmann, autora de livros sobre avaliação e diretora da Editora Mediação, em Porto Alegre.

Mais sobre a Prova Brasil

ESPECIAL

Tudo sobre a Prova Brasil 2011

REPORTAGENS

7 ações para aproveitar bem a Prova Brasil

Entenda como é organizada a avaliação

Como a nota da Prova Brasil é divulgada?

Navegue pela área de atuação

Dir Direção

CP Coordenação Pedagógica

OE Orientação Educacional

Fonte: <http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/prova-brasil-como-preparar-escola-638494.shtml>.

Figura 4 – Divulgação no site do Inep dos kits para a primeira aplicação da Prova Brasil.

Kits para primeira aplicação da Provinha Brasil estão disponíveis

Kits para primeira aplicação da Provinha Brasil estão disponíveis

Outras Notícias
17 de Março de 2011

Os kits para a primeira aplicação da Provinha Brasil 2011, com ênfase em língua portuguesa, já estão disponíveis na página eletrônica <http://provinhabrasil.inep.gov.br>. Os gestores de escolas públicas interessados em aferir o conhecimento das crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental devem realizar o download do material usando o CPF e a senha de acesso do sistema Educacenso. Além da edição digital, a Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, está distribuindo a versão impressa do kit para todas as secretarias de educação do País. Cada kit é composto por cinco itens: caderno do aluno, guia de aplicação, guia de correção, reflexões sobre a prática e encarte com informações da avaliação. A Provinha Brasil é um instrumento pedagógico que fornece aos professores informações sobre o processo de alfabetização de seus alunos, sendo aplicada duas vezes por ano, uma no início e outra no fim do ano letivo.

Com adesão voluntária, as informações obtidas na avaliação possibilitam aos gestores e professores realizar intervenções pedagógicas e gerenciais para melhorar a qualidade da alfabetização. Como consequência, as chances de que todas as crianças obtenham êxito até os oito anos de idade é aumentada, conforme prevê uma das metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A partir do mês de agosto, quando ocorrerá a segunda aplicação da Provinha Brasil, os alunos serão avaliados também em matemática. A expansão do exame permitirá um diagnóstico mais preciso da alfabetização.

Fonte: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/kits-para-primeira-aplicacao-da-provinha-brasil-estao-disponiveis.

Com relação à privatização, Freitas (2011) ressalta a crítica à crise da escola e aproxima-se dos diálogos aqui já apresentados em Afonso (2009) e Lima (2012). Entretanto,

ressalva Freitas (2011), a crença “criada” no privado, que consiste no fato de o mercado tentar obter uma escola moldada para atendê-lo, usando estratégias como a de ensinar o que está indicado para as avaliações em larga escala, tem instalado um processo de naturalização de que o privado é melhor que o público.

Para Freitas (2011), os “*vouchers*” já são uma realidade no Brasil, uma vez que a divulgação via *ranking* das escolas tem produzido uma concorrência, em que se situam, de um lado, as escolas de alto IDEB, prestigiadas e “incentivadas” a manterem-se no mesmo patamar, e, de outro, as de baixo IDEB, desprestigiadas e desacreditadas pela lógica do mercado e das políticas públicas.

Em Freitas (2011), as avaliações em larga escala, de modo semelhante às ações americanas, via “*charters*” e “*vouchers*”, provocam efeitos danosos, principalmente porque têm levado a escola pública ao descrédito, garantindo que não haverá procura ou mesmo financiamento para mantê-las, uma vez que foram desqualificadas pelos exames. Na verdade, segundo Freitas (2011), assim como Afonso (2009) e Lima (2012), a qualidade produzida no ensino atualmente é a da tecnicização e aprendizagem, e não educação. Todavia, é esse tipo de qualidade que tem se tornado o argumento para sustentar ainda mais a ideia de terceirizar e privatizar.

Os reformadores empresariais da educação acreditam que a educação é uma atividade como qualquer outra, passível de ser administrada pelos critérios da iniciativa privada, ou seja, a escola é vista como se fosse igual a uma pequena empresa. Para este pensamento, o problema educacional se resolve com um choque de gestão. Uma empresa vai bem quando os lucros aumentam, e na escola, o equivalente aos lucros são os resultados dos testes. Se eles aumentam, então a escola vai bem [...]. (FREITAS, 2011, p. 1).

Em nível de Brasil, em uma proximidade inegável com os “*charters*” e “*vouchers*” americanos, aumentar a média de testes, segundo Freitas (2012), não significa aumentar necessariamente a qualidade da educação. Isso porque os *standards* focam em formação para o trabalho, e “a escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura” (FREITAS, 2012, p. 389).

Outro aspecto importante em Freitas (2005), também visto em Afonso (2009) e Lima (2012), é que as políticas neoliberais usam e abusam da regulação. Regulação do Estado não é contraposta ao mercado, pois a criação e a manutenção deste dependem do Estado.

Uma grande diferença do serviço público é que ele é “[...] obrigado a indiferenciar seus usuários tratando-os igualmente” (FREITAS, 2005, p. 926), e isso significa dizer que as

pessoas não podem ser discriminadas. Santos (2008) entende que “temos o direito de ser iguais toda a vez que a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes toda vez que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2008, p. 462). Para Freitas (2005), uma das formas de não discriminar é combater as avaliações em larga escala, propondo-se, em seu lugar, “[...] um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas [...]” (FREITAS, 2005, p. 930).

Articulando-se as críticas de Afonso (2003, 2009, 2015), Lima (2012, 2015) e Freitas (2005, 2011, 2012) aos testes estandardizados via escola-mercado, encerra-se o segundo capítulo da tese. Nele, foram articulados e apresentados os conceitos de currículo, avaliação em larga escala e diferença. Esta, como visto, tem sido relegada nas políticas educativas, sobretudo pelo caráter homogeneizante das avaliações em larga escala, que enfatiza um currículo tecnocrático, prescritivo e reduzido aos conteúdos dos testes.

O próximo capítulo aproxima-nos mais das escolas e de seus respectivos gestores, os nove sujeitos da pesquisa, a partir de discussões sobre temas importantes, como os tipos de gestão escolar e as qualidades em educação, entre outros. É o início de uma reflexão para identificar (im)possibilidades de uma educação escolar com/sem tantas interferências das políticas avaliativas, articulando-a para a (in)existência de uma escola democrática.

CAPÍTULO 3 - OS GESTORES ESCOLARES E O (IN)SUCESSO DE ESCOLAS NOS TESTES ESTANDARDIZADOS: ENTRE O MÉRITO E A JUSTIÇA SOCIAL

“A mais terrível das instituições do Ateneu não era a famosa justiça do arbítrio, não era ainda a caçua, asilo das trevas e do soluço, sanção das culpas enormes. Era o livro das notas. Todas as manhãs, infalivelmente, perante o colégio em peso, congregado para o primeiro almoço, às oito horas, o diretor aparecia a uma porta, com a solenidade tarda das aparições, e abria o memorial das partes. Um livro de lembranças comprido e grosso, capa de couro, rótulo vermelho na capa, ângulos do mesmo sangue. Na véspera cada professor, na ordem do horário, deixava ali a observação relativa à diligência dos seus discípulos”.

(POMPÉIA, 2015, p. 77).

Dentro do sistema de punições, principalmente morais, o que mais assustava os internos do Ateneu era o denominado *livro de notas*, uma espécie de delator que escandalizava o diretor com seu conteúdo – as regras de comportamento infringidas eram listadas ali. As *notas* tratavam, provavelmente, daquilo que é muito particular de cada um, aquilo que não queremos que os outros saibam, cuja aparição negamos a nós mesmos porque, geralmente, machuca, envergonha e até nos diminui. No entanto, a descrição acima referenciada, que traz um funcionamento escolar pelo disciplinamento, expondo a individualidade pela utilização de um registro, associa-se ao presente de muitas escolas e políticas educativas que não acolhem as diferenças latentes, que gritam e são silenciadas por contextos de preparação técnica e instrumental.

À exposição do *livro das notas* é possível associar o *ranking* de escolas, pensando na polissemia da palavra *notas*, que aponta o resultado a que se chegou quanto ao comportamento e ao desempenho; também é possível pensar em um tipo de administração escolar ainda hoje calcado no autoritarismo, muitas vezes refletido na figura do diretor, do professor. Enfim, podemos pensar na qualidade da educação de lá, século XVIII, e daqui, século XXI, partindo apenas de uma característica do livro (corado, encarnado, afogado, enrubescido). As práticas, talvez, sejam outras, mas ainda fazemos o mesmo (o uso de um *livro de notas* vermelho) com nossas estereotípias e preocupações com transmissão de conteúdos que não são, como veremos nas discussões evidenciadas à frente, para a construção e o fortalecimento da cidadania democrática.

Silva e Costa (2016) constata que o disciplinamento dos corpos e mentes acompanhou a revolução industrial. Estratégias de poder disciplinar e modo de produção capitalista trazem uma noção de utilidade e lucro – “[...] o exame se presta muito bem a essa finalidade, daí o motivo de sua ‘permanência’ por toda parte” (SILVA; COSTA, 2016, p. 819). Por isso, os referidos autores trazem o exame como um controle normalizante e, paralelamente, uma visibilidade do desempenho dos indivíduos, que são premiados ou sancionados.

Para Esteban (2014), essa relação fortemente articulada com o desempenho dos alunos em testes de amplo espectro, tendo-se em conta a elevação dos índices aferidos, não significa qualidade. Segundo a autora, essa relação, na verdade, desconsidera “[...] processos e conteúdos da aprendizagem, uma vez que aprendizagem e desempenho não se equivalem” (ESTEBAN, 2014, p. 478). Para a autora, tal vinculação reduz a aprendizagem, pois há evidenciado nesses testes “[...] um currículo baseado na transmissão/assimilação de fragmentos de conteúdos, descontextualizados, sem referências nas experiências dos estudantes, de suas famílias, de seus grupos de pertencimento e em sua inserção sociocultural” (ESTEBAN, 2014, p. 478). Há, desse modo, um sobrepujamento de outros conhecimentos efetivamente significativos com “ancoragem social”. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 163).

O boletim escolar e o *livro de notas*, assim como os testes em larga escala (ESTEBAN, 2014) – fragmentados e descontextualizados –, como documentos escolares importantes, ilustram o que Silva e Costa (2016) denominam de procedimentos de vigilância cruzados com procedimentos de registro. Disso resulta um prontuário de cada indivíduo no campo documentário, produzindo indivíduos-objeto, visto que se dá ênfase à individualidade e ao grau de desempenho permanentemente adquirido e ali representado pelas notas auferidas

em testes – no caso do *livro de notas*, por observações de tudo que infringe a ordem estabelecida para a aprendizagem de conteúdos clássicos ensinados no Ateneu.

A relação desse tipo de educação, esclarecem Silva e Costa (2016), dá-se com a Teoria da Administração Clássica, de Taylor, atualmente resultando em testes e contribuindo na burocratização advinda da modernização das organizações sociais e educativas, porque “[...] a burocratização torna mais fácil expandir eficazmente a racionalização, normalização, homogeneização de procedimentos e ações [...]” (SILVA; COSTA, 2016, p. 824). A abordagem atual do taylorismo na administração escolar tem sido denominada de gerencialismo por muitos autores, como Hypolito (2010), Freitas (2012) e outros, que discutem currículo, gestão e avaliação, e é sobre esse gerencialismo que tratará o próximo item. A partir da abordagem das teorias administrativas em educação, serão articuladas discussões sobre a qualidade da educação necessária à escola; as diferenças invisibilizadas; a administração ainda autoritária; a exploração/exposição do desempenho de alunos, como se este dependesse exclusivamente do indivíduo; as notas dos *testes* standardizados, que expõem e ridicularizam ora o aluno, ora o professor, ora a escola, ora a educação. Por que enfim, são todos esses apontamentos que veremos nesta parte da pesquisa e que começam a trazer impressões sobre a denominada gestão escolar, culminando, no Capítulo IV, com as entrevistas dos gestores de quatro escolas caracterizadas como de alto IDEB nos anos de 2011, 2013, 2015.

3.1 Gestão escolar: iniciando o debate

“Não vejo muita vantagem em tentar dizer às pessoas o que elas deveriam pensar ou o que deveriam fazer. Isto é tanto intelectualmente arrogante, como algo sem sentido. O que estou tentando fazer através de meu trabalho é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e ‘alternativamente’ – conceitos, ideias e abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas. Este é o objetivo da atividade intelectual”.
(BALL, 2009, p. 309).

A epígrafe acima é ampla. Pode ser remetida ao rigor das pesquisas acadêmicas, muitas vezes preocupadas em apresentar soluções; pode ser aplicada a uma filosofia de vida, a

alguém que prefere não intervir em situações que não lhe dizem respeito diretamente; enfim, há muitas possibilidades. No entanto, na articulação das páginas desta pesquisa determinadas para serem entregues, Ball (2009) provocou reflexão sobre as racionalizações que começam a efervescer a respeito de nosso campo ao discutirmos sobre o modelo gerencialista que caracteriza a educação neste momento histórico, em que forças “direitistas” arrasam conquistas, como visto, principalmente, em Afonso (2003). Tantas interferências, além do contato com os gestores para aprofundamento da pesquisa pelas entrevistas semiestruturadas, fizeram-me prematuramente delinear um(a) gestor(a) que faz o “jogo” do mercado, que, por exemplo, se preocupa só com os resultados das avaliações. Assim, uma produção estereotipada de todos os gestores já estava instalada, até a freada reflexiva proporcionada pelo texto de Ball e Gewirtz (2011). Bogdan e Biklen (1994) falam de uma relação no campo (o destaque poderia ser substituído por “antes do”) que se tornará menos formal, mas que não deverá ser utilizada “[...] para rebaixar ou magoar alguém” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Esta é também a parte introdutória, onde estão conceitos/teorizações sobre gestão escolar, com destaque para Vitor Paro, assim como foram destacados Afonso (2003, 2009, 2015), nas questões referentes à avaliação em larga escala, e Esteban (2014), na discussão da diferença não visibilizada nos testes. Na verdade, trata-se de uma discussão, diria novamente reflexão, possibilitada a partir do texto que será apresentado a seguir. A reafirmação de que a reflexão funcionou como uma espécie de “freio” em algumas certezas que começavam a povoar o imaginário é necessária. O texto de Ball e Gewirtz (2011) provavelmente fará outros refletirem, seja pelo vazio de conclusões dos autores, seja pelo que identificarão no texto, uma espécie de desconstrucionismo, também visto por autores como Lopes e Macedo (2011) e Ball (2009).

Porém, a escolha não é só por iniciar despretensiosamente a discussão sobre gestão. O texto de Ball e Gewirtz (2011) também é interessante para pontuar essa “passagem” de Estados, vista em Afonso (2003), Lima (2012) e Freitas (2012), a qual Ball e Gewirtz (2011) já no título do texto sinalizam a mudança, principalmente discursiva, do modelo de gestão, do Bem-estar Social, ao novo gerencialismo.

No contexto inglês, Reino Unido, Ball e Gewirtz (2011) veem a educação sob um regime de organização nos princípios de mercado, apesar de haver por lá um governo trabalhista voltado ao aumento da responsabilidade democrática desde maio de 1997. Os autores mostram um estudo de caso de escolas que funcionam efetivamente como pequenas empresas. Eles chamam a atenção para esse funcionamento gerencial, “[...] onde a capacidade

das escolas vai além da demanda [...] e elas competem pelo recrutamento de alunos” (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 194).

Nesse novo contexto, da escola como mercado e em uma escola inglesa, os autores apontam para os valores de escolarização, mas trazem uma novidade: a ideia de perceber mudanças culturais e valores decorrentes da mercantilização. Para tanto, a proposta é de um enfoque na mudança de discurso, ou seja, para uma questão de valores, e não de mercado. Lopes e Macedo (2011) veem nas análises de Ball, voltadas ao currículo, um arranjo diferente, porque o foco passa a ser os conflitos institucionais e as dinâmicas disciplinares, ou seja, a micropolítica institucional.

Ao valorizar a investigação das comunidades disciplinares em instituições específicas, Ball já sustentava a considerável autonomia das escolas na seleção e organização do conhecimento escolar em determinadas épocas da história, facultando a possibilidade de entendermos tanto a mudança quanto a estabilidade curricular para além do controle estatal. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 251).

Segundo as autoras, Ball investiga a ação da sociedade civil na política, ou as tensões entre sociedade civil e política. Portanto, há combate ao enfoque “estadocêntrico”, seja o Estado como instância produtora de uma política a ser “implementada” posteriormente. Ball (2009) refuta tal termo e considera seu uso “descuidado e impensado”. “Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (BALL, 2009, p. 305).

A escola pesquisada no estudo de caso, Beatrice Webb (talvez o nome seja uma homenagem à socióloga), fica na região central de Londres e parece, segundo os autores (2011), um caso interessante “[...] porque o que acontece nessa escola e a maneira como seus participantes relatam esses acontecimentos ilustram a mudança discursiva evidente em larga escala na gestão do setor público do Reino Unido” (BALL; GERWITZ, 2011, p.195). Dentre as diferentes conceituações apresentadas para uma mudança do modelo de gestão da escola no Reino Unido, inclusive via discurso, os autores observam a ênfase no indivíduo sobre o coletivo nas relações de trabalho, “[...] manifestada na utilização de formas mais diretas de comunicação e envolvimento, como um sistema de recompensa integrado, associando a remuneração à performance [...]” (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 195).

Os autores trazem, junto à pesquisa, uma proposta de desordem nos binarismos e iniciam pelo delineamento dos “[...] dois tipos ideais de discursos sobre a gestão escolar – ‘bem-estar social’ e ‘novo gerencialismo’” (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 196). Os dois tipos são classificados como ponto de partida para, entre outros, mostrar mudanças nas linguagens e

práticas de gestão. A seguir, os autores trazem outra proposição, de separação entre a liderança do Bem-Estar Social e a liderança gerencialista. Para isso, passam para o microespaço/contexto escolar de pesquisa, a escola Beatrice Webb, onde contatam duas pessoas, quem dirigiu e quem dirigirá a mesma escola.

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários”. (BALL, 2009, p. 305).

Há clareza de que a diretora do primeiro modelo é aquela que se opõe à racionalidade técnica e se enquadra no perfil de funcionário público “[...] comprometido com uma concepção de interesse público [...]” (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 198). Essa primeira diretora caracteriza o Welfare State (Estado de Bem-Estar Social, ou Estado Providência). Os autores ratificam esse modelo de gestão a partir da seguinte definição:

Dentre os discursos mais populares relacionados à educação no Estado de Bem-Estar Social, desde fins dos anos 1960, estão aqueles que giram em torno de compromissos ideológicos com igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, concepções centradas na criança, na escola não seletiva, assimilacionismo, multiculturalismo, antirracismo, respeito à diversidade sexual, práticas não sexistas, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática e transformação social. (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 198).

Já o novo diretor gerencialista, “novo gerente”, segundo os autores, não deveria ser instruído por nenhum dos velhos valores do modelo de Bem-Estar Social, característicos de boa parte do pensamento e práticas educacionais de 1960, 1970 e início de 1980. “Para o novo gerente da educação, uma boa administração envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos situados fora da escola, também dentro de limites estabelecidos fora da escola [...]” (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 199). Algumas características desse modelo gerencialista relacionadas aos objetivos instrumentais de escolarização consistem em: aumento de padrões e desempenhos, conforme resultados pós-avaliação; nível de frequência e destino dos egressos; articulação a um vocabulário de empresa, como excelência, qualidade e eficiência. Entretanto, mesmo estando a escola Beatrice sob um novo modelo gerencialista, ou por submeter-se a tal modelo, ela está condenada. Dizem os autores:

Espera-se que os mercados do setor público operem com base nos princípios darwinistas. Instituições sólidas, definidas como as que atraem clientes e geram lucros, estão fadadas ao sucesso, as instituições fracas, ‘não-populares’, vão para o paredão. (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 201).

Depois de apresentarem as características dos modelos de gestão e os tipos de gestores em destaque na pesquisa, os autores voltam ao caso da escola Beatrice Webb. Então, afirmam que a instituição pesquisada era “fraca e pouco procurada”. Havia cerca de 500 alunos, mas a capacidade era para o dobro, então, escolheram-na. Ball e Gewirtz (2011) prosseguem, esclarecendo que existiam outras razões para os alunos estarem ali: não entrariam em outra; foram expulsos; a família era de refugiados ou desabrigados sem-teto, temporariamente naquela localidade; era um espaço escolar com janelas quebradas, com poucos livros e dependência de folhas de atividades. Por servir a uma “clientela temporária”, era constante em Beatrice Webb uma listagem de “novos e velhos” alunos. Porém, aos olhos dos pesquisadores/autores, aquela escola era “um caso instigante”: “nosso interesse era descobrir o que acontecia nas escolas com cultura e valores em desacordo com os discursos hegemônicos da gestão e do mercado” (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 202).

Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variação dos contextos, em recursos ou em capacidades locais. (BALL, 2009, p. 306).

Na troca de diretores em Beatrice Webb, pois a diretora anterior havia se demitido, o novo diretor, como visto, apresentava características do perfil gerencialista. Interessante observar, a partir de agora, o deslocamento que fazem os autores, caracterizando os diretores a partir de seus discursos e evidenciando “mudanças culturais e valores decorrentes da mercantilização”, ou seja, além do mercado. O primeiro perfil é o da diretora anterior, que denominava a si mesma como a “remanescente dos românticos anos 1960”. Ao apresentarem alguns objetivos que a ex-diretora tinha, Ball e Giwertz (2011) atestam ainda mais um modelo de gestão adequado ao do Bem-Estar Social: receber bem na escola; encorajar o respeito por outras pessoas, seus valores, culturas e direitos, incluindo o direito de aprender.

Ela também estava interessada em que as crianças alcançassem padrões educacionais elevados, mas sua racionalidade não era do tipo instrumental para satisfazer as necessidades da economia ou para conseguir empregos quando deixassem a escola. (BALL; GIWERTZ, 2011, p. 203).

Enfim, a Sra. English representava modos de gestão consultivos, e não hierárquicos, mas inadequados ao novo modelo de gestão. Os autores fazem alguns

apontamentos quanto à relutância, talvez resistência, da Sra. Susanah English a tornar-se bilíngue, isto é, a falar os dois idiomas, o da velha e o da nova gestão. Havia, por exemplo, desgosto pelo trabalho financeiro. Isso, para Ball e Gewirtz (2011), era perceptível pela não criação de cargos financeiros na administração.

Os autores, de acordo com a proposta inicial da pesquisa, ilustram a mudança discursiva na gestão do setor público, neste caso, no Reino Unido. A saída da Sra. English, segundo os autores, Ball e Gewirtz (2011), teve muitos motivos, focalizados a partir dos discursos produzidos: interferia no relacionamento entre professores e alunos (impressão de que tomava partido dos alunos contra os professores); percebia as relações de gênero (fica claro que era a única mulher na administração), caracterizando que lidava com um grupo de funcionários e professores machista, conservador. Porém, para os autores, a partida da Sra. English teve a ver com a mudança de prática gerencialista: “a tensão e a hostilidade [...] exacerbadas pela discrepância entre os compromissos dos diretores com atitudes relacionadas ao Estado de Bem-Estar Social e os valores e práticas geradas pelo novo ambiente político” (BALL; GIWERTZ, 2011, p. 211). Sobre o novo perfil do diretor/gestor gerencialista na educação de mercado, Lima (2014) afirma que

O diretor escolar passa a concentrar mais poderes sobre o interior da escola, a nomear e a demitir livremente os detentores de outros cargos e a ser responsabilizado perante as autoridades e o órgão de topo pelos resultados da sua gestão, com destaque para a produção de resultados escolares mensuráveis e comparáveis através de modalidades de avaliação externa estandardizada. (LIMA, 2014, p. 1077).

Logo, considerando o perfil descrito acima, o Sr. Jones sabia o que tinha de fazer, pois tinha experiência com escolas públicas da região central e parecia, segundo os autores/pesquisadores, compromissado em oferecer uma boa educação a jovens da classe trabalhadora.

[...] havia dinheiro no orçamento para apenas 29. Equilibrar o orçamento significava fazer cortes, por exemplo, reduzindo verbas para Educação Física e reduzindo e abolindo a ‘sala de recuperação’, onde as crianças ‘indisciplinadas’ eram deixadas quando não faziam as suas tarefas. Na sala de recuperação atuavam os professores mais antigos e experientes, portanto mais caros, havendo assim motivos financeiros e educacionais para sua abolição. (BALL; GIWERTZ, 2011, p. 212).

As providências do Sr. Jones foram atrair alunos capazes, isto é, os da classe média; instituir uniforme escolar; redecorar o hall de entrada e seu próprio gabinete; estabelecer credibilidade junto à classe trabalhadora, sempre centrado nas pessoas, o que

consiste em dizer que estavam fazendo um bom trabalho e fazer parte das atividades delas. Assim, concluem os autores, ele era “multilíngue”, misturando a velha prática do serviço público, quer seja, igualdade de oportunidades, e a nova prática de mercado, marketing, empreendedorismo e outros.

Como ter que voltar a uma cena, ou melhor, como em um exercício de montagem de um quebra-cabeça para chegar ao insuspeito assassino, chamo a atenção para duas passagens referentes aos diretores que talvez tenham passado despercebidas. A Sra. English foi referenciada como alguém que tomava partido dos alunos; já o Sr. Jones “parecia” comprometido com os jovens da classe trabalhadora. Deslocados para os enquadramentos aparentemente naturais, a Sra. English e o Sr. Jones tornaram-se imediatamente representantes deste e daquele modelo de gestão. Entretanto, Ball e Giwertz (2011) querem mostrar, pelas passagens referenciadas, os diretores abarcando projetos/modelos um do outro; isso quer dizer que “os diretores trazem consigo qualidades de transformações pessoais, histórias complexas e posicionamentos sociais, o que significa que uma adequação plena e direta a um discurso dominante é improvável” (BALL; GIWERTZ, 2011, p. 218).

É observável que houve, sob a gestão do Sr. Jones, uma redução de oportunidades para desafiar políticas e práticas do novo gerencialismo; também se constata que a linguagem empresarial se distancia muito da linguagem do Bem-Estar Social, mas pode abranger aspectos do projeto do último. Desse modo, os autores trazem uma mescla – a Sra. English e um aparente elitismo em suas boas relações com os alunos, o que não se estendia aos professores; ou ainda, o dinamismo gerencialista do Sr. Jones e um compromisso com jovens da classe trabalhadora. “Assim, os posicionamentos sociais como de gênero e classe social, podem interromper as ações dos discursos dominantes” (BALL; GIWERTZ, 2011, p. 219).

As mudanças de linguagem e práticas embutidas e persuadidas pela substituição de um discurso dominante [...] são mediadas e moduladas por um conjunto de fatores ‘locais’, estruturais, institucionais e individuais. Dentre eles estão: a posição de mercado da instituição dentro do cenário competitivo local; as micropolíticas da instituição; e as histórias profissionais e biografia dos componentes-chaves da instituição [...]. (BALL; GIWERTZ, 2011, p. 219).

E aqui está o encerramento do início da discussão sobre gestão – “só” a exposição de um texto. Este não indica soluções/mudanças possíveis, mas, como diz Ball (2009, p. 312), “[...] aprendemos melhor o que está acontecendo [...] O que é possível localizar são ideias importantes e poderosas para compreender discursos e práticas em mutação”. A sondagem/análise dentro/no discurso abre possibilidades interessantes – Ball (2009) diria

produtivas – para pensar de uma forma menos simplista a situação complexa da gestão escolar hoje. A partir desse relato, vamos às questões inerentes à gestão escolar para, mais adiante, no quarto capítulo, aproximarmos-nos definitivamente dos sujeitos da pesquisa, os nove gestores escolares de quatro escolas de alto IDEB, percebendo com quais práticas/discursos (Ball; Giwertz, 2011) estão convivendo e concordando, quais estão tensionando e a quais estão relutando.

3.2 Os contextos históricos da gestão escolar e as teorias administrativas: aproximações e incorporação na Educação

A interferência das Teorias da Administração²¹ é abordada, dentre outros, por Hypolito (2007), que observa as influências, no século XIX, de Frederick Taylor, considerado, segundo o autor (2007), o pai da Administração Científica. Hypolito (2007) aponta que os escritos de Taylor voltados à eficácia e à eficiência serviram “[...] de modelo para a organização e administração do trabalho em outros ramos de atividade que não aqueles estritamente industriais” (HYPOLITO, 2007, p. 1). O livro de Taylor (1957), *Princípios de Administração Científica*, interfere no livro de Bobbit, *The Curriculum*, de 1918: “[...] ao pensar a organização curricular, o ensino e a escola, deixa evidente a influência da ‘Administração Científica’ sobre o seu trabalho” (HYPOLITO, 2007, p. 1).

Silva (1999), considerando a obra de Bobbit (1918), denomina de “eficiência” a palavra-chave definidora desse campo desenhado para o currículo. Desse modo, a face econômica é que se vincula à educação, logo, a escola é vista como “empresa econômica”. “Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização²² proposto por Frederik Taylor” (SILVA, 1999, p. 22-23).

²¹ Dentro das Teorias da Administração, os teóricos, neste capítulo, apresentam críticas à Teoria da Administração Científica, de Frederick Taylor (teoria estadunidense), e à Teoria da Administração Clássica, de Fayol (berço europeu). Entretanto, ambas se preocupam com a eficiência e a organização, diferenciando-se estruturalmente. A Clássica enfatiza a estrutura organizacional; a Científica enfatiza a divisão do trabalho e a organização das tarefas. (MESSAS, 2007).

²² Tal modelo apresentava quatro princípios: princípio de planejamento pela utilização de empiria e cientificidade em substituição aos velhos métodos, utilizando até estatística; princípio de preparo, previamente planejado, com treinamento de operários, para mais e melhor produção por indivíduos selecionados às funções; princípio de controle para regular trabalho e respectiva execução com o estabelecido, incluindo controle do tempo e dos movimentos; princípio da execução, que consistia na distribuição disciplinada das atribuições e responsabilidades com criação de funções específicas, como a do supervisor para averiguação da execução. (RAZZA; LUCIO; SILVA; PASCHOARELLI, 2010).

Hypolito (2007) acresce ainda mais a essas interferências administrativas ao indicar, não só Taylor, como também Fayol e Ford²³, como “pensadores da administração e gerência do trabalho”. Conclui o autor (2007) que tais influências não apenas perpassaram a educação brasileira no século XX, como ainda ingressaram no século XXI, culminando em um contexto atual “[...] submetido a políticas educacionais e de gestão orientadas pelo neoliberalismo [...]” (HYPOLITO, 2007, p. 2).

Hypolito (2007) apresenta também o contexto da Escola Nova como o início do desenvolvimento do campo da administração da educação. O autor menciona a influência estadunidense nesse campo e afirma que, mesmo com o humanismo e progressivismo de Dewey,²⁴ houve outras interferências ainda mais fortes, retomando Taylor e Bobbit e também Fayol, na Europa. Em Hypolito (2007), os primeiros estudos em administração da educação sofreram influências das Teorias da Administração.

[...] o modelo de gestão assumido como oficial e que predominou no sistema foi este baseado na lógica racional-técnica-instrumental, orientado pelos pressupostos da administração científica e que acompanhou os moldes da gerência do taylorismo, fayolismo e fordismo. (HYPOLITO, 2007, p. 3).

Libâneo (2007) aponta que, a partir da década de 1930, interferiu nessa organização escolar a “ampliação da demanda escolar” (LIBÂNEO, 2007, p. 4). Observa, então, que houve uma efervescência de preparação de pedagogos para planejamento das organizações e gestão. Libâneo (2007) chama a atenção para a primeira, de 1939, dentre as legislações que vigoraram do curso de Pedagogia; para concorrer ao título de bacharel, cursava-se a disciplina Administração Escolar, incluída também para o licenciado. Tal disciplina, explicita Libâneo, “[...] compreendia o estudo das questões relacionadas com o planejamento, organização, gestão e controle de atividades educacionais, dentro dos parâmetros da Administração Clássica” (LIBÂNEO, 2007, p. 5).

²³ Henry Ford relaciona-se à Administração Científica, portanto, às preocupações tayloristas. Ford utilizou a tecnologia da linha de montagem (fabricação de automóveis), considerada mais abrangente, devido ao uso de mecanização extensa. Críticas ao modelo taylorista/fordista e pertinentes ao campo da educação: “[...] fragmentação do trabalho com separação entre concepção e execução, que associada ao controle gerencial do processo e à hierarquia rígida tem levando à desmotivação e alienação de trabalhadores, bem como a desequilíbrios nas cargas de trabalho”. (MATOS; PIRES, 2006, p. 509).

²⁴ Silva (1999) apresenta as ideias de Dewey, denominadas de progressivismo, afirmando que o teórico “[...] estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia”. (SILVA, 1999, p. 23).

Essa influência oriunda das Teorias Administrativas continuou. Hypolito (2007), ao apresentar os acordos MEC-USAID²⁵ da década de 1960, mostra que, mais uma vez, são reafirmados os modelos tecnicistas; coincidentes com o tempo presente, “[...] nada mais são do que uma evolução da mesma lógica organizacional baseada no cientificismo administrativo, que veio a desembocar no que hoje se chama de gerencialismo” (HYPOLITO, 2007, p. 3).

Em Hypolito (2007), converge a ideia explicitada por Libâneo (2007) ao referir-se à década de 1960, especificamente à ditadura militar, que, ao seguir modelos das Teorias de Administração, influenciou ainda mais com densas reformas no Ensino Superior e na educação básica. Quanto ao conhecimento escolar e organização curricular, Hypolito (2007) menciona que houve “[...] fragmentação, a ênfase nas disciplinas técnicas e a retirada do currículo ou redução de horas das disciplinas de Ciências Humanas [...]” (HYPOLITO, 2007, p. 4). Houve o reforço dos modelos de gestão com funções especializadas “[...] executadas por supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, inspetores e administradores/diretores de escola” (HYPOLITO, 2007, p. 4).

Sander (2001) destaca, nesse contexto antidemocrático, o que denomina de momento dos economistas da educação. Nessas décadas, de 1960 e 1970, observa que havia consultores internacionais e economistas da educação, enfim, tudo que caracterizava aspectos econômicos, mesmo na área educacional.

Em consequência, as políticas públicas daquela época em matéria de organização e administração educacional sustentavam-se nos poderosos movimentos internacionais da economia da educação, da planificação de recursos humanos, das teorias do capital humano e do investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e social. (SANDER, 2001, p. 268).

Todo esse planejamento econômico na educação, reiterado por acordos internacionais, segundo Sander (2001), e abordado anteriormente por Hypolito (2007), traduziu-se em reducionismo dos aspectos pedagógicos. O enfoque de Sander (1995) relaciona-se, inclusive, a contextos anteriores, englobando a fase denominada de desenvolvimentismo no Brasil. Ressalva o autor que houve crescimento quantitativo na

²⁵ MEC-USAID (Ministério da Educação e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional): essa sigla representa acordos entre Estados Unidos e Brasil relacionados à educação com financiamentos intermediados pela referida agência. Saviani (2008) menciona a data de 31 de março de 1965 como marco de vários acordos (contratos celebrados), por isso a denominação/junção MEC-USAID. Observa o autor (2008) que se configurou, “[...] a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’”. (SAVIANI, 2008, p. 297).

efervescência do referido movimento, afinal, a educação era apresentada como o mais importante fator para o crescimento econômico. Por isso, ergueram-se escolas e universidades, mas, na década de 1970, observa Sander (2001), não houve crescimento econômico, tampouco equidade social. Oliveira (2015) ratifica a abordagem de Sander (2001) ao discorrer sobre a relação entre desenvolvimento e educação, que refletiu, nas décadas anteriores, 1930, 1940 e 1950, uma clara oposição e até eliminação do que Oliveira (2015) denomina de “políticas distributivas”. “Isto é, a educação e outros setores não são pensados em função dos benefícios ou do bem-estar da população, mas o que se percebe é o predomínio do econômico nas ‘razões’ do Estado” (OLIVEIRA, 2015, p. 64-65), resultando em uma educação para “eficácia econômica” (Ibid., p. 66), em que se destaca o vínculo forte da técnica para o progresso e para a industrialização, questão central ao desenvolvimentismo, aproximando-se mais uma vez de uma concepção de ensino calcada em pressupostos administrativos.

Sander (1995) identifica esse enfoque desenvolvimentista da educação como resultante de fatores como “[...] a necessidade de organizar e administrar os serviços de assistência técnica e ajuda financeira na etapa pós-guerra [...]” (SANDER, 1995, p. 20). No contexto latino, em específico o brasileiro, a ideia de desenvolvimento (nacional) visava a grandes transformações, indicadas como sociais e econômicas. Sander (1995) afirma:

Argumentando que os modelos tradicionais de administração são limitados e inadequados para o estudo e a prática da administração pública nos países pobres, os desenvolvimentistas propõem a adoção de uma perspectiva de administração dedicada, especificamente, à gestão dos programas de desenvolvimento e ao estudo dos métodos utilizados pelos governos para implementar políticas e planos concebidos para atingir seus objetivos econômicos e sociais. (SANDER, 1995, p. 20).

Por isso a relação histórica estabelecida de forma muito forte entre a educação e a economia, com enfoque no planejamento com interferência externa. Sander (1995) explicita as agências de assistência técnica e financeira de países desenvolvidos, os organismos intergovernamentais e as organizações internacionais de crédito.

Sander (1995) apresenta a extensão e a ampliação desse desenvolvimentismo na educação, ainda mais fortalecido nos anos 1960 por universidades externas e de renome, como Harvard e Stanford, com centros e programas para grupos de planejamento e administração da educação, sob o critério da seletividade, resultando na “[...] fase de planos anuais, trienais, quinquenais e decenais [...]” (SANDER, 1995, p. 22). O autor verifica a crise desse otimismo:

Entretanto, na década de setenta, os fatos demonstrariam, com crescente pessimismo, que o investimento na educação latino-americana não havia pagado os dividendos esperados em termos de crescimento econômico e progresso tecnológico. Na maioria dos países, o fracasso foi ainda mais desolador em termos de desenvolvimento humano, de qualidade de vida e de equidade social. (SANDER, 1995, p. 23).

De acordo com Sander, as críticas demonstraram que “[...] o valor econômico é uma dimensão importante, mas não suficiente, da gestão da educação” (SANDER, 1995, p. 23). Portanto, as décadas que se estenderam de 1930 a 1950, caracterizadas pelo franco desenvolvimentismo, também adentraram os anos de 1960 e 1970, período marcado pela ditadura, apresentando uma vinculação ainda mais forte da organização e gestão da educação com a administração, uma vez que o protagonismo econômico evidenciado educou para o mercado, não para a vida. Contudo, nesse período, com uma educação em função da economia, o resultado “[...] foi ainda mais desolador em termos de desenvolvimento humano, de qualidade de vida e de equidade social” (SANDER, 1995, p. 23).

Libâneo (2007), também ao apresentar o contexto da ditadura militar no Brasil, retoma a discussão da formação das funções administrativas da escola, indicadas na década de 1930 pelo autor, ao referir-se à expansão da formação de pedagogos, mencionando a interferência de disciplinas representativas das Teorias Administrativas. Libâneo (2007) considera a permanência dessa visão trazida da Administração Clássica, afirmando que esta é ainda mais estendida no regime militar, quando, segundo ele (2007, p. 5), o curso de Pedagogia passa a formar “especialistas” cujas funções seriam de “inspeção escolar, supervisão escolar, orientação educacional, direção de escolas” (LIBÂNEO, 2007, p. 5). O teórico (2007) apresenta a Lei 5540, de 1968, adequada ao regime militar. Nesta lei, para o autor, a inovação trazida a partir dos pareceres 252/1969 e 672/1969 caracterizou habilitações de “especialistas” aos cursos de Pedagogia, e, com uma modificação, a disciplina Administração Escolar foi substituída por Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Grau, argumentando-se, na ocasião, que a vinculação administrativa diminuiria. Segundo Libâneo (2007), havia, sim, outra disciplina, mas com a mesma vinculação de cunho administrativo. Nos anos de 1970, portanto, prevalece a ideia de “formar o especialista no professor” (LIBÂNEO, 2007, p. 6), e a disciplina substituta, que estaria ligada ao sistema de ensino e gestão das escolas, “[...] concebia as escolas como algo pronto e acabado no interior de um sistema educacional racionalmente organizado e de uma sociedade organicamente constituída e funcional” (LIBÂNEO, 2007, p. 6).

Libâneo (2007, p. 6) destaca “o arrefecimento da ditadura militar vigente desde 1964”, retomando a disciplina substituta. Ele mostra que, nos anos de 1980, ela perpassa documentos críticos e não mais documentos legais. Todavia, afirma o autor, “[...] a redução do estudo à análise político-ideológica do sistema de ensino e da legislação levou a se perder a especificidade do conteúdo da Administração Escolar” (LIBÂNEO, 2007, p. 6).

O autor observa também que, na década de 1980, se verificaram avanços e retrocessos quanto à organização e gestão da escola. Afirma que professores articularam reformas, criticando fortemente o trabalho pedagógico fragmentado “[...] pela divisão técnica do trabalho na escola” (LIBÂNEO, 2007, p. 6). Por isso, a Pedagogia, em muitas faculdades de educação, passou a ter a habilitação também para professor. Porém, disciplinas que se acreditava estarem relacionadas também à formação de gestor foram mantidas, o que, para o autor, diminuiu a relevância dos pedagogos-especialistas, mas “acentuou-se o desprestígio dos temas ligados à administração e organização da escola” (LIBÂNEO, 2007, p. 7).

A década de 1980 é vista por Libâneo (2007) e Hypolito (2007) como o momento de críticas, de pensamento crítico e, principalmente, de influências. Ambos mencionam a eclosão de teorias externas e internas. Os autores também evidenciam a centralidade da participação e da democracia, nesse momento, nas propostas de organização e gestão da escola. Entretanto, Libâneo (2007) ressalva que, entre 1930 e 1980, as orientações das Teorias da Administração predominaram, destacando que a administração escolar, nos anos 1960, mesmo em se tratando de administrar a instituição escolar, se parecia com os estudos da Administração Geral, bem ao encontro do debate de Sander (1995) sobre a interferência desenvolvimentista que acentuou o enfoque da administração na educação.

Libâneo (2007) assinala uma espécie de ruptura desse novo momento, já anos 1990, com as teorias administrativas, em que “a perspectiva legalista, formal e descontextualizada foi sendo modificada no sentido de privilegiar a discussão de alternativas para a reconstrução da escola e do sistema educacional brasileiro [...]” (LIBÂNEO, 2007, p. 7). Ressalva o autor (2007) a importância da Lei 9394/96 como fixadora das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já atentando para cursos de formação de educadores. Ele aponta, ainda, a Resolução 1/2006 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece a Pedagogia como curso de formação de profissionais para a Educação Infantil e para as séries iniciais de Ensino Fundamental. Libâneo (2007), considerando o artigo 4º da Lei 9394/96, faz também uma crítica, dizendo que há, a partir desse momento, “[...] uma excessiva ampliação de funções, pois forma em um só curso e por igual, o professor, o gestor e o pesquisador” (LIBÂNEO, 2007, p. 8).

Já Hypolito (2007) relaciona à década de 1990 a ideia de gestão democrática com “[...] propostas de conselhos participativos (escolares com participação de pais, estudantes e docentes) assim como experiências de participação comunitária e de eleição para Diretores de Escola” (HYPOLITO, 2007, p. 4). Observa o autor (2007) que a gestão democrática não tem se concretizado, considerando-se, inclusive, as três décadas pós-ditadura, porque alternativas para esse tipo de gestão, ora são ressignificadas, ora deixadas de lado.

Assim, pode-se dizer que a trajetória do campo da administração escolar e educacional tem sido, predominantemente, perseguir modelos de gestão cada vez mais complexos e parcelados em funções, na busca da eficiência e da qualidade da educação. (HYPOLITO, 2007, p. 4-5).

Oliveira (2015) confirma também a relevância da Constituição de 1988, quando do atendimento à reivindicação da gestão democrática, o que, segundo a autora (2015), “[...] apontou para novas formas de organização e administração do sistema, tendo como objetivo primeiro a universalização do ensino a toda população” (OLIVEIRA, 2015, p. 94). Entretanto, reafirmando a abordagem de Hypolito (2007), faz referência “[...] à tentativa de interpretação do dispositivo, o que possibilita que diferentes políticas se efetivem sob o mesmo manto da gestão democrática” (OLIVEIRA, 2015, p. 95). Em decorrência disso, afirma Oliveira (2015), há muitos modelos de gestão instalados, de acordo com as disputas feitas, e a gestão democrática, mesmo tendo em vista o dispositivo constitucional, pode não se efetivar.

Libâneo (2007), a partir da menção que faz da sucessão presidencial de Fernando Collor de Mello, apoiado por “forças conservadoras e de modernização econômica conforme modelo neoliberal” (LIBÂNEO, 2007, p. 12), critica também o princípio de gestão democrática da escola e dos sistemas, reproduzido no artigo 14 da LDB de 1996 e, antes, apresentado no artigo 206 da Constituição Federal. Segundo Libâneo (2007), tal princípio, apesar de trazer a preocupação com a estrutura e a organização das escolas, foi assumido “com diferentes significados e motivações” (LIBÂNEO, 2007, p. 13). Aos setores de esquerda, enfatiza-se a participação; já dos outros setores, incluindo iniciativas governamentais, há medidas como “redução de gastos e desobrigação do Estado” (LIBÂNEO, 2007, p. 13).

Hypolito (2007), abordando décadas mais recentes, principalmente os anos 1990, com políticas de globalização, refere-se a um estado gerencial sob orientações de mercado, contrastado ao Estado-Providência ou social. Isso, na educação, segundo Hypolito (2007), tem provocado um efeito devastador, pois houve redução das “políticas educacionais a políticas de gestão” (HYPOLITO, 2007, p. 6). Também critica os ataques à escola pela

produção de um discurso hegemônico de ineficiência, bem como os “choques de gestão” (HYPOLITO, 2007, p. 6), quando se visa à eficiência e à redução de gastos. O autor (2007) aponta o modelo gerencialista, posterior aos anos 1990, como atual e culpa-o por “[...] sufocar as formas de gestão mais participativas e democráticas que foram construídas a partir dos anos 70 e 80 do século passado” (HYPOLITO, 2007, p. 14). Ele reafirma que essa trajetória da administração brasileira, sempre com as formas de gestão construídas pelo capitalismo no mundo produtivo, traz “[...] linhas de continuidade com a história da administração da educação” (HYPOLITO, 2007, p. 15). Afirma ainda o autor (2007) que já são décadas desse gerencialismo ao qual foram reduzidas as políticas de educação, sem melhoras do campo. Isso tem “[...] aumentado a insatisfação do professorado com a profissão, aumentado as desigualdades sociais e educacionais, com o total aniquilamento do patrimônio da educação pública” (HYPOLITO, 2007, p. 15).

Para Sander (2001), a sociedade globalizada tem atendido a uma demanda que colabora com a injustiça. Trabalha-se no sentido de “governos menores e mais eficientes” (p. 272), e, para isso, cortam-se custos e direitos em função de exigências externas. Em clara referência à situação específica de privatização, uma força motriz, dentre as ideias neoliberais, evidencia o esquecimento das minorias. “Enquanto se acentua o processo de privatização, também cresce, muitas vezes tardiamente, a consciência de seus riscos para a cidadania, especialmente para crescentes setores menos favorecidos da população” (SANDER, 2001, p. 272).

Sander (2001) verifica que há pressão neoliberal e que esta é um risco à cidadania, porque não há minimamente um Estado presente com uma educação para a equidade e para a justiça social. Ressalva o autor que a transposição do gerencialismo empresarial se reflete em uma administração escolar gerencialista, uma vez que a preocupação é com a governabilidade, ou seja, a intermediação de relações entre governo e empresas e respectiva exploração da sociedade civil.

As novas perspectivas organizacionais e administrativas em andamento utilizam táticas essencialmente competitivas. Essas táticas implicam em que as decisões administrativas se preocupem primordialmente com resultados e não com processos. Implicam também em aumentar a eficiência e a produtividade. Implicam, finalmente, em elevar a capacidade gerencial e a utilidade imediata das organizações para a população. (SANDER, 2001, p. 273).

Quanto às perspectivas, Sander (2001) vê uma espécie de receita da eficiência com ênfase em resultados imediatos, ou seja, apenas objetivando a produtividade, o que é

reafirmado nesta tese ao trazer, sobretudo, a preocupação com a avaliação em larga escala. Nesse contexto, segundo o autor (2001), a avaliação torna-se um tema muito popular, e os testes têm sinalizado o controle, de forma verticalizada; essa tendência “[...] não guarda relação com uma política proclamada de descentralização, autonomia institucional e gestão local das escolas e universidades” (SANDER, 2001, p. 274).

Libâneo (2007), quanto à gestão, observa aspectos como a descentralização, a autonomia, a participação, o sistema nacional de avaliação do desempenho e dos sistemas educacionais, mas afirma que esses acompanham “[...] as tendências internacionais a partir das orientações econômicas e técnicas, principalmente o Banco Mundial” (LIBÂNEO, 2007, p. 14). Apresenta também essa qualificação da lógica educativa, já marcada na fase FHC, como financeira e de mercado, “[...] desconsiderando-se as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO, 2007, p. 14).

Libâneo (2007) aponta, ainda, a concepção técnico-científica, retomada das Teorias da Administração, pontuando que esta é hoje também identificada como neoliberal. Afirma o autor que, nessa perspectiva neoliberal, a escola é o centro das políticas públicas, mas colocando o Estado liberado de responsabilidades. Há, ainda, nessa concepção, uma burocracia muito forte, da divisão de cargos até os planos a serem cumpridos. O autor afirma que, “[...] nas escolas brasileiras, é este o modelo mais comum de organização escolar, em que se verifica uma mistura das formas de administração clássica com ingredientes da concepção técnico-científica” (LIBÂNEO, 2007, p. 16). A concepção técnico-científica, desse modo, tem preponderado porque, como apontado pelo teórico, se identifica nos espaços escolares uma gestão conservadora, hierárquica, prescritiva, objetivando a racionalidade estritamente técnica do trabalho e a eficiência dos serviços escolares.

[...] um projeto social e político de preparação de recursos humanos para o sistema produtivo, para o que formula conteúdos, habilidade, valores considerados úteis e desejados pelo mundo do trabalho. Uma derivação dessa abordagem é o *currículo por competências*, em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação. (LIBÂNEO, 2007, p. 16, grifos do autor).

Hypolito (2010), semelhantemente a Libâneo (2007), afirma que as políticas que têm definido o desenho curricular da educação brasileira desde 1990 são marcadamente de caráter neoliberal e que, nesse tipo de política, o Estado intervém de forma centralizada, apesar do discurso de um Estado mínimo e descentralizador e apesar de experiências democráticas em diferentes locais. A crítica volta-se a esse modo neoliberal que inclui,

segundo o autor, formas de gestão reguladoras “[...] a partir de pressupostos de eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência” (HYPOLITO, 2010, p. 1339). Hypolito (2010) também demonstra que a presença do ideário neoliberal em educação deve ser entendida como política de regulação de Estado. Isso, afirma o autor, cria relações entre “educação e mercado” e “a lógica do mercado no interior das escolas” (HYPOLITO, 2010, p. 1340).

Hypolito (2010) também aproxima o modelo de gestão do sistema educativo e de escolas das Teorias da Administração, definindo-o como “[...] gerencialista, que visa à introdução dos modelos de gerência utilizados nas empresas capitalistas, conhecidas também como pós-fordistas, que assumem a eficiência e os resultados como padrão ótimo de administração da educação e da escola” (HYPOLITO, 2010, p. 1341). Assim, o autor aproxima-se de Sander (2001) e Libâneo (2007) por também criticar a política de testes e o modelo gerencialista em educação. Essa crítica é mais veemente em Hypolito (2010) ao identificar a implantação de uma política de testes, nos anos 1990, como um primeiro momento dessa nova educação (liberal), “[...] sem levar em conta o contexto social em que tais resultados são produzidos [...]”; já o segundo relaciona-se a essa articulação entre escola, mercado e formas de gerência. “O que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerada como deficiência dos usuários” (HYPOLITO, 2010, p. 1341). Esse modelo atual coloca a escola “[...] como uma instituição a ser administrada, inspecionada, supervisionada e controlada, de forma mais positiva e científica” (HYPOLITO, 2007, p. 1).

Aproximando-se da ênfase dada pelos autores às críticas, principalmente, quanto às formas de gestão e administração gerencialistas, calcadas nas Teorias Administrativas, pode-se identificar, paralelamente, a preocupação com a exclusão promovida por essa forma de governação. Oliveira (2015) utiliza o termo *políticas distributivas*, caracterizando até a eliminação destas; Sander (2001) fala-nos de *equidade social*, de sua ausência, inclusive, no pós-desenvolvimentismo; Libâneo (2007, p. 14), ao abordar os anos 1990, governo de FHC, com planejamento fortemente neoliberal, realça a desconsideração “das implicações sociais e humanas” nesse modelo; Hypolito (2007, p. 15) avalia que são décadas desse modelo gerencialista, “das desigualdades sociais e educacionais”. Ao pensar no resultado excludente observado pelos autores e considerando o contexto da educação brasileira, calcado em pressupostos advindos das Teorias da Administração, constato que essas influências ainda perduram, conforme Libâneo (2007), desde a concepção técnico-científica à neoliberal.

Esteban (2007) contribui com debate, relacionando as práticas escolares a uma educação homogeneizadora, característica esta que se destaca nas políticas atualmente

adotadas, como a dos testes de largo espectro, também vinculadas ao neoliberalismo. A autora observa um ancoramento dessas relações homogeneizadoras e produzidas também na escola,

[...] no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade, produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/ diferença que caracteriza a dinâmica escolar. (ESTEBAN, 2007, p. 11).

Esteban (2007) também observa que essa escola conquistada é um espaço ambivalente em que há, ao mesmo tempo, “[...] reprodução das desigualdades sociais e a produção de possibilidades mais democráticas” (ESTEBAN, 2007, p. 12). As práticas dessa escola, pensando no contexto escolar e incluindo as formas de administração/gestão, trazem à tona outro dano. Além da homogeneização, há a meritocracia produzida pelas avaliações em larga escala. Esteban (2007) menciona que esse efeito danoso, a meritocracia, denominado pela autora de “falta de mérito”, promove uma reação de quem foi desqualificado (não teve mérito) no contexto escolar, porque “[...] desejam tornar-se igual ao padrão, entendendo assim que vão garantir uma experiência exitosa na escola: desejam se tornar diferentes do que são para afirmar sua potencialidade” (ESTEBAN, 2007, p. 13). E é assim que Esteban (2007) se aproxima da questão das práticas emancipatórias, chamando a atenção para a necessidade de articulação dessas práticas nesse espaço outrora arduamente conquistado.

A permanência dos sujeitos que fracassam na escola expressa a possibilidade e o desejo de produção de outros resultados; expõe a insuficiência de uma escolarização pautada na homogeneidade de processos e resultados; [...]. Ficando na escola, os estudantes das classes populares nos desafiam a tecer práticas pedagógicas favoráveis à manutenção do espaço conquistado e à ampliação da qualidade desta conquista, o que pode fortalecer as potencialidades emancipatórias da escola. (ESTEBAN, 2007, p. 14).

Há, ainda, em Esteban (2007), a sinalização de que a democratização da escola só é possível pelo “diálogo e a partilha” (ESTEBAN, 2007, p. 15), e não com “[...] a subordinação, o autoritarismo, o controle unidirecional, a coerção, a distância, o não-reconhecimento da qualidade do outro [...]” (ESTEBAN, 2007, p. 15). Logo, para essa prática democrática, que precisa ser firmada no coletivo, há a necessidade de visibilizar as diferenças.

O enfoque crítico a essa educação calcada nos aspectos administrativos mostra também a difícil relação/mediação da escola com a possibilidade já legalizada de uma gestão democrática e, assim, de enxergar as diferenças e não excluir. A ênfase dada à administração escolar vinculada, como visto, às Teorias da Administração, incluindo a interferência externa em nome de um desenvolvimentismo econômico, aproximou a escola de uma empresa, não só

na divisão de trabalho e funções, mas na vinculação dessa escola ao gerencialismo, o que tem provocado o fortalecimento da invisibilização das diferenças nos espaços escolares. A impregnação de características administrativas/empresariais produz efeitos na gestão escolar, no currículo escolar e, como visto em Esteban (2007), nos atores escolares, mormente nas crianças. Essa influência empresarial com o objetivo de padronizar e homogeneizar nega a democratização, centraliza as formas de gerir a escola e a educação, prescreve conteúdos e formas de ensino e, assim, dentre outros, invisibiliza as diferenças e (re)produz a exclusão social.

3.3 Das teorias administrativas para o contexto atual: tensões entre o gerencialismo em educação e as possibilidades de uma gestão democrática

Almeida e Tello (2015) apresentam-nos o taylorismo, reportado no item anterior, como ponto de partida para a educação com objetivo empresarial do século XXI. Segundo os autores, o taylorismo impôs o desenvolvimento do trabalho mediante a fiscalização por gerentes e chefias, destruindo o trabalho profissional qualificado, já apropriado pelos trabalhadores e expropriado pela imposição de outro processo, outro ritmo. Podemos pensar no próprio trabalho pedagógico. Giroux (1997) observa a primazia dessa prática e a redução da autonomia do professor, quando há determinação de “pacotes curriculares à prova dos professores” (GIROUX, 1997, p. 160), decorrendo disso um papel de meros executores das prescrições, o que auxilia ainda mais a “pedagogia do gerenciamento” (p. 160). Mais ainda, isso afasta o processo educativo dos respectivos aspectos socioculturais, além de indicar a modelagem segundo a qual todos devem aprender os mesmos conteúdos ou fazer uma mesma avaliação. Essa forma homogeneizante descarta as diferenças e os diferentes. Giroux (1997) vai ao encontro da ideia que Almeida e Tello (2015) apontam, de controle à noção de tarefa, bem como “[...] do tempo e o movimento dos trabalhadores” (ALMEIDA; TELLO, 2015, p. 1207). Em uma intensificação da presença de modelos com essa forte conotação empresarial encontrada na educação, os autores apresentam o modelo fordista como aprofundador dos princípios do taylorismo,

[...] intensificando o trabalho com um rígido sistema de máquinas, divisão específica do trabalho, produção em grande escala e o controle da vida do trabalhador, representando um modo mais avançado de racionalização capitalista, implementado no processo de trabalho por várias décadas no século XX. (ALMEIDA; TELLO, 2015, p. 1207).

Para Almeida e Tello (2015), até o toyotismo, apresentando-se sob a perspectiva de um discurso quanto ao trabalho flexível, atentando ao trabalho em equipe, do mesmo modo, favoreceu muito mais o empresário.

A gestão educacional carrega fortes implicações dessas formas de produção e gestão hoje. Aliás, é um resultado desses avanços de modelos de produção industrial. Essas implicações secundarizam, produzem a ideia da inexistência da forte dimensão política inscrita em sua prática, e isso tem levado ao questionamento da crise da escola neste século XXI. Talvez a resposta para a crise, segundo Almeida e Tello (2015), esteja em suas fontes históricas.

Como visto, modelos (fordismo e taylorismo, entre outros) alastraram-se, bem como interferiram e ainda interferem no contexto brasileiro. Sander (2001) verifica a transposição do gerencialismo empresarial para a educação no contexto brasileiro, conforme Paro (2010), dantes incorporado por governos conservadores, em específico de ingleses e de americanos, para os quais as avaliações estandardizadas contam muito. Para Sander (2001), elas “[...] alimentam práticas competitivas entre alunos e entre instituições e estimulam comparações entre desiguais, muitas vezes baseadas em dados desprovidos de validade técnica, relevância cultural, sentido pedagógico e solidariedade humana” (SANDER, 2001, p. 274). Desse modo, no Brasil, afirma o autor (2001), os testes sinalizam para um controle centralizado. Hypolito, Vieira e Leite (2012) abordam o gerencialismo como política educativa e afirmam que este “[...] tem sido apresentado como modelo de gestão eficiente, eficaz, econômico e democrático, defendido por muitos governos como a única forma de solucionar os problemas escolares” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 6).

Essa melhor solução para buscar educação de qualidade – aferida por indicadores, métodos científicos, exames, avaliações – evidencia que o gerencialismo na educação é a expressão política do neoliberalismo, trazendo a ideia de incorporação de um modo de vida a ser desempenhado pelo indivíduo escolar. A ideia de educação escolar confunde-se exatamente com indivíduos iguais, conformados pela técnica, visando ao trabalho. Por isso, esse modo de gestão gerencialista, observam os autores (2012), “[...] tem implicações na estrutura e nas formas de organização do trabalho da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares, nas relações internas e externas da comunidade escolar [...]” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 7).

Um efeito aparentemente não apresentado nesse gerencialismo, segundo Hypolito, Vieira e Leite (2012), é o de um Estado menos prescritivo, mas tal camuflagem revela-se em

um Estado que induz, por meio de diferentes mecanismos e dispositivos, a políticas ainda mais gerencialistas ou, nas palavras dos autores, “da auditoria” (p. 8). As avaliações e seus respectivos instrumentos têm revelado uma proposta gerencialista/empresarial ao evidenciarem, entre outros, a homogeneidade e a meritocracia como elementos que aferem qualidade em educação.

Esta regulação desde fora, que induz práticas de gestão, de currículo e de docentes, tem-se baseado na avaliação externa, institucional e em larga escala. Em torno desta lógica de avaliação são criados índices, provas padronizadas, pacotes pedagógicos, que devem servir de guias, orientações, direções para a busca de uma escola bem administrada, eficaz e com suposta qualidade de ensino. O que significa a instituição de uma cultura da auditoria. (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 8).

Essa articulação entre mercado, gerência e performatividade²⁶ está, atualmente, associada a um processo de fabricação de um modo de ser pela escola, assentado no individualismo, na competição e no mérito, entre outros. Por isso, é indispensável indicar algumas discussões atuais, como a da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Segundo Macedo (2017), a segunda versão da BNCC, agora aprovada, está em consonância com *accountability*/mercado, uma vez que a BNCC, para a autora, se aproxima da eliminação do político, da substituição do *homo politicus*. Conforme a autora, “o que se estabiliza ao expulsar o político — o lugar da diferença — é a normatividade neoliberal em seu movimento contínuo de valorização do *homo economicus*” (MACEDO, 2017, p. 519). Assim, cabe alertar para uma invisibilização do sujeito como parte de uma construção social.

Os direitos de cidadania ficam na dependência do domínio de algo externo ao sujeito, qual seja, conteúdos básicos que devem ser ensinados a (e aprendidos por) todos os alunos. Na medida em que tal domínio é uma operação individual, o fracasso que ele venha a produzir também o será [...]. (MACEDO, 2017, p. 517).

O fato, para os autores Hypolito, Vieira e Leite (2012), seguindo a ideia da camuflagem utilizada por essas políticas educativas neoliberais de não se ter mais um currículo prescritivo, mas parâmetros e referenciais curriculares, provoca uma sensação de autonomia da/na escola. Entretanto, os dispositivos de controle, como as avaliações em larga escala, os livros didáticos e outros materiais – e podemos incluir hoje, como visto, a BNCC –, anunciam, mais uma vez, as amarras de políticas gerencialistas na educação. Ainda que esses

²⁶ Segundo Ball (2010), “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção” (BALL, 2010, p. 38).

materiais e documentos sejam apresentados como escolhas e consensos dos professores ou da escola, significam armadilhas, porque, quando se refuta este ou aquele material indicado previamente por editoras e organizações não-governamentais que se especializaram na produção de materiais didáticos para a escola, podemos pensar, ainda, na previsão de desempenho de determinado espaço escolar na prova Brasil não ter sido atingido, seus professores é que são responsabilizados e ainda terão de arcar, por seus próprios meios e esforços, com a produção de outro material, numa condição, assinalada pelos autores, como de intensificação do trabalho docente, caracterizada pelas amarras burocráticas, que não permitem sequer uma organização do espaço/tempo do professor, além do comprometimento com um trabalho pedagógico-burocrático, como é o da preparação para os testes indicados.

O professor no modelo gerencialista é aquele que sabe atender aos novos modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares. Trata-se do professor flexível e colaborativo. Essa ideia, em Hypolito, Santos e Leite (2012), absolutamente não pode ser confundida com a do trabalho coletivo democrático que a escola pode realizar, mas vista como processo de intensificação e autointensificação de todo o trabalho desenvolvido na escola, porque traz a flexibilidade e a colaboração como sinônimos de desdobramentos, polivalências que intensificam ainda mais a jornada laboral do professor e do gestor no espaço escolar e, principalmente, fora desse espaço.

Nesse processo, o trabalho docente, o currículo e a gestão das escolas vêm sendo submetidos a orientações cada vez mais conservadoras, com modelos de gestão que apregoam o eficientismo como solução para todos os males da educação. (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 11).

Portanto, tais políticas educacionais são neoliberais e gerencialistas, como afirmam os autores (2012), porque têm priorizado uma interferência econômica na vida social, justificando esse “modo de ser” ditado pelas políticas educacionais na produção de indivíduos produtivos economicamente. Desse modo, a gestão escolar passa a ter uma conotação extremamente administrativa e burocrática, uma vez que a própria atribuição da terminologia *gestão*, como vimos em Hypolito, Vieira e Leite (2012), foi trazida/importada de uma acepção empresarial/gerencialista, bastante conveniente, segundo estudiosos como Vitor Paro (2015), ao modo da produção neoliberal, cuja tônica é a manutenção de uma escola submetida à lógica do trabalho e, associada a este aspecto – o da preparação, inclusive para avaliações externas de crianças ainda nos anos iniciais do ensino fundamental – aparecerá a função do gestor escolar.

Quanto à função de direção/gestão, Almeida e Tello (2015) afirmam que, até bem pouco tempo atrás, dirigir/gerir uma escola era uma tarefa rotineira, que consistia em zelar por um bom funcionamento do estabelecimento escolar, centralizar decisões e ter competência para a administração de eventuais imprevistos. No entanto, ao apresentarem o conceito neoliberal de gestão educativa sobre dois pilares centrais, o da racionalidade econômica e o da moral vinculada a si mesmo, Almeida e Tello (2015) evidenciam a circulação, tão comum atualmente no espaço escolar, dos termos *gestão* e *qualidade total*, entre outros. Para levar a produção de um produto como a qualidade total, aplicam-se funções como a de planejamento estratégico, de gestão financeira, de gestão de recursos humanos e de vínculos com os usuários. Daí a medição do rendimento do sistema, a determinação do âmbito e os níveis de qualidade, a referência a *standards* e, a partir disso, alinhamento de “[...] processos para melhorar a produtividade (eficiência) e o produto (eficácia)” (ALMEIDA; TELLO, 2015, p. 1218).

Liderança, organização, gestão, assim, passam a ser sinônimos de prestação de serviço. Há a concepção de uma organização, no caso, a escola, gerenciada pelo mercado, e “[...] o gestor é um mero agente de integração da Escola com o Mercado Capitalista” (ALMEIDA; TELLO, 2015, p. 1219). Portanto, para os autores (2015), necessária se faz uma gestão diferente, aquela que parte de projetos educacionais, importando também repensar o caminho da escola: “gestão implica em conhecimento, mas não um mero conhecimento técnico, mas sim um conhecimento da situação em que se intervém: a escuta atenta, a proposta de criar condições para pensar, redesenhando o caminho” (ALMEIDA; TELLO, 2015, p. 1220). Portanto, concordamos com o debate sobre outro tipo de gestão, porque, além do problema da acepção do termo, identificando um modo muito peculiar da organização do trabalho escolar, predominantemente mercadológico, se observa uma educação que não lida com as diferenças. Isso implica uma escola que traz uma prática homogeneizante e, conseqüentemente, uma escola que segrega. Daí a relevância de apresentar a discussão sobre gestão democrática participativa como aquela que potencializa a escola e seus atores, bem como rompe com a gestão com fim empresarial.

Silva (2007) apresenta a gestão educacional já na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, apontando para uma gestão da educação brasileira como democrática e participativa. Confirma o autor que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, também avança quanto a esse tipo de gestão ao indicar a participação dos profissionais da educação no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesse sentido, evidencia-se a forma democrática e participativa que deve assumir a gestão escolar, ensejando que os sistemas de ensino possam organizar e adaptar a gestão pública escolar, conforme o contexto em que ela está inserida. (SILVA, 2007, p. 25).

Mais importante à discussão da pesquisa, ora sobre a escolha do gestor, é o apontamento de Silva (2007) quanto à organização para esse tipo de gestão, a democrática. Os mecanismos ou ações didático-pedagógicas e técnico-administrativas para o delineamento da gestão democrática, seja como conselhos de escola ou colegiados, têm que começar pela escolha direta do diretor, pois, ao encontro de Paro (2016), Silva (2007) afirma que, quando isso não ocorre, há uma forte tendência de atendimento ao executivo, neste caso, ao que é determinado de fora da escola e da comunidade escolar.

Dentre os tipos de escolha do diretor/gestor, Silva (2007) retoma Romão e Padilha (1997) para afirmar que a eleição é “baseada na manifestação da vontade da comunidade escolar” e que “[...] este tipo de escolha favorece a discussão democrática na escola” (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 94); Silva (2007) ainda afirma que a escolha direta é que rompe com a ideia desse cargo estratégico para manobras.

Os autores Almeida e Tello (2015) ampliam a discussão ao afirmarem que modelos de gestão que estão fechados em si mesmos reforçam injustiças sociais de toda ordem e que uma práxis coerente, em se tratando de gestão, assim como em Paro (2016), seria a da responsabilidade conjunta. Daí a importância de uma gestão, hoje, como articulação dos processos com capacidade para o diálogo, apresentando, neste caso, um papel fundamental de ser espaço de discussão, de reflexão e, como afirmam Almeida e Tello (2015), de articulação da escola com interesses populares. Um debate constante sobre gestão pode levar à superação de uma abordagem gerencialista, mediante uma gestão democrática.

Sendo assim, que possamos, diante das complexidades, ser sensíveis, solidários e comprometidos politicamente com a construção de um mundo melhor, e que a vida das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos das escolas públicas não nos sejam indiferentes. (ALMEIDA; TELLO, 2015, p. 1216).

Essas críticas, vinculadas principalmente à predominância do aspecto administrativo na gestão, em que um dos efeitos é o de uma orientação das práticas da gestão escolar pelo viés burocrático (aspecto a ser pormenorizado na descrição do campo, no Capítulo 4), reforçam, como apontado por Paro (2016), a relevância da eleição não só para a escolha do gestor/diretor da escola, mas para que essa escolha vá além e atinja a população escolar, isto é, a escola deve compor, com alunos, pais e comunidade escolar, o conselho

escolar, rompendo com o que Paro (2016) denomina de uma direção monocrática. Isso, segundo o autor, pode dar-se pela organização de associações e grêmios, não ficando mais na dependência de um governo ou de um diretor para que a escola desenvolva seu projeto educativo sem rupturas causadas por motivos alheios a ela, como se observa nas alternâncias políticas decorrentes de eleições. Essa participação política dos envolvidos na/com a escola confrontaria o modelo de organização hierárquico/burocrático e promoveria uma coordenação coletiva e democrática na/da escola, o que, segundo Esquinsani (2016), não se reduz à eleição do diretor.

Desse modo, a crítica à “direção monocrática”, conforme Paro (2016), também se relaciona à eleição, porque esta tem expressado, exclusivamente, pelas políticas em educação adotadas por muitos municípios e estados, a prática de gestão democrática quando não o é. As práticas (pluralizadas), no que se refere a esse tipo de gestão, estão estritamente vinculadas a uma qualidade em educação, apontada no início deste item, produzida pelos seus atores e em seus espaços escolares (LIMA, 2003, 2013), incluindo no bojo o seu gestor/diretor. Para essa qualidade, há preocupação com uma produção de conhecimento, uma relação de ensino-aprendizagem em que caibam os sujeitos e respectivos contextos, ou seja, todos estão incluídos e são partícipes do processo, não só o diretor/gestor. Ao próximo item, caberá o início da abordagem das qualidades referenciadas em educação, e, já a partir desse debate anunciado, será possível observar aspectos de uma qualidade na/da escola que não padroniza as diferenças, avizinhandos-nos de uma escola democrática.

3.4 Qualidade em educação: do que estamos falando?

Estevão (2013) traz o conceito de qualidade como camaleônico. Traçando um histórico do conceito, o autor (2013) remete a um primeiro momento em que qualidade aparece, sem coincidências, no Departamento de Defesa dos Estados Unidos, relacionada à produção de armamento bélico das Guerras Mundiais (primeira e segunda). Este berço, segundo o autor, marcará indelevelmente o destino do vocábulo. Depois do primeiro sentido, o de “inspeção”, vem “controle *a posteriori*”. Em seguida, a partir de Taylor e, segundo Estevão (2013), assumida mais claramente depois dos anos 20 do século XX, qualidade é apresentada como técnica organizacional e função gerencial, “[...] levando a que o trabalho fosse realizado sob o olhar atento do supervisor, com precisão, rapidez e qualidade” (ESTEVÃO, 2013, p. 16).

Ainda na conceituação histórica do termo, Estevão (2013) traz a qualidade como “[...] garantia ou certificação de um produto [...]” (ESTEVÃO, 2013, p. 16); em virtude de este possuir determinadas características aprioristicamente definidas, passa a trazer, previamente, uma garantia de qualidade. Assim, passam a existir sistemas de qualidade, e, conseqüentemente, alarga-se ainda mais o conceito, porque não se aterá apenas à produção.

Transferindo essa discussão, a partir da definição e apresentação de uma qualidade econômica para o campo da educação, afirma Estevão (2013) que essa retórica da qualidade tem encontrado nesse espaço um terreno particularmente fértil para expandir-se, seja em discursos, normas, iniciativas ou projetos. Estevão já antecipa outro tipo de qualidade quando apresenta uma compreensão de escola como lugar diverso, que implica “vários mundos” (ESTEVÃO, 2004), e é essa compreensão, principalmente, que trará “[...] noções de qualidade não coincidentes e que, inclusive, podem conflitar entre si” (ESTEVÃO, 2013, p. 23).

Conclui o autor que qualidade “[...] é uma questão de opção (política) por um determinado tipo de qualidade em detrimento de outras qualidades que poderiam ser consideradas” (ESTEVÃO, 2013, p. 23). Daí Estevão (2013) apresentar dois tipos de organização escolar – uma que representa uma qualidade, a “[...] de padrões curriculares neotécnicos obedientes às normas padronizadas de qualidade pré-estabelecidas” (ESTEVÃO, 2013, p. 23), e outra como uma construção social crítica ou uma escola comunicativa, uma qualidade para a democracia, “[...] oportunidades efetivas de se tornarem verdadeiros actores e autores da organização” (ESTEVÃO, 2013, p. 23).

O grande problema, segundo o autor, é que há uma qualidade eficientista sendo muito respeitada. Esta tem trazido a ideia de falta de qualidade na escola, porque não enxerga a qualidade para a democracia, articulada com o propósito da escola, com a formação para a cidadania.

Silva (2009) aponta para o termo *qualidade*, ao encontro de Estevão (2013), como polissêmico, outrora utilizado para fins econômicos. Entretanto, atualmente, o termo passou a servir como conceito da qualidade da educação pública. “A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país” (SILVA, 2009, p. 222). A autora enfatiza a importância de sinalizar também para uma educação escolar de qualidade social. Esta é percebida no interior da escola por elementos como

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p. 224).

A autora aponta também para determinantes externos que contribuem ou podem contribuir para que essa qualidade seja referida – socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais –, além dos internos, como organização do trabalho pedagógico e gestão da escola, projetos escolares, interlocução com família, ambiente, políticas de inclusão, respeito às diferenças e diálogo, trabalho colaborativo, colegiados e conselhos escolares.

Segundo Silva (2009), no campo econômico, relações são mediadas por parâmetros de qualidade, como o conforto do objeto, utilidade e praticidade, economia de tempo, marca de produto e outros. Nesse campo econômico, há parâmetros que mensuram qualidade como *rankings*, testes comparativos, hierarquização, standardização, que, diz a autora, são próprios do campo mercadológico/gerencialista. Entretanto, na educação pública, tem havido essa transposição “direta” de qualidade, já referida aqui, como econômica.

Para a autora, essa qualidade articulada com a mercantilização foi materializada principalmente pelo SAEB. Denominando de avaliação quantitativista o que o SAEB faz, Silva (2009) caracteriza essa quantificação pela avaliação como um instrumento e um eixo estruturante da educação de qualidade econômica.

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação. (SILVA, 2009, p. 220).

A lógica gerencialista admite a qualidade econômica, resolvendo os problemas sociais pelo mercado. Silva (2009), em consonância com Paro (2016), afirma que a qualidade da educação a trabalhadores veio com escolas precárias e insuficientes em torno do binômio quantidade-qualidade.

Flach (2005) remonta aos anos 1990 como marco das ideias neoliberais, surgidas de políticas e respectivos governos neoconservadores. Dentre as características, a autora menciona uma menor influência estatal – liberdade econômica e social, o que significa uma maior responsabilidade ao cidadão e a exacerbação do individualismo. Flach (2005) apresenta

o governo de Fernando Henrique Cardoso como modelo de incorporação dessas ideias, com destaque para a “abertura da área educacional” aos interesses capitalistas, e acrescenta que nesse contexto “inúmeros governos estaduais, sem contar a própria organização da rede privada, investiram em uma organização escolar gerencial em que a eficiência e produtividade passaram a ser as palavras de ordem” (FLACH, 2005, p. 7). Logo, a qualidade em educação era/é requerida pelo mercado em consonância com esse Estado liberal, portanto, tendo caráter mercadológico. Assim como em Silva (2009), também em Flach (2005), a outra concepção de qualidade, denominada social, começa a ser desenhada ao longo da década de 1980, quando do processo de redemocratização; segundo a autora, é uma qualidade que tem destaque em projetos políticos de governos de esquerda. Ela conclui que essa qualidade social se fundamenta “[...] em direitos sociais de cidadania, e na qual a qualidade educacional buscada deve superar o modelo empresarial e se voltar para os interesses da maioria [...]” (FLACH, 2005, p. 8). Para uma educação de qualidade social, Flach (2005) afirma ser imprescindível uma gestão educacional democrática; além disso, esse tipo de qualidade deve avançar para toda a sociedade, denominando-se essa extrapolação “[...] de formação de cidadãos democráticos” (FLACH, 2005, p. 10).

Há apresentado por Flach (2005), condições e ações para que a qualidade social seja evidenciada e, assim, a outra qualidade, a utilitarista, seja transposta. A condição/ação primordial relaciona-se à educação como direito de cidadania, incluindo aspectos como o da justiça social e o da democracia; depois, a participação popular na gestão como um exercício democrático que, segundo a autora, supera conflitos e, a partir do diálogo, alcança consenso; uma outra condição/ação, ao encontro de Sarmiento (2012), consiste na valorização dos trabalhadores em educação, o que inclui condições dignas de trabalho, formação e carreira; por último, a vinculação dos recursos adequados, incluindo os financeiros e respectiva aplicação responsável para satisfazer às necessidades da população/comunidade.

Sarmiento (2012) destaca que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, houve o direcionamento de uma incumbência à União, a de conduzir o país, utilizando as avaliações, a uma melhor qualidade da educação. A autora chama a atenção exatamente para esse aspecto avaliativo, que tem descaracterizado a cooperação entre os entes federados. Antes da demanda de tantos testes, havia uma maior descentralização dos entes federados, em específico, estados e municípios.

Entretanto, o que se percebe atualmente é uma interferência central de ações que têm se voltado à homogeneização do processo educacional. Para a autora, as avaliações em

larga escala comprovam essa interferência, que rompe com “[...] uma diversidade de situações que reflete as diferenças regionais entre estados e municípios” (SARMENTO, 2012, p. 15).

Considerando as grandes desigualdades regionais e sociais, alcançar uma educação de qualidade requer que todas as ações em todos os níveis governamentais sejam coordenadas para se chegar a uma colaboração entre as três esferas. (SARMENTO, 2012, p. 31).

Quanto à qualidade em educação, a autora (2012) faz um apontamento que retoma autores e discussões no que tange ao planejamento/implementação da qualidade a partir da escola, seja por projetos, por inovações pedagógicas ou outros: “[...] a melhoria da qualidade da educação só acontecerá com a participação do professor. [...] O professor precisa ser ouvido, precisa acreditar na proposta” (SARMENTO, 2012, p. 35). Esse aspecto democrático, por meio da participação do professor, também é evidenciado por Lima (2007):

Os professores e as escolas, deixando de ser meros executores de tarefas, precisam ter liberdade de escolha e tornarem-se responsáveis pelas suas opções, norteados pela sua compreensão do papel da tarefa educativa para a construção de uma sociedade democrática. (LIMA, 2007, p. 88).

Outra perspectiva de definição de qualidade está em Gadotti (2010). O autor afirma que, “até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma ‘nova qualidade’, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas” (GADOTTI, 2010, p. 2). Gadotti (2010) utiliza o termo *apontamentos* para fazer a indicação de outra qualidade, a que rompe com a mercantil. O autor parte de uma analogia do vocábulo com diferentes contextos e sujeitos e afirma que a qualidade não será boa se a “do professor, do aluno, da comunidade é ruim”. Desse modo, não há separação de uma única qualidade, neste caso, a mercadológica, “[...] como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela” (GADOTTI, 2010, p. 2).

O autor vê também que a qualidade política e econômica depende diretamente da qualidade sociocultural em educação, e isso quer dizer que a economia não deve determinar o que se passa na educação; o contrário é que deve acontecer, porque, “embora a escola não crie a desigualdade (ela começa muito antes da escola), é a educação quem decide quem vai e quem não vai ser incluído na sociedade” (GADOTTI, 2010, p. 5). Portanto, a qualidade, para Gadotti, relaciona-se à democratização do ensino, e não a exclui. Por isso, o autor concorda, em um primeiro momento, com uma qualidade de educação sociocultural. “Não concordo

com aqueles que veem a educação apenas como investimento econômico e defendem a qualidade em função apenas dos ‘resultados’ econômicos do investimento em educação” (GADOTTI, 2010, p. 6).

Em concordância com Flach (2005), Gadotti (2010) apresenta a interferência de indicadores extra e interescolares, além dos subjetivos; entretanto, para o autor, mais importante que os indicadores são os condicionantes da qualidade, pois, para obtenção de outra qualidade, é necessário interferir primeiramente nessas condições. Para a qualidade de uma escola, Gadotti (2010) faz a indicação de três condições suficientes: os professores bem formados, as condições de trabalho e um projeto. Percebe-se em Gadotti a concordância com a ideia de investimento na formação do professor, apresentada em Sarmiento (2012) e em Flach (2005): “ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando” (GADOTTI, 2010, p. 9).

Entretanto, a preocupação de Gadotti (2010) está além de uma educação sociocultural. Preocupa-se com outra questão que interfere diretamente na qualidade defendida para a educação. A inclusão do fator ambiental é de extrema importância para o autor (2010); assim, não é só uma educação de qualidade sociocultural, mas também socioambiental que caracterizará uma verdadeira qualidade em educação. “Educar com qualidade sociocultural e socioambiental significa educar para o respeito à diversidade cultural, educar para o cuidado em relação ao outro e ao meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão ou de dominação” (GADOTTI, 2010, p. 7).

Gadotti (2010) indica três ameaças à qualidade defendida, e todas se relacionam intimamente com a qualidade econômica ora em voga. “Isso está sendo cada vez mais difícil em função dos critérios de rentabilidade introduzidos no processo educativo” (GADOTTI, 2010, p. 13). A primeira ameaça é o instrucionismo; a segunda, a desprofissionalização do professor, definida pelo autor como um tratamento dado até de forma descartável ao professor, na forma de terceirização do trabalho docente; a última ameaça é a própria mercantilização, e “o padrão mercantil do conceito de ‘qualidade total’ é o oposto de ‘qualidade social’” (GADOTTI, 2010, p. 13), uma vez que aquela se refere a valor econômico para tudo, inclusive ao direito à educação. Este conceito, a mercantilização, também para Paro (2015), Sarmiento (2012), Flach (2005) e Gadotti (2010), reduz tudo à mercadoria, “onde tudo pode ser comprado e vendido, onde tudo pode ser negociado” (GADOTTI, 2010, p. 13).

Quanto às concepções de qualidades que se contrapõem à mercadológica, também é apontada por Sander (2001) a qualidade que se dá pela aproximação de conhecimentos que

sejam significativos. Desse modo, há o claro afastamento da ideia de mercado inerente aos testes de largo espectro, em direção a uma qualidade em educação sem segregação.

A superação desses desafios dependerá, em grande parte, de nossa capacidade coletiva de construir conhecimentos e desenvolver práticas pedagógicas que sejam politicamente efetivas para as nossas comunidades e suas instituições de ensino e que sejam culturalmente pertinentes e significativas para os cidadãos no cotidiano da escola e na vida em sociedade. (SANDER, 2001, p. 275).

Seja a qualidade social em Silva (2009) e Flach (2005), além de sociocultural ou socioambiental em Gadotti (2010), seja a discussão de uma escola democrática em Paro (2015), ou ainda, a participativa em Sarmiento (2012), percebe-se outra qualidade, em tempos de testes estandardizados, sendo preconizada na educação. Essa outra qualidade, mais social, está imbricada nos diferentes espaços escolares pelas diferentes práticas dos cotidianos escolares que acolhem as diferenças.

Sordi, Oliveira, Silva, Bertagna e Dalben (2016) trazem uma proposta de avaliação em larga escala multidimensional, explicitada nos parágrafos que seguem, que também é referenciada na qualidade social da escola pública. Os dados evidenciados e tratados estatisticamente nesse trabalho mostraram escolas que trabalham na perspectiva da qualidade social, mantendo suas singularidades nas diferentes dimensões. Os autores afirmam que o processo de regulação via avaliação em larga escala levou a caminhos diferentes quanto “[...] à finalidade do uso dos indicadores associados aos estudos de eficácia escolar” (SORDI; OLIVEIRA; SILVA; BERTAGNA; DALBEN, 2016, p. 718). Enfatizam que um diz respeito à finalidade pedagógica, e o outro, à economicista. Contrariando a lógica economicista, afirmam os autores que outros aspectos concorrem para que as aprendizagens ocorram e que estas sejam significativas para o desenvolvimento humano dos alunos.

Uma educação pública com qualidade, mas social. Esta qualidade social como foco encontra profissionais que lutam para que as crianças aprendam mais do que medem os testes, assim uma avaliação em larga escala multidimensional, articulando dimensões como [...] a dos valores, a das aprendizagens colaborativas, dos sentidos da cidadania, do respeito à diversidade e à tolerância, entre outros. (SORDI; OLIVEIRA; SILVA; BERTAGNA; DALBEN, 2016, p. 721).

Também, para os autores acima referenciados, considerando uma avaliação de larga escala multidimensional, haverá uma demonstração de outras qualidades na escola. Tais avanços seriam propiciados pelos indicadores sociais. Estes são necessários e possíveis, pois há uma indicação de dados outros, por exemplo, na aplicação e recolha de questionários socioeconômicos de diferentes sujeitos escolares. A partir desses dados coletados, cabe tornar

a qualidade social mais objetivada para os diversos atores, tanto aos profissionais da escola quanto aos que atuam nos órgãos decisórios centrais.

Os questionários que já são aplicados a alunos, professores e diretores contêm questões sobre o trabalho pedagógico – se e como o professor participa de decisões relacionadas a seu trabalho; eventos oferecidos pela escola à comunidade; se o Projeto Político Pedagógico é/foi elaborado coletivamente; se há projetos temáticos relacionados a machismo, racismo, violência. Entretanto, esses questionários, segundo Sordi, Oliveira, Silva, Bertagna e Dalben (2016), só compõem o perfil geral de trabalho das escolas, mas ainda não subsidiam um processo de avaliação institucional participativa feito por cada coletivo escolar. Portanto, para os autores, o processo avaliativo em larga escala continua limitado, considerando como único resultado o desempenho acadêmico dos alunos em testes de Português e Matemática.

A avaliação denominada multidimensional, segundo Sordi, Oliveira, Silva, Bertagna e Dalben (2016), resgataria dimensões que compõem a qualidade social das escolas. Trata-se das práticas escolares (do que se faz na escola) relevantes para indicar marcas de qualidade da escola pública e que, entretanto, escapam aos processos de regulação oficiais. Assim, propõe-se a circulação de novos indicadores de qualidade que quebraria o círculo vicioso de trabalhar objetivando melhorar a posição no *ranking* de escolas.

De que adianta uma escola ter nota alta nas provas externas se ela não conseguir trabalhar com as diferenças, com os processos de desumanização e exclusão que afetam a maior parte das crianças e jovens que frequentam a escola pública? (SORDI; OLIVEIRA; SILVA; BERTAGNA; DALBEN, 2016, p. 727).

Os autores apontam também que há outros aspectos do trabalho da escola potencializadores das aprendizagens; ademais, uma avaliação em larga escala multidimensional desaceleraria a forte tendência de *rankings* presente nas atuais políticas de avaliação. Observam, ainda, que as escolas têm se esforçado para a produção de qualidade social, entretanto, o que aparece, quando do resultado dos testes, não mostra tal iniciativa, uma vez que pauta a qualidade em educação pelo viés economicista.

A prevalência de uma qualidade mercadológica, conforme Paro (2015), Silva (2009), Sarmiento (2012) e Gadotti (2010), foi evidenciada nos testes de largo espectro, mas com diferentes nuances. A discussão da qualidade mostrou aspectos inerentes, principalmente, às práticas escolares que resultam em uma qualidade em contraposição à mercadológica. Considerando que as diferentes qualidades, anteriormente abordadas, evidenciam aspectos

contextuais, culturais e sociais, estes últimos recorrentes nas acepções, utilizarei, para essa outra qualidade, com base em Silva (2009), Flach (2005) e Gadotti (2010), a nomenclatura *social*. A grande questão é como visibilizar tais aspectos na avaliação em larga escala, ou melhor, se é possível dimensionar, considerando a articulação de dados e estatísticas, uma qualidade social nessas avaliações. Esta e outras questões serão abordadas no próximo capítulo, considerando, para a abordagem, as vozes emergidas das entrevistas com os nove gestores de quatro escolas de alto IDEB. Trata-se, portanto, da descrição do campo, um capítulo que se abre a partir de agora para analisar as concepções dos gestores sobre a avaliação em larga escala, identificar as estratégias utilizadas em função dessa avaliação e verificar se há percepção, por parte dos gestores, de que essa avaliação qualifica o processo educativo.

CAPÍTULO 4 - O CAMPO E A POSSIBILIDADE DE RESPOSTAS ÀS INQUIETUDES DA PESQUISA

Hortênsia

*A professora me ensina
que Hortênsia é saxifragácea.
Mas no moreno de Hortênsia,
na cabeleira de Hortênsia,
no busto e buço de Hortênsia,
o que eu diviso é uma graça
mais estranha que a palavra
saxifragácea.*

*O namorado de Hortênsia
me ensina coisas diversas
do ensino da escola pública.*

*Eu sei, eu percebo, eu sinto
que Hortênsia (existe a palavra?)
é sexifragrância.
(ANDRADE, 2003, p. 1059).*

Os versos de Carlos Drummond de Andrade denunciam o afastamento do que se ensina na escola daquilo que é vivido por aquele que aprende. A reflexão nos versos aproxima o conteúdo de uma aula, provavelmente Biologia (Botânica), do momento em que o sujeito lírico se sente apaixonado, e a amada chama-se Hortênsia. Poderíamos inferir, considerando possíveis interpretações, que uma ressignificação didática foi feita pelo próprio aluno/eu lírico. O nome é associado, ao final, ao vocábulo inventado *sexifragrância* (por que não dizer que se trata de um neologismo? Ou ainda, um trocadilho?), e este dá conta de conotar a relação extremamente pertinente daquilo vivido também pelo namorado de Hortênsia. Enfim,

o mais importante à análise é que se percebe um aprender “coisas diversas do ensino da escola pública”.

Há, assim, pela tradução/adaptação feita, um aproveitamento que transfere o conteúdo para a ideia de que tudo que eu lírico tem transpirado ultimamente se relaciona aos atributos que Hortênsia apresenta. Ao conotar tudo à palavra *sexifragrância*, até com o forte erotismo drummoniano, percebe-se o envolvimento do eu lírico com a presença, e não mais com o distanciamento do conteúdo de sala. Assim, o eu lírico agarra-se às características físicas da amada – moreno, cabeleira, busto, buço – exatamente para reafirmar que naquilo tudo que descreve, porque também observa/vê, existe “uma graça mais estranha” que aquilo ensinado em sala – a saxifragácea²⁷.

No caso do eu lírico do poema, chama a atenção a subversão, uma espécie de resistência, que será mais adiante debatida, quanto ao conhecimento produzido na escola. No caso das avaliações em larga escala, veremos que há uma resistência à demanda desses testes no espaço escolar. Por isso, a característica de ser invasiva deve ser recorrentemente atribuída a esses testes, uma vez que são apresentados nas escolas sem estabelecimento de relação com o que foi experienciado e trazido das diferentes culturas que permeiam o espaço escolar.

Torna-se, assim, óbvio que a homogeneização opera ao nível do currículo intencional (prescrito, oficial, escrito), enquanto que ao nível de sala de aula, isto é, do currículo-em-ação, existe a diversidade, ainda que as práticas curriculares sejam fortemente recontextualizadas pela política de prestação de contas e responsabilização. (PACHECO, 2011, p. 111).

Drummond nos dá conta de uma mesma crítica, a de que a escola e também as avaliações em larga escala têm se afastado do aprendizado que é trazido para dentro da escola. O currículo e os testes estandardizados afastam-se das experiências vividas, porque “a linguagem dos indicadores encaminha-nos aos ideais da uniformidade, penalizando as diferenças e a diversidade [...]” (SANTOMÉ, 2004, p. 26), quando essas deveriam ser reafirmadas ou, pelo menos, respeitadas nas escolas.

Vinculado a esse conhecimento direcionado atualmente à preparação das escolas, no sentido de produzir bons resultados quando do desenvolvimento das avaliações em larga escala, apresento, a partir de agora, o diretor/o gestor escolar – os espaços escolares que representam e suas vozes. Entendo que esses atores escolares se relacionam, nesta investigação, à articulação direta das escolas que representam com os resultados de alto

²⁷ Da família das rosas, dentre elas, há a hortênsia. São de regiões temperadas e frias, principalmente do hemisfério norte; muitas são cultivadas em casa.

IDEB. Entretanto, lembro aqui a forte conotação autoritária trazida na concepção do termo, bem como na atuação de muitos dirigentes/gestores nos espaços escolares que representam, inclusive na nossa escola, dita contemporânea, como visto em Paro (2015), Almeida e Tello (2015).

Para iniciar a descrição do campo, proponho uma aproximação, para reflexão, da escola em *O Ateneu* e de seu diretor, o personagem Aristarco, ou seja, uma escola de séculos passados, aproximada da escola de hoje, neste contexto dos testes estandardizados. A finalidade é que observemos como as escolas de alto IDEB estão caracterizadas, especialmente pelo discurso da publicização de resultados, como “grandes” escolas e como, paralelamente, muitos de seus diretores/gestores têm estado presos a esse discurso, retomando a conotação autoritária; isso porque, preocupados com o desempenho, harmonizam, muitas vezes, essa relação escola/mercado na tentativa de manter a imagem positiva da escola dantes publicizada. O menino Sérgio, narrador-personagem da obra, deixa transparecer a relação em que a escola “oferece” os conteúdos e os alunos os “consomem”:

“Duas vezes fora visitar o Ateneu antes da minha instalação. Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido reclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomençar com artigos de última remessa; [...]”.
(POMPÉIA, 2015, p. 39).

A partir da reflexão, reafirma-se que o discurso do alto IDEB, quanto ao efeito que produz, é perigoso, porque se instala como “os negociantes que liquidam”, para manutenção/ostentação do posicionamento alcançado por muitas instituições, induzindo a posturas autoritárias de seus diretores/gestores. Por isso, a seguir, na apresentação dos espaços escolares desta pesquisa, vinculo outras imagens às quatro escolas pesquisadas, como forma de aproximar os espaços escolares de uma perspectiva menos classificatória, entendendo que, “em oposição direta às trocas de mercado, as mudanças educacionais mais prosperam com a dedicação não paga das pessoas e desenvolvem-se mais quando não são mediadas pela propriedade privada ou pelo lucro” (HILL, 2003, p. 38). Por isso, apresento, em um primeiro momento, os sujeitos entrelaçados aos espaços da pesquisa, pela escolha de codinomes associados à literatura. Reforço que a tal representação está diretamente vinculada a aspectos contextuais dos espaços, e não ao fato de serem quatro escolas de alto IDEB. Depois, a partir

da análise das entrevistas semiestruturadas, apresento, em uma totalidade de seis, os eixos de análise que eclodiram das diferentes vozes.

4.1 Os nomes e os seus sentidos: significando os espaços e aproximando-me dos sujeitos da pesquisa

No início deste capítulo, cabe uma afirmação sobre os espaços escolares representados pelos sujeitos da presente pesquisa: a de que essas escolas ainda se caracterizam por apresentar alto IDEB. Trago essa afirmação porque sempre houve um questionamento nesse sentido, por ocasião de seminários sobre a pesquisa, até então em desenvolvimento. As pessoas geralmente fazem uma relação com a rotatividade, ou seja, consideram que uma escola que foi de alto IDEB em determinado ano já não será no próximo. A forte competitividade realçada por tais testes é que provoca tal impressão; afinal, muitas outras escolas competirão para chegarem à frente no próximo *ranking*.

Entretanto, sabemos que essa homogeneização a serviço do mercado (SERPA, 2012) produz o resultado (pela competição) de escolas estereotipadas pelo sucesso ou insucesso. Assim, tal oscilação não ocorre porque tais espaços escolares, ao sustentarem a homogeneização pela via de um currículo prescrito, ou seja, atingindo um alto IDEB, têm acentuado ainda mais a exclusão de outros espaços escolares. “Seu resultado atua para conformar os sujeitos a procedimentos pedagógicos ajustados à concepção de qualidade hegemônica, mais vinculada às demandas do mercado do que às exigências socioculturais da maioria da população” (ESTEBAN, 2012, p. 590).

Como a investigação desses espaços remontou a vários anos do desenvolvimento do projeto do OBEDUC²⁸, desde 2011, verifica-se que tais escolas têm mantido um alto IDEB. Portanto, pesquisas anteriores²⁹, também relacionadas ao projeto de OBEDUC, mostraram, como caracterização desses espaços, o alto IDEB. Podem-se referenciar os anos

²⁸ OBEDUC: programa Observatório da Educação, financiado pela CAPES. O projeto referenciado na pesquisa denominou-se “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”, financiado pela CAPES. Ressalta-se que o projeto não obteve continuidade no atual governo brasileiro.

²⁹ Pesquisas (OBEDUC) sob a orientação da Professora Doutora Ruth Pavan: Cleir Silvério Ferreira Rosa – “As concepções de currículo e gênero dos professores e professoras do ensino fundamental - 6º a 9º anos - de uma escola estadual de alto IDEB, em Campo Grande-MS” (Mestrado); Loreta da Silva de Souza Pereira – “A diferença cultural no contexto de uma escola com alto IDEB” (Mestrado); Sirley Lizzot Tedeschi – “Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar” (Doutorado). Sob a orientação do professor Doutor José Licínio Backes: Simone Ferreira Soares dos Santos – “A lei nº 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS com alto IDEB” (Mestrado).

anteriores do projeto e da aplicação da Prova Brasil – 2011, 2013, 2015 – como uma alternância de resultados, significando, a título de ilustração, que a escola que detinha o primeiro lugar poderia não conseguir manter o posicionamento apresentado no ano anterior, mas não sairia das primeiras posições. Portanto, há revezamento entre as “melhores” escolas quanto aos primeiros posicionamentos, ora com elevação, ora com retração quanto aos resultados aferidos pela Prova Brasil, mas não um posicionamento que retratará tais escolas com menor rendimento no IDEB. Entretanto, é perceptível que essa rotatividade, com posicionamentos representativos no IDEB, tem gerado, nas entrevistas com os gestores, um incômodo muito grande, sobretudo quando consideram a oscilação: “agora nós não estamos assim, tão bem, não é? [...] Temos, ainda temos em relação a outras escolas [um bom IDEB]. Já que é classificatória em relação ao município, em relação ao estado” (GESTORA QUIXOTESCA 1, 2017).

A preocupação das gestões em buscar, manter e até recuperar resultados nos levou a propor uma espécie de afastamento dessa relação competitiva, por isso, a opção pela literatura para relacionarmos as escolas e os respectivos sujeitos da pesquisa a uma nomeação mais sugestiva desses espaços (mais afastada da ideia de competitividade), auxiliada por algumas características relacionadas aos diferentes lugares-escolas, ao tempo da escola, às vozes da escola, observadas no decorrer do trabalho de campo.

Quadro 1 – Escolas de alto IDEB, sujeitos da pesquisa (gestores) e seus codinomes.

As equipes gestoras das escolas de alto IDEB e os sujeitos da pesquisa	Características relacionadas aos codinomes	Representação dos codinomes
<p>Arcádia tem duas gestoras: Arcádia 1 (Gestora) e Arcádia 2 (Coordenadora); atende³⁰, em dois turnos, 411 alunos (32 incluídos), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.</p>	<p>“Moram perto, mas é difícil chegar aqui, não é? De ônibus, com ônibus coletivo, é difícil. Quem tem carro, é mais fácil. Mas, com ônibus, é de uma em uma hora [...]”.</p>	
<p>Quixotesca tem três gestoras: Quixotesca 1 (Gestora), Quixotesca 2 (Adjunta³¹) e Quixotesca 3 (Coordenadora); atende, em dois turnos, 1.062 alunos (nove incluídos), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, também Ensino Médio.</p>	<p>“[...] Mas nós nos preocupamos porque a nossa escola é uma escola em que, no período matutino, funcionam 20 salas de aula, são aproximadamente 700 alunos no turno da manhã, e, no período vespertino, 18 salas de aula”.</p>	
<p>Abaporu tem dois gestores: Abaporu 1 (Gestora) e Abaporu 2 (Coordenador); atende 326 alunos (três incluídos), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, é integral.</p>	<p>“[...] Então, essa sensação de pertença, eu acho que é o ponto que fortalece muito essa comunidade”.</p>	
<p>Concretista tem dois gestores: Concretista 1 (Gestora) e Concretista 2 (Coordenador); atende, em dois turnos, 472 alunos (17 incluídos), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.</p>	<p>“O aluno tem que morar próximo da escola [centro]. Então, eu tenho um público pequeno de alunos pobres. A maioria é de filhos de médicos, dentistas, e a grande maioria de pais ligados à Secretaria [de Educação]”.</p>	

³⁰ Dados das escolas, ano 2015, que correspondem aos níveis e turnos de atendimento, bem como ao número de alunos disponíveis em <idebescola.inep.gov.br>.

³¹ De acordo com o *Diário Oficial de Mato Grosso do Sul*, número 9085, de 15 de janeiro de 2016, artigo segundo, terá direito a Diretor-Adjunto a unidade escolar que: I – contar, no mínimo com 700 (setecentos) alunos matriculados e frequentes (caso da escola Quixotesca, que supera o número de 1.000 alunos); II – desenvolver atividades nos três turnos e contar, no mínimo, com 500 (quinhentos) alunos matriculados e frequentes; ter no mínimo 500 (quinhentos) alunos exclusivamente nas unidades escolares de tempo integral.

A primeira escola apresentada foi denominada de “Arcádia”³². Esta representa uma escola bastante afastada das características de urbanização. Há, no percurso de chegada a esse espaço, muito silêncio, muito verde, como a retomada bucólica do Arcadismo, trazendo-nos a ideia contemplativa da natureza como um refúgio de tantos incômodos. “Moram perto, mas é difícil chegar aqui, não é? De ônibus, com ônibus coletivo, é difícil. Quem tem carro, é mais fácil. Mas, com ônibus, é de uma em uma hora” (GESTORA ARCÁDIA 2, 2017). Essa referência à fala da gestora Arcádia 2³³ justifica bem a escolha do nome para esse espaço-escola. A quietude do espaço é paradoxal ao burburinho das crianças na quadra de esportes ao longe, provavelmente em uma aula de Educação Física; também é paradoxal ao movimento promovido pela escola na situação de uma nova gestão: “Eu, particularmente, passei por um processo muito delicado, porque a escola tinha a mesma direção há mais de 20 anos” (ARCÁDIA 1, 2017). Tem havido, na escola Arcádia, um processo gradativo de conquista do espaço-escola, em que ainda repercute a necessidade de uma atenção maior ao aspecto pedagógico: “Embora eu ainda precise estar mais perto do pedagógico, no ano passado, eu não consegui, também por problemas burocráticos” (ARCÁDIA 1, 2017).

A escola nomeada como Quixotesca é “multidimensional”. Ela atende a toda a educação básica, abarcando um número expressivo de alunos.

[...] São poucas escolas como a nossa, que tem do primeiro aninho até o Ensino Médio. Muitas escolas já têm, a partir do sexto ano, porque, pela própria LDB, o estado fica responsável pelo Ensino Médio. [...] Mas nós nos preocupamos porque a nossa escola é uma escola em que, no período matutino, funcionam 20 salas de aula, são aproximadamente 700 alunos no turno da manhã, e, no período vespertino, 18 salas de aula. (GESTORA QUIXOTESCA 1, 2017).

Por ser tão grande, a escola Quixotesca tenta articular os diferentes anos de ensino aos turnos e, por isso, sempre está lutando com os horários de intervalo dos pequenos, tentando não os misturar com os grandes, além de sempre estar tomada por diferentes públicos – o que mora longe ou perto e até o que vai para a escola sob medida protetiva, uma vez que ali é o espaço educativo mais próximo de uma unidade de recuperação de menores infratores. Esse mundo escolar é quixotesco, considerando a amplitude do mundo fantasiado por *Dom Quixote de La Mancha*, mas a nomeação relaciona-se principalmente aos devaneios do personagem Dom Quixote na obra.

³² Nessa estética, havia uma idealização da vida no campo. Por isso, as pinturas denominadas árcades sempre apresentam o homem/o pastor em contato com a natureza, bem como usufruindo, não explorando, daquilo que ela, generosamente, dá. A Arcádia remonta às ideias de simplicidade, quietude e paz.

³³ Referenciarei os gestores de acordo com os codinomes das escolas. Logo, Arcádia 1 ou 2 remeterá às gestoras, exatamente, do espaço Arcádia, e assim sucederá com os demais codinomes.

A cena dos moinhos de vento nos dá claramente uma ideia do funcionamento desse espaço-escola. Há, ao mesmo tempo, um discurso de suas gestoras de luta vã, porque sofrem com as ingerências externas, relacionadas, principalmente, às intervenções da Secretaria de Educação à qual estão vinculadas. Entretanto, não observam o empoderamento que têm produzido ao organizarem sistematicamente estratégias de enfrentamento às demandas burocráticas que atropelam a escola. Antecipo, à apresentação dos nove gestores, a situação da mensuração que Quixotesca faz com a avaliação do “Família e escola³⁴”, projeto comum da rede de ensino que reserva um sábado para que a família ocupe o espaço escolar.

Coloco tudo isso, na escala de 5 a 10, onde 5 é insuficiente e 10 é excelente. Nem sou besta, nem sou burra, não é? Cinco, eu vou assinar a nossa incompetência e o nosso fracasso; dez, eu estou dizendo que nós já conseguimos o êxito que eles querem do projeto. Não sou besta, não vou dar esse mérito para eles. Vamos atribuir um 7; está bom, não é? (GESTORA QUIXOTESCA 3, 2017).

A nota de mensuração da escola Quixotesca nunca é alta demais, tampouco baixa, exatamente para não comprometer a escola ao atribuir-se uma nota baixa, significando que a escola não está desenvolvendo o projeto a contento, e também não dar ao projeto, por meio de uma grande nota, ares de excelência, uma vez que é um projeto de cima para baixo, além de ser copiado de outro estado, de outra realidade, afastada do contexto daquele espaço escolar. Essa estratégia para vencer entraves burocráticos associa-se à multidimensionalidade da escola Quixotesca.

A escola Abaporu³⁵ é a escola da *pertença*, palavra apresentada na voz de uma gestora. “Desses professores, do grupo da escola que eu não sei como que se deu, a gente foi construindo, mas a gente tem uma *pertença* com a escola” (GESTORA ABAPORU 1, 2017). Ao ouvir, por vezes, o vocábulo, a relação com a pintura de Tarsila do Amaral, *Abaporu*, foi imediata, fazendo-me pensar na antropofagia e respectiva proposta de devoramento do que era externo/estrangeiro, uma introspecção no que era genuinamente brasileiro, proposta-mor de

³⁴ Projeto mencionado por, pelo menos, um dos pares de gestores entrevistados e representantes dos quatro espaços escolares de alto IDEB. O projeto, pelas observações feitas nas entrevistas, traz forte conotação autoritária, uma vez que a SED, Secretaria de Educação, faz cobranças de sua execução e de seu rendimento; já no *site* do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), afirma-se que “[...] é uma empresa paranaense, atuante há 20 anos, em diversos estados brasileiros, que desenvolveu uma proposta inovadora destinada às escolas da rede pública de ensino envolvendo aluno, família e escola. Essa proposta foi denominada Sistema Educacional Família e Escola e tem como objetivo contribuir com as Secretarias Municipais nas ações próprias da área educacional”. Disponível em <<http://www.sefesistema.com.br/conheca.php>>. Acessado em out. 2017.

³⁵ “A figura do gigante disforme, cercado pela natureza e pelas cores tropicais, veio ao encontro da função histórica, atribuída posteriormente por Oswald de Andrade como o *Abaporu* (palavra de origem indígena que quer dizer ‘homem que come’) – um ser antropofágico capaz de deglutir influências externas e transformá-las de acordo com a realidade do país”. (SILVA, 2015, p. 57).

modernistas, como Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Mário de Andrade. Além dessa ideia de pertença, muito própria da voz da gestora, dizem que o pé do Abaporu traduz o fincar raízes naquilo que é próprio da comunidade e do espaço-escola.

Muitas atitudes, descritas e também vistas na escola antes das entrevistas, atestam essa pertença, causando, muitas vezes, uma sensação de comprometimento até excessivo, como na história narrada, em que se rifou um par de óculos da gestora para compra do uniforme do time de futsal da escola e, posteriormente, viu-se a vergonha dos meninos em contar à gestora que haviam perdido.

[...] aí a gente conseguiu comprar um uniforme superbacação, e eles foram iguais a gurus de escola particular, assim, lindos e maravilhosos, sabe? E aí eles perderam, e eles não sabiam como contar [...] Porque eu tensionei também para que eles fossem lá, porque era o nome da escola, você entendeu? (GESTORA ABAPORU 1, 2017).

Falamos aqui de uma fusão desses dois espaços, escola e comunidade, um implicado no outro. A ocupação, pelos alunos, dos diferentes espaços na escola Abaporu é observável não só nas descrições feitas por sua gestora e seu gestor, mas, em alguns minutos dentro da escola, vê-se uma circulação de alunos nesses espaços, onde há acesso irrestrito à sala dos professores e à sala da diretora, com conversas muito diretas e francas. “[...] Então, essa sensação de pertença, eu acho que é o ponto que fortalece muito essa comunidade” (GESTORA ABAPORU 1, 2017).

A escola Concretista parte do atendimento a um público muito específico, e outras nuances, podemos dizer outras diferenças, não estão conjugadas nesse espaço-escola. Assim como a relação mantida com o plano do significante (a arte do som, da letra, da estética textual, entre outros), era/é mais relevante ao concretismo a aparência (localização, estrutura física, público-alvo), o que traduz o bom resultado do IDEB da escola concretista deste campo de pesquisa. A ancoragem na facilidade de administrar bons resultados na avaliação da prova Brasil é dada, principalmente, por sua localização – região central.

Vai à localidade. O aluno tem que morar próximo da escola. Então, eu tenho um público pequeno de alunos pobres. A maioria é de filhos de médicos, dentistas, e a grande maioria de pais ligados à Secretaria [de Educação]. (GESTORA CONCRETISTA 1, 2017).

Outro aspecto desse atendimento escolar que se reflete em alto IDEB relaciona-se a um público cujo conhecimento a ser ensinado se aproxima de uma realidade muito própria. A cultura da leitura letrada, entre outros, é uma demanda prontamente atendida desde muito

cedo entre alunos de uma classe econômica mais favorecida, os quais, segundo os próprios gestores, são atendidos nesse espaço-escola.

4.2 A arte tecelã e os gestores: a (des)construção na educação

“Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte”.
(COLASANTI, 2005, p. 74).

As ações assumidas pela moça tecelã, de Marina Colasanti, no excerto acima, já é uma (re)construção. Porém, bem antes, a tecelã concluíra outro processo, o de construção pelo emaranhado de diferentes fios. É a esse momento que precisamos voltar para observar o sentido do vocábulo *(des)construção* no subtítulo.

Há, na arte de tecer dessa moça, uma simbiose com o seu real vivido, mesmo estando apenas a construir determinados artefatos, como pássaros e luz do sol, que podem ou não alegrar o mundo. E é essa interferência no plano real que faz a moça apaixonar-se pela arte de tecer. “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer” (COLASANTI, 2005, p. 71). Entretanto, ciente das intervenções que podia fazer, ao perceber-se sozinha, acaba por intervir no próprio destino, tecendo para si uma companhia, e é assim que se depara com um companheiro extremamente ambicioso, para quem nada basta. A moça constrói a casa, mas ele já quer um palácio, e ela, então, percebe uma tristeza muito maior que as riquezas do palácio que fizera. A solução é evidenciada quando assume o compromisso consigo mesma de destecer. “Desteceu os cavalos, [...] desteceu os criados [...]” e, finalmente, a companhia, que “[...] não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas” (COLASANTI, 2005, p. 73). Assim, a moça tecelã acaba por desconstruir tudo aquilo que havia tecido, o que culmina com o processo de reconstrução do que realmente a fazia feliz.

Somos, todos, tecelões que constroem muitas lindezas. No caso dos gestores, há a singularidade da educação e, do mesmo modo que a moça tecelã, o processo de “tecer” e de “destecer”. Os gestores podem estar construindo e também desconstruindo. Portanto, a perspectiva da moça tecelã, da vida e da educação é assim – e ainda bem que podemos construir/desconstruir e remetermo-nos novamente ao exercício de ser feliz. É assim que os

gestores nos parecem: tecelões que estão tecendo em uma nova arte, a de gerir uma escola; como a moça tecelã, tentam tecer fios de uma grande educação, ora atam, ora desatam, e tecem.

Por isso, a partir daqui, onde se identifica um processo de (des)construção, alinhavo algumas marcas dos sujeitos da pesquisa, os nove representantes da gestão das quatro escolas de alto IDEB. Na construção e coloração desse tecido, utilizo uma espécie de mistura de gêneros. Às vezes, tem-se a impressão, porque falam da experiência profissional, de que se trata de um *Curriculum Vitae*; outras, de uma pequena biografia, ao narrarem circunstâncias atadas à profissão. Enfim, importa que ambos são gêneros de um mesmo domínio social de comunicação, isto é, se relacionam à documentação e à memorização das ações humanas, que também podem ser representadas aqui pelas próprias entrevistas, gentilmente concedidas, apresentando as experiências, principalmente educativas, situadas em seus tempos/espços de professores e de gestores. A seguir, então, são evidenciados aspectos como a formação, a experiência docente, a experiência em gestão, o tempo aproximado das duas experiências, o processo para a gestão escolar, a(s) diferença(s) entre ser professor e gestor e, ainda, as reflexões sobre o que gostariam de fazer nas respectivas gestões, ou seja, aspectos do processo de (des)construção desses tecelões. Ei-los.

A gestora **Arcádia 1** formou-se em Pedagogia em 1987. Está na gestão escolar da escola Arcádia há dois anos, mas já teve outras experiências como gestora. Ministrou aulas de 1985 a 1990. A experiência acumulada é de 31 anos. Tornou-se gestora por meio de um processo seletivo. Para isso, participou de um curso, fez uma prova, foi aprovada e ficou no banco de dados da Secretaria de Educação. Pôde ficar no banco de dados da própria escola, porque só ela passou na seleção. Apresenta-nos a particularidade de a escola Arcádia ser conveniada. Nesse caso, a direção da instituição do convênio indicou Arcádia 1 à direção da escola. Trabalha nessa mesma escola há 30 anos. Assumiu concurso como especialista em Educação em 1989, antigo cargo de orientador educacional, que foi fundido, mais tarde, com o de coordenador pedagógico. Percebe diferença entre ser professora e gestora, pois professores veem fiscalização na gestão e não consideram que seja suficiente ao gestor cuidar da parte burocrática e pedagógica da escola. Pensa que todo professor deveria ser gestor. Arcádia 1 gostaria, em sua gestão, “que a equipe pedagógica e gestora caminh[assem] na mesma direção”.

A gestora **Arcádia 2** é coordenadora pedagógica desde 2016. Fez Pedagogia, formando-se em 1993, quando assumiu concurso do estado como professora alfabetizadora. Tem duas pós-graduações e experiência também na sala de tecnologia, onde ficou quatro

anos. Em sala de aula, além da experiência como alfabetizadora, atuou no terceiro, quarto e quinto anos. Foi para a coordenação depois de fazer uma avaliação, sendo considerada apta para assumir. Na coordenação, ficará até 2019 e então fará outra prova para continuar. É a primeira experiência como coordenadora e está gostando, porque sempre quis esse trabalho. Tem 18 anos de experiência como professora e, na coordenação, vai completar três. A opção pela nova prática, de gestora, foi sendo construída a partir do convite de uma antiga diretora deste espaço escolar, Arcádia, onde trabalha desde 1995. Observa que na rede estadual de ensino há uma burocracia, que envolve o convite do mais antigo, e que, para assumir o cargo, teve que passar pelo colegiado escolar: “eles têm que aprovar você...”. Arcádia 2 tem o sonho de “[...] só atender os problemas pedagógicos. [...] Então, se eu atendesse só o pedagógico, só os meus professores, seria excelente”.

A gestora **Quixotesca 1** pergunta se é “uma linha do tempo”. Confirmando. É professora há 33 anos e tem nove anos de experiência na gestão da escola Quixotesca. Trabalha nesse mesmo espaço escolar há 29 anos. Fez o magistério em escola da rede privada. Tem habilitação em Artes. Explica que a escola é conveniada, portanto, a direção da escola seria indicada pela instituição conveniada. Contudo, nos dois últimos mandatos, a Secretaria de Educação ofereceu a oportunidade aos professores da escola, interessados e efetivos, de passar pela formação e pela avaliação. A partir da aprovação, o interessado fica em um banco de dados e, então, pode participar do processo seletivo das escolas estaduais para a função de diretor ou diretor-adjunto. Na escola Quixotesca, não há eleições, e a Secretaria de Educação exige que a conveniada indique quem estiver no banco de dados. Percebe diferença entre ser professora e gestora, porque, quando está na sala de aula, o professor está focado somente na educação daquela turma, daquele grupo de alunos sob sua responsabilidade naquele ano. Não fica preocupado com a educação como um todo. Já o gestor tem que se preocupar com o todo, o que inclui a parte administrativa, a burocrática, a questão da limpeza da escola, a questão da alimentação escolar, o atendimento aos pais e ao público. A preocupação é mais ampla. Ao ser indagada sobre o que gostaria de fazer na gestão, fala-nos de um legado: “[...] se eu pudesse realmente deixar esse legado de uma equipe coesa, de uma equipe comprometida. Esse seria, acho, o sonho de todo e qualquer diretor”.

A gestora **Quixotesca 2** formou-se no magistério em 1987. Fez graduação em História. Considera que deve ter concluído em 1992/1993. Fez uma especialização. Na gestão da escola Quixotesca, é diretora-adjunta e fica mais com a parte pedagógica. Para entrar no processo seletivo da direção, fez um curso preparatório relacionado com gestão. Quem passava nesse curso, que culminava com uma prova, estava apto. Esclarece que há uma média

mínima de seis para direção. No caso da escola onde está lotada, afirma que não é só eleição, tem que ter também a indicação da instituição conveniada. Está na gestão há menos de um ano. Assumiu em junho de 2016 essa nova experiência como gestora. Já saiu de sala de aula outras vezes. Foi para a Secretaria de Educação, a sala de tecnologia, a coordenação. Comentou que seu primeiro concurso não existe mais na rede estadual, era em Educação Infantil. Quando acabou esse concurso, houve a lotação dos professores nos anos iniciais ou em outras áreas, dependendo da formação que tinham. Quixotesca 2 foi para as iniciais. Então, fez outros concursos. Também largou o concurso da Educação Infantil, porque era um cargo em extinção. Foi para a Secretaria de Educação e retornou para a sala de aula na Educação de Jovens e Adultos (EJA); foi para a sala de tecnologia e voltou para os anos iniciais. Enfim, a experiência de magistério é de 27/28 anos. Tem tempo para aposentar-se, mas não tem idade. Considera a escolha da gestão como experiência – “compreender o outro lado, a visão do macro”. Pensa que há diferença entre ser gestor e professor, pois o professor consegue trabalhar de maneira mais próxima: “é muito mais complexo ser diretor”. Há várias salas, vários professores e diferentes pensares. A intenção de Quixotesca 2, ainda nessa gestão, é “[...] implementar um grupo de estudo; eu tenho fé que nós vamos conseguir implementar. Buscar novas parcerias com as universidades [...] Eu creio que a parceria, ela facilita muito o trabalho da escola”.

A gestora **Quixotesca 3** lecionou no magistério em 1983. Coursou o normal. Em 1997, voltou para a universidade para fazer uma especialização. Atualmente, está aposentada de um cargo e, no segundo cargo, está readaptada na coordenação. Afirma: “estou aqui dando meus pitacos agora na parte de supervisão escolar”. Está há 35 anos na sala de aula e um ano na coordenação como readaptada. Segundo ela, a diferença entre ser gestora e professora é perceptível, porque, quando se está em sala de aula, há um mundo ilhado, as preocupações são únicas, como planejamento, prova, atividades. Ressalta que tem empatia com os colegas, por isso não tem o que falar de negativo, mas de positivo sobre sua experiência na gestão. Tem conseguido trazer o professor para mais perto, discutindo sobre ansiedade, desejos, necessidades, angústias, principalmente de sala de aula. Considera que a coordenação tem muito o que fazer por um professor, e já faz muito de sentar do lado e ouvir, “de sugerir, de buscar junto, vamos aprender junto”. Via tal angústia antes, em sala de aula, porque sentia necessidade, como professora, de ter isso que agora traz na função que está exercendo. A marca de gestão que gostaria de deixar é explicitada dessa forma: “a minha preocupação, eu não escondo de ninguém.... Sou freiriana [...] se a gente conseguir colocar esse grupo de formação continuada para o professor, uma formação continuada decente no sentido estrito da

palavra, que é formar professor pesquisador mesmo. Vamos plagiar Almir Sater, ‘autor da sua história’, eu já me dou por satisfeita [...]”.

A gestora **Abaporu 1** é professora formada em Pedagogia; graduou-se em Arte, na época, Educação Artística; fez especialização, mestrado e doutorado na área de Educação. Vai completar dois anos de gestão nessa escola. É supervisora escolar de carreira, efetiva no cargo de supervisor escolar na rede municipal, e também é arte-educadora no estado. Está há 25 anos fora da sala de aula, tendo outras experiências na área de educação. Afirma que não teve experiência como gestora administrativa: “nunca quis, não gosto, não é meu perfil”. Tornou-se gestora por pressão, porque, como afirmou, não iam ceder mais para coordenador pedagógico e também por ter sido a única da escola que passou na prova para gestão. Conta que, primeiro, teve que fazer um curso *online*, via Moodle, à distância. Fez as modalidades e apresentou um projeto, que obteve nota máxima. Na prova de gestão, não foi tão bem, pois tinha perguntas do Ensino Médio, nível com o qual nunca havia trabalhado. Acabou aceitando a função, mas não gosta de ser gestora. Percebe muita diferença entre ser professora e gestora. Em seu trabalho como professora temporária na especialização, uma vez por mês, percebe que os alunos gostam. "Professora, você consegue elaborar uma prova, faz a gente pensar, pensar, pensar, escrever, escrever, escrever na prova". Diz ter passado 20 anos corrigindo prova de professores, analisando questões. Gosta de ser supervisora quando pode contribuir em alguma coisa, mas considera a gestão um serviço muito chato, que despende muito tempo para burocracias. “Se quiseres, eu te mostro o processo da merenda – são 500 páginas”. O que queria muito na gestão de que participa, ela sintetiza assim: “eu gostaria de ter feito mais, muita coisa. Por exemplo, focar no pedagógico, eu não consegui. [...] porque a burocratização é muito grande, a gente fica gastando energia com o que não contribui nada e acaba por deixar o que tem que fazer, que é educar as crianças”.

O gestor **Abaporu 2** é formado em Letras, Português, Língua Inglesa, Literatura. É bacharel em Letras também, portanto, intérprete e tradutor da Língua Inglesa. Tem duas especializações. Atualmente, é mestrando na área de Letras da UEMS. Já havia, anteriormente, trabalhado na gestão pedagógica como coordenador no Instituto Mirim em Campo Grande, com adolescentes. Foi aprovado no concurso do estado em 2013. Começou a trabalhar na escola Abaporu nesse mesmo ano. Quando se formou, em 2008, ministrou aulas, cerca de cinco/seis anos. Juntando a experiência de professor e gestor, completa oito/nove anos. Para o cargo de gestão, participou de um processo seletivo interno da Secretaria de Educação e passou por algumas avaliações de currículo, de formação e de conhecimento técnico. Então, foi um dos aprovados e assumiu a coordenação da escola Abaporu em 2016.

Escolheu essa escola porque já trabalhava nela. Diz que há muita diferença entre ser professor e ser gestor, pois o professor está mais preocupado em ensinar e compartilhar o conhecimento; já o gestor preocupa-se com as dificuldades nas defasagens, que não é só de uma turma. Há uma triangulação na rotina do coordenador, muito difícil e complexa, porque uma hora atende o aluno, outra, o pai; nesse ínterim, atende o professor na sua formação, nas suas dificuldades. Sobre o que gostaria de ter em sua gestão, afirma que “[...] o sonho de todo coordenador pedagógico seria ter mais tempo para se organizar, para formar, para dar subsídios aos professores em relação ao conteúdo, em relação aos projetos, porque a escola precisa [...]”.

A gestora **Concretista 1** tem formação em Letras. Em seguida à conclusão do curso, começou a experiência no magistério. Na gestão da escola, está há um ano e meio. É a primeira experiência na gestão. Teve vontade de ser coordenadora em outras escolas, mas não foi dada a oportunidade, porque existiam processos mais burocráticos. Deu aulas 15/16 anos no Ensino Médio. Oscilou entre o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Afirma que a experiência é de 15 anos como professora e um ano e meio como gestora. Para a gestão, Concretista 1 fez inscrição no processo seletivo, foi aprovada na prova e verificou que, na escola Concretista, não houve contemplados. Percebe que a diferença entre ser professora e gestora está nas responsabilidades, que são maiores, e ter que ver a escola como um todo. Já como professora, fica um pouco mais limitada à sala de aula, ao aluno, à coordenação. Como gestora, tem que ter um olhar estratégico, pensar no hoje, no amanhã. Tem que fazer cursos, tem que estar preparada para saber o que é a gestão de uma escola. Para essa gestão, queria “[...] o envolvimento dos pais. Eu acho que o pai, ele é uma pedra muito importante na escola. [...] eu vou mais adiante, acredito que o governo poderia deixar a administração financeira toda para a APM”.

O gestor **Concretista 2** é formado em Letras, Letras-Ingês. Fez especialização e faz Mestrado em Letras. É a primeira experiência com gestão. Tem quase oito anos de docência. Nesses oito anos, antes de ser formado, contam algumas experiências como professor leigo. Totaliza aproximadamente uns nove anos de experiência entre magistério e gestão. Afirma que o atual governo foi o primeiro a colocar processo seletivo para coordenador no estado. Criou o professor coordenador, que, na verdade, é o professor docente da sala de aula. Ele faz um processo seletivo e torna-se coordenador. Esse processo inclui estudos, capacitações e uma prova. Percebe muita diferença entre ser gestor e professor, pois, na sala de aula, como professor, “o seu horizonte parece que se fecha só ali. Sua aula, sua matéria”. O professor não imagina a complexidade: as famílias, os alunos, as questões de

cronograma, as questões organizativas, os prazos, os formatos. Para a gestão de que participa, pensa: “Eu acho que, na atual circunstância, a escola teria que ser uma escola de tempo integral. Se eu pudesse fazer isso, eu faria. Porque você formaria um melhor aluno, mais capacitado.... Eu penso assim”.

4.3 Os entrelaçamentos dos fios a partir dos diálogos

Nas entrevistas feitas com os gestores das quatro escolas de alto IDEB, houve, previamente, conforme já dito, a organização de um roteiro da entrevista semiestruturada, e isso possibilitou a evidência de alguns aspectos inerentes à pesquisa. Após organização prévia do roteiro e entrevista efetuada, lida e relida, destacam-se as recorrências nas falas dos gestores. Houve, então, a identificação de eixos de análise, que passo a apresentar, entrelaçando os fios para trazer reflexões sobre a relação entre currículo, diferença e avaliação em larga escala, a partir das vozes dos gestores de quatro escolas com alto IDEB.

4.3.1 A gestão escolar e a avaliação em larga escala: rupturas e subversões

Os testes padronizados impostos à escola, principalmente via políticas de gerencialismo, como visto, trazem não só uma concepção mercadológica associada à escola contemporânea, como também um subentendido de que a escola produzirá, pela padronização, exatamente o que a demanda de mercado quer, ou seja, a eficiência. “Deste modo, qualidade, eficiência, eficácia – no quadro de uma cultura de prestação de contas –, são termos que alteram por completo as políticas e práticas curriculares, com incidência na produção da exclusão escolar dos alunos [...]” (PACHECO, 2016, p. 112). Entretanto, é possível observar, nas vozes dos gestores entrevistados, muitos sinalizadores indicativos de rupturas e subversões. Estas emanam dos espaços escolares, seja pela reação de professores ao treinamento imposto para obtenção de resultados, uma vez que podem estar mais preocupados, entre outros, com a abordagem de conteúdos específicos de suas disciplinas ou com uma recuperação de conteúdos que não têm a ver com os testes, seja pelos próprios alunos, em atitudes de protesto a essa excessiva preocupação da escola com resultados. “Nós tivemos um problema com uma turma de nono ano que fez uma Prova Brasil, que era uma

turma muito difícil, que eles, propositalmente, fizeram muito mal a prova, porque depois eles falaram isso para nós” (GESTORA ARCÁDIA 1, 2017).

A subversão de uma turma de nono ano, constatada na fala da gestora Arcádia 1, reflete um espaço escolar cuja função, muitas vezes, tem sido os treinamentos e que, evidentemente, tem deixado de ser um espaço secundarizado para uma relação profícua com conhecimentos outros, que não os estabelecidos para os testes. Essa relação entre conhecimentos tem escapado, na medida em que a política de testes avança sobre os espaços escolares, e, desgraçadamente, tem permitido a instalação de uma função meritocrática em educação, priorizando um conhecimento específico, qual seja, aquele moldado “[...] em competências, indicadores, gráficos e dados, ou seja, fragmentos quantificáveis [...]” (ESTEBAN, 2012, p. 578). As individualidades, então, acabam sendo responsabilizadas pelo conhecimento inócuo prescrito nas avaliações externas, conhecimento este apartado de aspectos socioculturais, o que provoca a exclusão pela classificação em alto e baixo IDEB. “A diferença, uma das questões fundamentais da experiência humana, também evidente no cotidiano escolar, desqualifica-se quando se torna, através de procedimentos pedagógicos, justificativa para a desigualdade” (ESTEBAN, 2012, p. 590).

Entretanto, a educação, a escola, são espaços também de resistência. Hill (2003) argumenta que “às vezes (como agora) estes espaços são menores”, portanto, há limitações, mas que o potencial existe “para a mudança transformadora igualitária” (HILL, 2003, p. 43). Na fala seguinte, é possível observar como a referida turma percebeu que a responsabilização, “o peso” de toda a escola, estava sobre os alunos, sobre suas vidas, no sentido de que exatamente aquela turma, aqueles alunos, contribuiriam ou não com a classificação em alto ou baixo IDEB.

Propositalmente.... Porque é uma coisa, isso que nós avaliamos. Nós dissemos muito a eles que a prova era muito importante, que essa prova daria nota para a escola e que eles, saindo daqui, deixariam uma marca. Então, a escola estaria melhor ou pior com aquilo que eles produziram. Então, alguns quiseram brincar e depois falaram isso. Então, agora, nós combinamos. Este ano é um ano de Prova Brasil, nós combinamos de, então, não dizer a eles mais que essa prova é fundamental para a nota da escola. Nós vamos trabalhar assim, mais suavemente, sem dizer o peso da avaliação. (GESTORA ARCÁDIA 1, 2017).

No caso da resistência dos alunos, houve uma definição de, no dia de aplicação da avaliação na escola, fazerem um teste com a finalidade de produzirem um resultado não satisfatório à escola. Dessa forma, demonstraram o quanto a situação de atender a uma demanda que não era específica do grupo os afetava. A decisão em fazer o teste para produzir

um resultado que os outros não queriam caracteriza, além de resistência, a afirmação de seus espaços, de suas diferenças. Eles negam a imposição de uma avaliação externa, por meio da resistência, ou seja, produzindo um resultado pelo qual explicitam a insatisfação em serem responsabilizados pelo alto ou baixo IDEB, uma vez que esse resultado não os fortalece. Trata-se de uma isenção de culpa *a priori* por uma situação que, definitivamente, não tinha sido produzida por eles. Assim, a turma de nono ano limitou o caráter invasivo dos testes ao intervir negativamente na produção de determinado resultado e não tomou para si o peso daquilo que não foi construído “com” eles. Desse modo, houve reação pela resistência ao processo homogeneizador da avaliação em larga escala.

Dentre as práticas de resistência, relacionamos também o “boicote” aos testes por parte dos alunos. Ao receberem aviso de que no outro dia haverá uma prova padronizada, como a Prova Brasil, muitos alunos faltam à escola. Observa-se que essa ruptura com a rotina da escola, em que há programada a aplicação da prova para posterior resultado a partir do desempenho do aluno, traz uma espécie de desconforto aos atores escolares, os alunos, afinal, os testes funcionam como algo inóspito à escola, que não faz sentido aos alunos e que, muitas vezes, os culpabiliza.

Você tem que mudar a rotina da sua escola para fazer isso. [...] Teve época, falando assim, sinceramente, que a gente oferecia um ponto para o aluno na média para ele ficar na escola e fazer a prova. Porque no primeiro dia o aluno estava aí, a gente pegava ele, meio que a laço, de surpresa. No segundo, ele sabia que tinha prova, já não vinha. (GESTORA QUIXOTESCA 1, 2017).

Vale destacar como forma de resistência do aluno, a partir da menção do boicote/falta em dia de aplicação da prova, também o constante tensionamento no espaço escolar, em que o excesso de pressão provoca a reação de faltar ao saber que naquele dia tem prova. Tal preocupação em relação aos dias em que os testes são aplicados é explicitada até mesmo quanto a passar ou não recados sobre essa previsão, porque a escola sabe que isso pode intervir de forma inibidora. Por isso, nas vozes dos gestores, aparecem preocupações em avisar ou não sobre o dia exato dessas avaliações externas. Isso se justifica principalmente pela prática da falta, como forma de ratificar que os testes padronizados, ou não são bem-vindos nas escolas, ou pressionam demasiadamente os sujeitos escolares.

Às vezes o professor, em determinada turma ou disciplina, fala muito e o aluno fica assustado. Eu acho que assusta o aluno. Porque tem aluno que desaparece no dia. Então, por que falou? Porque ele fica com medo, tanto estresse, o jeito que o professor passou. (GESTORA ARCÁDIA 2, 2017).

Percebe-se uma reciprocidade quanto à pressão na escola quando se trata da aplicação da prova em larga escala e que essa pressão de tantos lados produz resistências nos alunos, que optam pela tática da falta. Logo, a falta à escola evidencia-se como uma forma de resistência por meio da subversão de uma imposição, que se concretiza após os alunos se sentirem pressionados. O mesmo ocorre quando a escola opta por solicitar que os alunos venham bem preparados.

Então, quando chegava o dia [...] a gente pedia para eles dormirem mais cedo. Eu lembro que eu fui na sala de aula e pedi para eles dormirem mais cedo, descansarem, não pegarem mais em material, só descansar, nem assistir filme nem televisão, dormir cedo e acordar cedo para vir para escola, para fazer a prova. (GESTORA ABAPORU 2, 2017).

Neste caso, há recomendações, entre outras, para que os alunos durmam cedo, uma forma também de demonstrar que é um dia que merece um cuidado especial; entretanto, isso funciona de forma diferente na mente da criança e do adolescente, pois uma data especial na escola, para eles, não está relacionada com aplicação de uma prova, com pessoas que eles não conhecem, mas, sim, à celebração com tudo e todos que os circundam. Logo, há uma forte tendência de resistir, no sentido de não se preparar bem para o dia do teste.

É notório que as escolas, mormente pela pressão que sofrem, têm incorporado a cultura meritocrática desses testes, o que insufla a competitividade entre as escolas e, em decorrência, entre seus alunos. Há um incômodo gerado quanto à “dedicação” na preparação para os testes, provocando, em professores e alunos, um compromisso com resultados (responsabilização) antes mesmo da aplicação das avaliações. Os efeitos dessa política de mercado, a da avaliação em larga escala, para organizar uma prática pedagógica intensificadora do trabalho escolar, são muitos, porque ora é preciso preparar o aluno para os testes; ora é necessário ceder tempos escolares extras para as disciplinas avaliadas; ora se deve ter preocupação com os modelos dessas avaliações para organizar testes semelhantes. Ao mesmo tempo que se intensificam, também culpabilizam a escola pelos resultados – mesmo que sejam razoáveis ou até muito bons, “SEMPRE” poderiam ser ainda melhores.

A divulgação de resultados já se encarrega de mostrar uma hierarquização das escolas, produzindo uma divisão que pode excluir também professores, alunos e comunidades inteiras, por conta dos resultados aferidos. “[...] a própria divulgação dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas” (FREITAS, 2012, p. 383). Assim, a oposição à ideia de treinamento das escolas,

qualquer que seja, além de ser uma forma de subverter a política de testes, tem conseguido desabonar a aferição de resultados.

Eu falei: 'Gente, eu não dou aula para a Prova Brasil. Eu não dou aula para dados estatísticos'. E, se eu estivesse na sala de aula, o meu posicionamento ainda seria o mesmo. Tanto é que eu tenho cartas que vieram, e eu nem sabia, me parabenizando porque os meus alunos [quando estava em sala de aula] foram referência nas provinhas. (GESTORA QUIXOTESCA 3, 2017).

A postura resistente percebida na fala da gestora Quixotesca 3 traz a reflexão de que o processo educativo reduzido à preparação para a avaliação em larga escala contrasta com a prática pedagógica de muitos docentes. Nesse caso, há o reconhecimento de que esse processo é mais amplo, indo além dos resultados de testes e evidenciando o compromisso da docente de ensinar (e de aprender), afinal, a não adesão aos treinamentos e aos respectivos testes pressupõe a organização de um trabalho pedagógico diferente, não mais limitado, entre outros, às disciplinas cobradas nos testes, o que rompe, pensemos minimamente, com os modelos seguidos pelos treinamentos.

A professora [referindo-se à Quixotesca 1] pensa na escola, na estrutura. Eu já penso bem diferente. [...] Sou freiriana. A minha especialização é na filosofia fenomenológica tal qual ele. Acredito muito nessa volta à essência [...] Vamos plagiar Almir Sater, no 'autor da sua história'. (GESTORA QUIXOTESCA 3, 2017).

Importante também ressaltar a preocupação da gestora com um aluno que pode ser o autor de sua história, o que nos possibilita inferir uma prática pedagógica para além da transmissão de conteúdos. O resultado dos alunos mensurados, sem aulas específicas que atendessem às demandas da avaliação em larga escala, veio das diferentes relações estabelecidas, entre outras, com as diferenças em sala de aula, porque a professora não se preocupou com o treinamento, e sim com a aquisição de um conhecimento que fortaleceu os estudantes suficientemente para suplantar essa política do teste. Chegou-se a uma situação em que a mensuração dos testes (diríamos que o feitiço virou contra o feiticeiro) aferiu um grupo que rompeu com uma preparação antecipada e apresentou, de maneira despreocupada, resultado positivo. Esteban (2012) ratifica a possibilidade de resultados positivos em testes estandardizados, a partir de outras práticas, no caso de Quixotesca, potencializadoras de conhecimento, porque há um reducionismo, proporcionado principalmente pela utilização de itens objetivos nesses testes, para tão somente conformar a quantificação aos exames.

Para atender à conformação do exame, reduz-se a linguagem para torná-la mensurável, o que leva a uma estreita percepção da prática pedagógica. As questões formuladas expressam uma concepção mecanicista de alfabetização, com conteúdo e método distantes do cotidiano de expressiva parcela dos estudantes. (ESTEBAN, 2012, p. 582).

As vozes dos gestores, acima referenciadas, ao trazerem as subversões nos espaços escolares no que tange à não realização dos testes externos, fazem-nos ver que, apesar da força impositiva dessas avaliações padronizadas, deparamo-nos com algumas tentativas de ruptura de uma escola que apresenta estratégias diferenciadas de enfrentamento. Estas subvertem a lógica do padrão, da homogeneização intrínseca nas avaliações em larga escala.

As resistências, por outro lado, visibilizam as diferenças quando revelam que esses parâmetros tecnocráticos revisitados pelos testes de amplo espectro, cujo objetivo é atingir determinado desempenho, se afastam do cotidiano escolar, a ponto de muitos dos sujeitos escolares, afetados/pressionados pelos constantes treinamentos e cobrança de resultados, romperem/subverterem a lógica do enquadramento equalizador. As ações de resistência dos sujeitos escolares têm colocado em xeque este conhecimento tecnocrático. É de suma importância evidenciar a resistência no espaço escolar, ratificando a escola como um espaço crítico. Apple (2010) destaca essa relevância.

Ao revelarmos as lutas vitoriosas para construir uma educação crítica e democrática nas escolas e nas comunidades com professores e alunos, a atenção deve ser redirecionada para a acção [...] também para escolas locais [...] Assim, tornar públicas essas histórias faz com que a educação crítica pareça realmente possível, e não apenas uma visão utópica sonhada pelos ‘teóricos críticos’ da educação. (APPLE, 2010, p. 318).

Nesse sentido, destaco neste item o que Apple (2010) sugere: “tornar públicas essas histórias”, ou seja, mostrar que a escola, seja por seus professores, alunos ou gestores, é capaz de produzir movimentos contra-hegemônicos, demonstrando que “a educação crítica pareça realmente possível” (p. 318).

Desse modo, constata-se que esses testes padronizados têm produzido diversas formas de rupturas e subversões dos sujeitos escolares, conforme colocado no título deste item, contrariando a ideia de passividade e atendimento de todas as exigências associadas aos testes. Os gestores, ao trazerem as subversões de alunos e professores, lembram o que diz Paro (2015):

[...] é de se perguntar também se uma política de avaliação da qualidade do produto escolar (o que o aluno aprende ou aprendeu), bem como o desempenho da própria

escola e de seus servidores, pode continuar bastando-se nos duvidosos testes em ampla escala [...]. (PARO, 2015, p. 93).

Esse primeiro eixo de análise evidencia que, apesar da força impositiva dos testes padronizados, há algumas tentativas de ruptura em uma escola cujos alunos e professores apresentam estratégias diferenciadas de enfrentamento, subvertendo a lógica do padrão, da homogeneização intrínseca nas avaliações em larga escala. Dessa forma, pode-se afirmar que há instalado um conflito, uma luta, ao considerar-se a resistência observada nos espaços escolares investigados, o que traduz um embate do campo curricular/escolar com um currículo tecnocrático, segundo Silva (1999), de uma escola que funciona como empresa. Tem-se uma escola que se preocupa com a questão técnica e, por isso, se caracteriza pelos objetivos, privilegiando a organização e os aspectos formais burocráticos em consonância com esse currículo tecnocrático.

É perceptível o reavivamento desse modelo tecnocrático nas avaliações em larga escala, a começar pela necessidade, nos modelos tecnicistas, de mensurar habilidades a partir de objetivos impostos, em um “contexto de ampliação de escolarização de massas” (SILVA, 1999, p. 27). Na era dos testes, o conhecimento fragmentado, porque segue a técnica da objetividade dos itens, explora diferentes níveis de escolarização, querendo também caracterizar uma escola de massas. Contudo, a partir de um saber *a priori* determinado para as avaliações, tem trazido à tona críticas, acima observadas, e também resistências à invisibilização, ainda maior, das diferentes formas de conhecer, de produzir conhecimentos e de promover convívios culturais, entre outras.

4.3.2 A gestão escolar e a avaliação em larga escala: a subserviência que produz tensionamento e sofrimento

Se, por um lado, a subversão caracteriza e produz efeitos importantes no sentido de questionar e descristalizar a importância e veracidade dos exames, indo de encontro à demanda de testes em larga escala, por outro, a subserviência a esses testes, representada principalmente pela pressão máxima sofrida pelos gestores escolares quando adentram as escolas, na condição de oficiais, produz tensionamento e sofrimento no público escolar.

A “invasão” da escola, promovida no dia de aplicação dos testes, é uma queixa recorrente nas falas dos gestores. Há críticas aos aplicadores quanto ao tipo de tratamento

dado aos alunos – aplicadores que não sabem lidar com as crianças ou com os adolescentes. “É que não consegue. O mesmo dos pequenininhos. De repente, é um professor aposentado já, de alfabetização, vinha falar cheio de jeitinho com os grandes. Não vai surtir efeito” (QUIXOTESCA 2, 2017).

Os gestores deixam claro, a partir das queixas que fazem, que deveria haver uma preparação antecipada a fim de estabelecer um clima favorável à aplicação e ao desenvolvimento dos testes, com a finalidade de evitar sofrimento nos alunos. Andrade (2011) observa essa interferência externa, indicando, ainda, tratar-se de um processo terceirizado.

[...] vários atores desconhecidos no âmbito escolar passam a intervir em seu cotidiano e na dinâmica das atividades pedagógicas, administrativas, de relacionamento com a comunidade, de avaliação no processo de ensino-aprendizagem. São os aplicadores dos testes e, indiretamente, aqueles que os contratam, treinam e dão suporte, o coordenador de logística, os multiplicadores, o coordenador de treinamento, entre outros, via uma empresa consorciada (o INEP/MEC tem pouca interferência na operacionalização da prova). (ANDRADE, 2011, p. 4698).

Essa preocupação com o sofrimento de crianças e adolescentes que os gestores atendem estende-se também aos professores, em especial quando da divulgação dos resultados.

[...] eu lembro, assim, o desespero de uma professora do primeiro aninho, porque uma aluna que não tinha, para ela, assim, noção de nada. E foi uma época em que os pais entraram na justiça para pôr o filho com seis anos na escola. E a aluna tirou 10 na prova. Gente, eu lembro que ela ficou assim.... Sabe aquele conflito que a avaliação causa? Porque é uma questão muito subjetiva, ou tem um olhar, ou tem outro. (GESTORA QUIXOTESCA 3, 2017).

Em um primeiro momento, aparentemente, o relato acima estabelece uma relação direta com a disparidade entre o que o professor está ensinando na escola e o que é cobrado na Provinha Brasil, dando a impressão de que os conteúdos ensinados pelos professores estão errados/desconectados ou, ainda, que o professor não está ensinando nada. Entretanto, a fala da professora claramente traz a percepção de que não houve processo de aprendizagem que justificasse o “bom desempenho” de determinada criança no teste estandardizado. Isso, de acordo com Esteban (2012), revela que os conteúdos de aprendizagem da escola, no caso, um processo de alfabetização, não se aproximam daquilo que é cobrado nas avaliações em larga escala, porque a aprendizagem remonta a um processo muito mais amplo que envolve, e não exclui, o contexto escolar.

Quando se infere a qualidade da aprendizagem infantil – seus processos e resultados –, a partir de pequenos fragmentos aos quais se atribui valor de totalidade, corre-se o risco de se distanciar os resultados verificados da própria criança, invisibilizada como sujeito que faz percursos singulares, relacionados às suas experiências socioculturais nos coletivos dos quais participa. (ESTEBAN, 2012, p. 588).

A crítica à descontextualização dos testes aparece também nas vozes dos gestores, até mesmo quanto ao seu ritual de aplicação. Figurativamente, podemos pensar em uma narrativa de ficção científica em que invasores externos atravessam o caminho de uma dada escola e esta reage de forma rude, pois se trata de algo estranho e invasivo àquele espaço – aplicadores, testes objetivos, tempo cronometrado –, em uma clara tentativa de apagamento do espaço escolar dantes frequentado, colocando em seu lugar sujeitos estranhos/alheios a todo o processo de conquista comunitária; afinal, não é “uma”, mas “a” escola para aqueles que a integram. Apresenta-se, assim, uma crítica à aplicação dos testes, porque há violência e desrespeito a todo um constructo cujos elementos caracterizam um aprofundamento, uma conquista, a partir de um trabalho pedagógico feito na/pela escola, refletindo, minimamente, participação/inclusão, algo que esses testes de fora parecem querer eliminar.

Eu não gosto quando eles chegam aqui e não deixam o professor participar, ou a gestão entrar na sala para dar alguma orientação. No ano passado, eu sofri com isso, porque eles chegaram de surpresa num dia aí, entraram na sala e falaram que a gente não podia. Eu não gostei desse quesito aí. Eu acho... Eu queria falar com a turma, queria ter feito alguma coisa antes com eles, e eu não pude. Ficou assim... Aí fica só o pessoal do MEC que veio, eles distribuem a prova, eles. A gente não tem acesso a nada, fica meio que, aquela coisa assim, bem sigilosa. A escola só vai saber com o resultado. (GESTORA CONCRETISTA 1, 2017).

A situação acima relatada pela gestora Concretista 1 relaciona-se ao modo abrupto de aplicação dos testes em larga escala. A rápida aparição e aplicação de avaliações caracterizadas literalmente pela tecnocracia – podemos incluir tanto os procedimentos dos aplicadores quanto o processo educacional, reduzido à marcação de um “x” nos itens – interrompem o cotidiano escolar e comprometem o trabalho pedagógico em desenvolvimento, culminando apenas na cobrança do rendimento em testes. Há, então, um enfrentamento de uma situação disruptiva na escola, pois esta não sabe quem aplica, qual o dia e a hora exatos da aplicação, o que tem na prova; enfim, além de afastar a escola de suas práticas cotidianas, de sua rotina, promove-se a repentina aparição de uma “equipe”, que rapidamente descontextualiza o que esta ou aquela escola valoriza na comunidade escolar e passa a reduzir toda a escola ao resultado mensurado que esta exteriorizou pela nota apresentada. Muitas vezes, isso não mede o que foi apreendido na escola – a dinâmica do afeto, as relações

culturais, entre outras aprendizagens não captáveis por testes externos à escola. Trata-se de um aspecto, o da temporalidade, neste caso, um ou dois dias de aplicação dos testes na escola, desvinculado dos contextos em que a avaliação ocorreu. A aparição desses testes na escola provoca um tensionamento bastante anterior ao dia de aplicação.

Não, eu acredito que as escolas que têm baixo IDEB devem receber mais cobranças. Então, assim... Somos cobrados como todas as outras escolas. A cobrança da Secretaria é que todos tenham uma boa qualidade, mas o que eu ouço e vejo entre o grupo de diretores é que algumas são mais cobradas. (GESTORA ARCÁDIA 1, 2017).

A cobrança pelo alcance de um “bom” resultado no IDEB, na fala de Arcádia 1, é constante nas falas dos gestores. Ao referir-se às escolas de baixo IDEB, observa-se uma pressão ainda maior, e esta situação resvala em práticas que direcionam a busca pela qualidade (medida nos testes) requerida pela Secretaria de Educação, o que culmina com os momentos de treinamento, conforme debatido anteriormente. Por outro lado, a relação verticalizada, da Secretaria para a gestão, traz uma responsabilização aos professores, que, tensionados, tentam articular formas de afastar-se daquilo que lhes causará culpabilização, ou seja, serem responsabilizados pelo resultado, qualquer que seja ele. Essa articulação de formas de amenizar o impacto negativo ou mesmo positivo nos testes está ligada à questão de os resultados do IDEB caracterizarem um processo autoritário, exigindo que o professor das salas que farão os testes intensifique sobremaneira o trabalho pedagógico, seja para alcançar o resultado desejado, seja para mantê-lo. Por isso, os professores, muitas vezes, utilizam diferentes mecanismos para afastarem-se dessa responsabilização. Um deles é transferir as turmas a outros professores.

Então, o professor, tem professor que foge dessas turmas. Mesmo o professor de Língua Portuguesa e de Matemática. ‘Pegar 9º ano, que é a sala que vai ser avaliada, se eu sou concursado, eu vou pegar o 8º ano, que é mais tranquilo’ Fica a tensão, não tem como não ficar. Quando nós vamos fazer um concurso, nós ficamos mais tensos também e, enquanto gestor também, nós ficamos, sim, não vamos dizer que não. (QUIXOTESCA 2, 2017).

O tensionamento gerado tem levado o professor à situação de antepor-se ao futuro desgaste e, desse modo, tem provocado a colocação de outros profissionais “na linha de frente”, para o enfrentamento das pressões e das retaliações quanto à produção de bons ou maus resultados, o que pode significar uma via de controle ainda maior, de seguimento de

orientações prescritivas, solidificando fortemente a preparação para os testes. Aponta-se, assim, um risco de professores serem pressionados para que mantenham seus cargos, uma vez que podem não ter o vínculo de concursado e, desse modo, seguir as determinações autoritárias.

Ressalta-se que o tensionamento/sofrimento transparece na gestão, entretanto, sem a mesma intensidade que no professor. A responsabilização é mais intensa para o professor, visto que a gestão escolar apresenta uma vinculação política muito forte quanto aos aspectos da verticalização, autocracia e hierarquização (ROMÃO; PADILHA, 1997), discussão apontada no Capítulo 3 desta pesquisa. Esse tensionamento/sofrimento é retomado pelo atual gestor da escola Abaporu, que discorre sobre a preocupação de seus professores e, paralelamente, recorda o contexto em que ministrava aulas de uma das disciplinas cobradas nos testes, quando se sentia pressionado por resultados. Na situação de professor, o atual gestor deixa claro o quanto ficava preocupado com o possível resultado.

Sim, muito, muito porque ele que está ali, não é? Ele quis fazer na sala de aula, ele que está ali, tentando compartilhar o conteúdo, o assunto, e fazer com que o aluno entenda esse assunto, esse conhecimento. E, então, eu, como professor, eu ficava desse jeito, muito preocupado, não é? No resultado do meu trabalho. Então, eu acredito que os professores que estão aí também se preocupam em relação a isso, porque, na verdade, quando sai o resultado, olha: "O que nós fizemos? O que nós atingimos? O que nós conquistamos?" Com tudo isso. (ABAPORU 2, 2017).

É necessário entender também que essa inadequação do tipo de avaliação feita aos contextos e processos de ensino-aprendizagem acaba por não atestar o que, de fato, ocorre nos espaços escolares. Sordi (2012) alerta exatamente para uma situação que denomina de desserviço quanto ao uso dos testes de largo espectro como evidência de qualidade. "O uso das medidas obtidas pelos alunos nos exames de desempenho quando tomados como parâmetros absolutos de qualidade, podem constituir um desserviço à educação" (SORDI, 2012, p. 41).

Na estrutura dos testes estandardizados, verifica-se que, para o desenvolvimento dos itens que são cobrados, há a possibilidade de acertos em um teste que se organiza a partir de questões de múltipla escolha, expondo claramente que alguém pode acertar a maioria dos itens (por que não todos?), como em um jogo de loteria.

Em relação à fala de Quixotesca 3, podemos entender, frente ao desespero da professora, por que uma criança em fase de alfabetização apresentava insuficiência exatamente quanto à alfabetização, situação inquestionável que impossibilita a

responsabilização/culpabilização. Afinal, a professora está preocupada com as limitações de sua aluna quanto ao quesito alfabetização, mas chama a atenção o surpreendente rendimento da aluna, aferido na Provinha Brasil. Logo, infere-se que questões de múltipla escolha para aferição são convenientes para padronizar, mas não para avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos para uma possível intervenção a partir das dificuldades que seriam apontadas. Assim, os testes estandardizados a partir de questões objetivas (de múltipla escolha) servem bem à produção de dados estatísticos e à homogeneização; todavia, não sanam dificuldades pontuais nem processuais de alunos em seus respectivos espaços escolares.

[...] ela falou assim, ‘Gente! 10? Como que eu fico?’ [...] ‘Como que eu vou explicar isso?’ Aí você tem que acalmar o coração dessa professora e dizer ‘bom, o que é que está se avaliando aqui?’ [...] E não apareceu um para acalmar o coração dessa professora. Você pensa na angústia de professora do primeiro ano, que a grande satisfação do professor dessa série, o resultado que aparece realmente da educação, é quando vem a letrinha lá, ele escrevendo, passando bastão ou de fôrma para mão ou de lápis, como queiram. É lindo. (GESTORA QUIXOTESCA 3, 2017).

O sofrimento transparece nos sujeitos escolares, todos eles, de forma que até mesmo um recado quanto à previsão de aplicação dos testes, como visto no eixo anterior, intervém de maneira inibidora. Percebe-se uma reciprocidade da escola – sentir-se pressionada e pressionar – quando se trata de desenvolver os testes em larga escala. Evidentemente, essa pressão de tantos lados produz sofrimento também nos alunos, como foi possível observar. Claro que a falta à escola se mostra como uma forma de subversão – neste caso, a opção por faltar na escola exatamente no dia em que ocorrerá a aplicação dos testes –, mas tal reação advém do sofrimento produzido.

Nós desmistificamos aquela prova que seria uma prova de “bicho papão”, nesse sentido, e colocar a prova como prova qualquer. [...] A gente, antes da prova, a gente conversa: “Olha, antes da escola, toma um banho, pega o seu material, toma seu café, vem tranquilamente para a escola, para que você possa...” Por quê? Ai, esqueceu lápis, esqueceu caneta, então, tudo isso influencia no resultado, porque o aluno vai ficar nervoso, porque esqueceu isso, esqueceu aquilo. (GESTOR ABAPORU 2, 2017).

Aspectos como o *modus operandi* das Secretarias de Educação via MEC, quando da aplicação dos testes estandardizados, ou o tratamento dado pelo próprio espaço escolar ao dia da aplicação dos testes, traduzidos como uma operação de guerra, têm produzido sofrimento. Cabe ressaltar que, nessa cultura de testes, conforme Sousa (2014), “a ênfase em provas periódicas, em que seus resultados são tratados como referências básicas de qualidade, fortalece uma cultura de avaliação há muito presente na escola” (SOUSA, 2014, p. 412). A

função de padronizar tem produzido muitos outros sofrimentos, que perpassam a temporalidade prevista dos anos em que foram ou serão aplicados tais testes, isto é, há o fortalecimento de “uma cultura da avaliação”, tão arraigada que, mesmo produzindo tanto sofrimento, está sendo perigosamente naturalizada nas mentes, não só dos sujeitos escolares, como também em toda a sociedade.

A avaliação da qualidade da escola se empobrece quando os processos de regulação reduzem a complexidade do fenômeno da aprendizagem a um índice, por melhor que este possa parecer. Tende-se a naturalizar a ideia de que aquilo que não se pode medir com exatidão não deve ser tomado como objeto de avaliação, sobretudo na avaliação de sistemas. Essa decisão política acaba por introduzir concepções de qualidade de ensino que desconsideram valores detentores de pertinência social, interferindo no desenvolvimento dos estudantes e na qualidade das aprendizagens a que são expostos. (SORDI, 2012, p. 45).

Fazem-se necessários questionamentos sobre no que tais testes auxiliam, pois se percebe aqui uma lógica gerencialista, representada na mensuração para produção de padrões estatísticos. Conforme Sordi (2012), podemos entender ser mais adequado e democrático “[...] instituir uma política de avaliação institucional participativa que procure regular responsabilmente o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas de uma rede de ensino” (SORDI, 2012, p. 48). Assim, a escola deve começar a refletir sobre os efeitos desse processo avaliativo a que se submete e perguntar-se, a partir de seu Projeto Político Pedagógico, que/qual avaliação lhe serviria, considerando o contexto e as necessidades reais.

O sofrimento produzido pela responsabilização da escola, como visto sobretudo em professores e alunos, cria a expectativa de que as notas, os dados aferidos, serão relevantes aos pais/à comunidade escolar. A indagação, junto aos gestores, quanto ao efeito produzido pelos resultados dos testes permitiu observar se, de fato, os tais resultados interferem na escolha de um ou de outro espaço escolar para matrícula de um estudante. A análise do próximo eixo pode confirmar ou mesmo desmistificar essa forte relação, instalada pelo mecanismo de publicização dos resultados de desempenho em testes estandardizados, de escolha ou de exclusão de escolas pela comunidade escolar.

4.3.3 A (ir)relevância dos testes para a escola

Uma questão, que parecia previamente respondida, talvez incluída por teimosia no roteiro de perguntas para as entrevistas semiestruturadas, consistia em verificar uma

vinculação do alto IDEB com a escolha das escolas pesquisadas pelos pais/comunidade, ou seja, se a preocupação com o alto IDEB atingia os envolvidos indiretamente com os testes, como os pais. Preocupava-me investigar, por exemplo, se o fato de a escola apresentar alto IDEB interferiria na procura exatamente da escola “X” pelos pais, uma vez que considerariam o critério “qualidade” como interferente na escolha da escola para seus filhos. O ponto de partida para tal questionamento era a exposição, tão comum nas escolas de alto IDEB, de uma faixa ou *banner* mostrando uma estatística do posicionamento da escola, geralmente na entrada do estabelecimento. Considerava aquilo muito chamativo e pensava que, de alguma maneira, despertaria a atenção dos muitos que passam por tais espaços. Queria confirmar, apenas, se a escolha perpassava o fato de a escola ser de alto IDEB e se esta se tornava um chamariz quanto ao interesse de pais e da comunidade. A análise dos dados mostra que nem sempre o alto IDEB é um critério de escolha. Os pais e a comunidade procuram essas escolas por conta também de outros atrativos, principalmente os relacionados à proximidade e à organização.

Então, os pais procuram a nossa escola, eu acho que pela organização, nem tanto quanto pela nota. Muitos olham, mas eu acho, assim, que pela organização. E nós temos a preocupação da nota, porque nós somos cobrados por esse índice, por tudo, não é? (GESTORA ARCÁDIA 2, 2017).

Percebe-se que as avaliações externas, extremamente verticalizadas, ao utilizarem uma divulgação pública dos resultados, permitem uma ideia de que o resultado passa a ser um critério inquestionável quanto à escolha de um espaço escolar de qualidade pela comunidade. Entretanto, os contextos micros atingidos pelos testes apresentam quesitos de qualidade social bem mais atraentes à família e a todos que circundam os espaços comunitários. Desse modo, a criação de uma escala de valoração, a partir de um único teste a todas as escolas, tem passado despercebida frente a quesitos que envolvem, entre outros, a proximidade da escola, a indicação por alguma pessoa conhecida, o tipo de organização e a disciplina (as duas últimas tão recorrentes nas entrevistas), enfim, a confiança propiciada, muitas vezes, pelo contato direto, o olho no olho, que vale mais que uma aferição limitada à produção de resultados.

Ouvi pouquíssimas pessoas se referindo ao índice do IDEB, que tiveram acesso à informação. [...] ficaram sabendo do índice, mas nenhum desses, acredito que esses mil cento e poucos alunos que nós temos matriculados não estejam aqui por conta do índice do IDEB. Estão aqui, sim, porque fica próximo de sua casa, porque a escola tem Ensino Médio de manhã e lá na outra só tem vaga no Ensino Médio à tarde. (QUIXOTESCA 1, 2017).

A expectativa de que o resultado do IDEB se traduzisse como critério de escolha, ou melhor, como interessante à comunidade, é frustrada em três das quatro escolas indicadas na pesquisa. Vê-se que, na verdade, a sustentação do rótulo de alto IDEB se relaciona, sobretudo, às macropolíticas das diferentes esferas – organismos externos, esfera federal e redes públicas estadual e municipal de ensino – envolvidas na criação de uma escola destituída de contextos, de comunidade, para conformar testes assépticos, inclusive da carga sociocultural dos atores escolares.

Para as famílias, a escola pode ser boa, independentemente da nota do IDEB. No caso da escola Abaporu, uma escola que apresenta atendimento integral, há o reconhecimento do alto IDEB, mas há o que se denomina de fator social, significando – na situação de a criança passar o dia inteiro na escola – um critério de procura pela escola. “Também, mas não é só por conta do alto IDEB. Não. Existe um fator social, que a criança passa o dia inteiro aqui” (ABAPORU 1, 2017). Além desse aspecto que torna a escola atrativa – ser uma escola integral –, a gestão relaciona outra questão.

Aí quer dizer, assim, cria-se uma política. Na verdade, não é uma política, cria-se um imaginário social. Embora... Eu vou te dizer uma coisa, de tudo que eu vi aqui na escola, uma escola precisa preservar a sua imagem social. Quando uma escola é qualificada como má, que não ensina bem, é uma escola que acaba sofrendo muito. (ABAPORU 2, 2017).

A ideia do “imaginário social” aproxima-se do rótulo, da estereotipia, de escolas de alto ou baixo rendimento. Mesmo sendo a escola Abaporu mais visada, porque apresenta o ensino integral, a imagem que vem sendo consolidada de uma escola de qualidade fixa a identidade deste espaço escolar, de maneira que a situação contrária é negada, pelo menos, pela gestão que a representa, pois o lado dicotômico “ruim” resultaria em rejeição, desconsideração da escola Abaporu. Desse modo, ao mesmo tempo em que a família e a comunidade não associam o critério de escolha da escola ao fato de ter um alto IDEB, os espaços escolares preocupam-se com a sustentação do resultado, sob a ameaça de tornarem-se preteridos aos olhos das políticas gerencialistas em educação.

Nessa aproximação do critério de escolha por conta do alto IDEB, a escola Concretista foi a que considerou tal critério relevante aos pais. O alto IDEB, para a escola Concretista, leva, sim, os pais a matricularem seus filhos. “Sim. Eu acredito [...] Eles não vêm muito perguntar para mim, mas eles ficam sabendo pela imprensa, a própria Secretaria, quando divulga” (CONCRETISTA 1, 2017). Observa-se, seguidamente, pela fala do outro gestor, uma justificativa, anteriormente debatida, de a referida escola ter forte relação com os

conteúdos já indicados como cânones. Nesse caso, o público da escola aproxima-se mais e até cobra aquilo que é medido pelos testes.

Sim. [...] Eles têm. Têm. Porque nós temos muitos alunos cujos pais trabalham na Secretaria, são de classe média. Aqui não tem aluno que não é de classe média. Se tiver, é um ou outro aí, mas não é... Eu acredito que é de classe média, pelo que a gente fica ouvindo. Eu acredito que... Eu vejo que a grande maioria aqui já tem um poder aquisitivo razoável. Com certeza, eles têm essa informação de que a escola tem alto IDEB. (GESTOR CONCRETISTA 2, 2017).

Entretanto, mesmo considerando ser o alto IDEB critério de escolha na fala dos gestores escolares da escola Concretista, dentre as escolas pesquisadas, há circunstâncias que não são medidas pelos testes (localização, afetividade, boa referência, entes que ali estudaram) e que escapam ao controle gerencialista, afastando o alto IDEB como único e mais relevante critério de escolha.

A preocupação, eu não sei se eles têm, não sei se têm essa preocupação, assim, porque a gente não observa, mas a gente passa para eles essa avaliação, a gente passa. [...] eles falam, aqui é a melhor escola. Mas por que é a melhor escola? Acho que não é nem pela nota. A nossa nota é boa. [...] Pela cobrança, eles falam. “Não, ali cobra muito, ali é uma escola boa”. Por essa cobrança de ter que entrar no horário, tem que ter disciplina. (ARCÁDIA 2, 2017).

Apenas uma escola disse que os pais consideram o critério do alto IDEB para matrícula no estabelecimento. Há o reconhecimento, como veremos no próximo eixo, de que os testes estandardizados não estão próximos dos contextos reais em que os diferentes espaços escolares estão inseridos; aliás, como debateremos a seguir, eles também se distanciam da família.

A reflexão sobre “a que” ou “a quem” esses testes interessam, uma vez que, para a própria comunidade que circunda os espaços testados (excetuamos a escola Concretista), eles não alcançaram a magnitude tal que representam às políticas gerencialistas de mercado, levando-nos à constatação da irrelevância dada aos testes estandardizados, inclusive, pela família.

Entretanto, cabe aqui relacionar outro aspecto ressaltado pelos gestores quanto à comunidade. Segundo eles, há pouca participação da família na escola. Tal discussão, revisitada em Magaldi (2007) e também em Sayão e Groppa (2010), apresenta a instituição família de forma bastante afastada da outra instituição, a escola. “Da comunidade, não. O que tem são os nossos projetos. Esses mais voltados para os alunos, para a comunidade nossa. Para a comunidade vir e participar da escola, não” (CONCRETISTA 1, 2017).

Ao considerar-se a história da participação da família na educação, em atuação direta na escola, verificam-se estereótipos constantes que perpassam pela ausência de cultura e até pela falta de higiene dessa família e, nesses casos, a escola “desenvolve” o exercício soberano de, inclusive, alargar o ato de educar a comunidade. Além de ratificar, visivelmente, o papel de subordinação da família pela detenção do conhecimento pedagógico, a escola apresenta-se como outro mundo, aquele que traz, como visto, ensinamentos de hábitos e comportamentos.

É tranquilo. Agora teve, no ano passado, um sucesso, que foi a ‘Família e escola’, quando a gente fez uma coisa diferente. Porque eu percebi quando foi o último ‘Família e escola’, no ano passado. Os pais não querem mais escutar. Eles não querem mais sentar. Eles querem uma coisa, uma escola mais dinâmica. Então, foram oferecidas oficinas para os pais brincarem com seus filhos. Aí, foi um sucesso. Aí, eles se sentiram inseridos. Porque o que eu acho que falta na vida social do pai lá fora é esse momento de brincar, de correr, de fazer alguma atividade artística com o filho dentro da sala. Então, a gente fez isso, e foi um sucesso. (CONCRETISTA 1, 2017).

Pela fala referenciada acima, o distanciamento da escola permanece, tanto que a esta critica a questão comportamental da família no que tange à presença/ausência nas reuniões escolares. Os pais não comparecem, porque não querem sentar e ouvir a respeito do filho, e, por isso, a escola toma a iniciativa para resolver a situação, criando uma estratégia a fim de atrair e mobilizar os pais na escola, como se a família precisasse de um encaminhamento da escola para uma boa educação do filho e até dos próprios pais.

Segundo Sayão e Groppa (2010), atualmente, a responsabilização é marcada também pela própria indisciplina e pelo fracasso escolar. “A disciplina e a aprendizagem passam a ser tomadas como determinadas pela atuação da família [...]” (SAYÃO; GROPPA, 2010, p. 100). Há agora fortes diagnósticos de saúde, inclusive mentais, que ratificam a ideia da responsabilização – desequilibrados, desorganizados e outros. A classificação, como afirmam os autores (2010), ocorre ao bel prazer. A escola, para efeitos de correção, torna-se a segunda família. “Creio que se isolados, os professores e os alunos dificilmente se sucederão na democratização dos poderes educativos e na transformação das estruturas de governação das escolas” (LIMA, 2005, p. 29). Assim, as muitas instâncias que circundam as escolas, ressaltando-se aqui as famílias e também o corpo estudantil, as representações de bairros, as associações de pais e professores, entre outras, podem, por meio de um processo de democratização e transformação, participar da educação escolarizada das crianças.

Então, a comunidade no entorno, ela não sabe. Então, ela vem aqui e ela questiona, ‘Por que os banheiros não estão funcionando? Por que os banheiros são assim? Minha filha reclama do banheiro. Minha filha não consegue usar o banheiro da escola’. Mas ela não sabe que, nesse meio tempo, a escola já entrou em contato com a Secretaria de Educação, fez a solicitação da reforma do banheiro lá no finalzinho de janeiro, antes de iniciarem as aulas, e que hoje nós estamos no finalzinho de maio, e os banheiros continuam na mesma. (QUIXOTESCA 1, 2017).

A aproximação da família é necessária para fortalecer a escola, até mesmo considerando a representatividade que o espaço escolar passa a ter quanto às discussões críticas do que é ou não pertinente a determinado contexto/comunidade, como no caso dos testes externos, que tanto incomodam. É possível uma condição mais propícia à criação de mecanismos de resistência e de conseqüente empoderamento, uma vez que a articulação escola e família conseguiria resolver conflitos, traria uma participação mais efetiva da comunidade, uma interação em que a família também ensina à escola, inclusive comportamentos mais inclusivos. Diferentes tipos de família e de contextos são trazidos à escola, a qual apresentaria um conhecimento necessário para que, pela educação partilhada, haja a transformação social de todas/todos que circundam este ou aquele espaço escolar.

Portanto, a escola assumindo-se ao exercer outras práticas pedagógicas relacionadas ao que emana de contextos socioculturais próprios, aliada à família, trará mais contributos ao processo ensino-aprendizagem. As percepções serão de outra escola, uma escola que se mobiliza para a construção de um currículo além de *standards*, com uma feição muito própria e, principalmente, autônoma, porque suas práticas são participativas e advêm de seus espaços, de sua localidade. Logo, há partilha do poder, e há democracia.

4.3.4 As críticas dos gestores a um teste intrinsecamente falho

Diferentes impressões foram trazidas, nas vozes dos gestores, sobre a avaliação em larga escala, inclusive a de que os testes são relevantes porque se relacionam a parâmetros. “Penso que sim, por que são parâmetros, não é? E parâmetros, se você está bem no lugar, você está bem em qualquer lugar. Porque o que é exigido na prova são parâmetros gerais, não são conteúdos específicos da turma” (ARCÁDIA 1, 2017). Talvez sejam parâmetros se consideradas as competências e habilidades, sem relacioná-las a conteúdos. No entanto, mesmo afirmando que se trata das mesmas competências e habilidades para os diferentes anos escolares avaliados, observa-se, nos modelos de testes disponibilizados pelo INEP, uma

abordagem de conteúdos de acordo com as séries escolares; portanto, não se apresentam parâmetros gerais, mas uma prova que explora diferentes conteúdos para o estabelecimento de comparações de rendimento de diferentes escolas.

Quanto às críticas aos testes feitas pelos gestores, alguns apontamentos, dada a relevância, coincidiam, frisando aquilo que consideravam não estar adequado nos testes de larga escala, o que incluía o dia de aplicação em suas escolas.

A primeira crítica indicada evidencia a hierarquização das disciplinas, com o destaque dado nos testes às disciplinas de Português e Matemática. “É, mas por que não avaliar outras matérias também? Está desmerecendo as outras matérias, ou [...] é porque realmente só Português e Matemática são fundamentais na vida do ser humano?” (GESTORA QUIXOTESCA 3, 2017).

A hierarquização das disciplinas nos testes standardizados, conforme Esteban (2012) e Freitas (2012), dentre outros, nega outros conhecimentos aos diferentes grupos sociais, bem como colabora na redução da autonomia do docente. Há uma vinculação de duas áreas de conhecimentos – os da Matemática, vinculados às ciências exatas, e os de Português, vinculados também à exatidão dos itens de múltipla escolha dos testes para avaliar diferentes escolas, espaços, municípios, estados, regiões, o que significa medir o impossível. Portanto, esses testes conseguem retratar, paradoxalmente, a hierarquização de disciplinas e a redução de conhecimentos, uma vez que as duas disciplinas cobradas são conformadas às respostas de múltipla escolha, excluindo-se a possibilidade de interpretações diferenciadas. Isso demonstra, ainda, a fragilidade dos descritores explorados nesses testes, emanados da mesma forma, absolutamente idênticos a todos os contextos do país.

Afonso (2014) critica a instrumentalização via testes, hoje tão validada, observando que os conteúdos cobrados *a priori*, nas avaliações externas, ajudam na configuração dessa instrumentalização, que está a “serviço de certas visões e crenças ideológicas que valorizam apenas determinados conteúdos curriculares e, conseqüentemente, certas dimensões e processos de aprendizagem” (AFONSO, 2014, p. 490). O autor (2014) aponta também que esse *core curriculum*, denominação que utiliza para indicar as matérias curriculares consideradas centrais nos testes, é um contributo para a redução da autonomia do docente, além de trazer limitações ao processo educativo dos alunos e alunas, uma vez que, pela imposição do *core curriculum*, há a instalação, no docente, de uma excessiva preocupação com o seu cumprimento. Isso, reforça Afonso (2014), tem sido ainda mais fortalecido pelas implementações das avaliações externas. Essa preocupação transparece nas falas das gestoras, a seguir, até mesmo no sentido de restabelecer o IDEB, e não o deixar cair.

Eu estou, assim, analisando isso muito do ano passado para cá, Língua Portuguesa e Matemática são fixos. Então, assim, a gente tem chamado a professora [...] de fênix. Ela está dando uma ressurgida do ano passado para cá. Então, o fruto dessa mexida aí do ano passado para esse ano, está dando frutos metodologicamente. Entendeu? Eu acho que isso dá uma permanência nesse IDEB, de não cair tanto. (QUIXOTESCA 3, 2017).

Nós tínhamos isso na época em que esse índice estava, vamos dizer assim, mais acentuado, sendo considerado o melhor. Nós temos essas coisas nesses professores, principalmente do 1º ao 5º ano, não é? São pessoas que faziam com que o aluno fizesse acontecer. (QUIXOTESCA 2, 2017).

O apontamento sugerido é o de professores “comprometidos” com a preparação para o IDEB, em oposição à ideia de um professor que não se dedica tanto. Contudo, a dinâmica dessa sugestão, que consiste em ganhar nota do IDEB, acaba também traçando um perfil de professor, aquele que “heroicamente” abraça essa causa e se desdobra para atender à demanda para os testes. Ressalta-se aqui uma qualidade de educação obtida só dessa forma, intensificando-se a prática da escola e do professor para obtenção do índice. Enfim, ao mesmo tempo em que parecem estar perdendo esse jogo do IDEB, as mesmas gestoras apontam uma situação contrária, em que prescrições (encapsuladas em competências e habilidades) não configuram o trabalho, a atuação da mesma escola; em vez disso, trazem uma prática que transgreda a classificação ao mencionarem o trabalho de uma professora com uma aluna surda.

Então, ela coloca uma atividade para os alunos do Ensino Médio, onde a intérprete da aluna não faz interpretação para a aluna. Faz a interpretação da aluna surda para a professora e para os colegas [...] ela [a aluna] escolhe recitação de um poema de Carlos Drummond de Andrade, acho que é esse autor, vestida de Charles Chaplin. Então, essa é uma das muitas que estão acontecendo. (QUIXOTESCA 3, 2017).

Se a proposta da escola não traz uma abordagem com vistas a alcançar o índice do IDEB, seja de treinamento ou de hierarquização de disciplinas, entre outras, ela cai no rendimento? Isso realmente significa que a qualidade caiu? Falo daquilo que não se traduz em preparação para o IDEB, daquilo cuja ruptura se traduz em qualidade social, em inclusão. Esteban (2012) aborda essa configuração de conteúdos a partir da análise dos efeitos dessas avaliações com crianças em fase de alfabetização. Afirma Esteban (2012) que as perguntas com respostas de múltipla escolha, elaboradas a partir de descritores uniformes, “[...] desconsideram o que não pode ser traduzido em descritores [...]” (ESTEBAN, 2012, p. 586). Verifica a autora que essa redução de conteúdos é proposital, mesmo no nível de disciplinas, para obtenção da mensuração. Segundo Esteban (2012), estreita-se a dimensão da prática

pedagógica do espaço escolar, e, então, uma concepção mecanicista passa a nortear os itens “com conteúdo e método distantes do cotidiano de expressiva parcela dos estudantes, e expõem uma visão estereotipada dos conhecimentos, realidades e interesses infantis” (ESTEBAN, 2012, p. 582). Embora a autora (2012) refira-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos ampliar essa reflexão para os outros níveis de ensino, pois a lógica é a mesma.

Esteban (2012) critica os treinamentos das escolas para aproximar-se de um determinado desempenho. Para a autora, a obediência para a preparação tem sido usada em detrimento da relação ensino-aprendizagem, enfatizando-se, mais uma vez, que há uma enorme distância entre os conteúdos priorizados nos testes e aquilo que efetivamente acontece nas escolas.

Freitas (2012) chama essa hierarquização de disciplinas, observada nos testes, de estreitamento do currículo escolar. Diz que “essa tendência” do ensino de determinadas disciplinas para os testes, no caso, Matemática e Português, acaba por deixar de fora “[...] outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura” (FREITAS, 2012, p. 389). Desse modo, “desmerecendo as outras matérias” (GESTORA QUIXOTESCA 3, 2017), também cria no espaço escolar uma situação conflituosa porque, ao mesmo tempo em que eleva disciplinas a um *status quo*, desrespeita, principalmente no contingenciamento do tempo, conhecimentos outros.

Essa relevância dada às disciplinas cobradas nas avaliações em larga escala tem produzido, nos espaços escolares, exclusão não só dos conhecimentos, mas – reafirmo – das diferenças. Ao encontro de Freitas (2012), Esteban (2012) designa essa organização de determinados conteúdos disciplinares nos testes de uniformização curricular. Para Esteban (2012), a uniformização tem colaborado no espaço escolar com o discurso da negação dos “[...] sujeitos, culturas, práticas e processos subalternizados”. E, por isso, “a diferença, uma das questões fundamentais da experiência humana, também evidente no cotidiano escolar, desqualifica-se quando se torna, através de procedimentos pedagógicos, justificativa para a desigualdade” (ESTEBAN, 2012, p. 590).

Uma segunda crítica que aponto, com base nas falas dos gestores entrevistados, relaciona-se à organização do tempo e ao aplicador externo dos testes, isto é, à organização do tempo que ele administra e a inadequação deste para com o público que atende. Essa crítica perpassou as falas de vários gestores entrevistados. Afirmam que, quando os testes são aplicados, se percebe uma inadequação quanto à organização e às ações dos aplicadores –

caracterizados como pessoas que, geralmente, não têm uma identificação com o público que fará os testes, sejam crianças ou adolescentes. A ANA³⁶, Avaliação Nacional da Alfabetização, evidencia bem tal situação. Por ser um exame aplicado nos anos iniciais do fundamental um, terceiro ano, requer um aplicador que tenha um domínio mínimo de uma linguagem adequada às crianças dessa faixa etária, geralmente de oito e nove anos, e isso não acontece com os aplicadores que se apresentam para aplicar os testes nas escolas.

[...] os aplicadores [...] deveriam ser mais bem escolhidos. Houve uma época que eu lembro que eles fizeram uma avaliaçãozinha, e professores, um número determinado de professores, não conseguiram passar. A pergunta era [...] ‘Como você reagiria diante de uma briga em uma sala de aula na hora da aplicação?’ [...] E, de repente, um professor do Ensino Médio nunca entrou com os pequenininhos e vai aplicar o ANA, por exemplo, que é para a alfabetização. Não tem o mínimo de tato de trabalhar com os pequenos. (GESTORA QUIXOTESCA 2, 2017).

Tais críticas, à falta de organização do tempo e à inadequação de aspectos como o da linguagem do aplicador ao público que atenderá, não implicaram, na fala dos gestores, a apresentação de soluções de favorecimento, do tipo que a própria escola deveria encarregar-se de aplicar os exames. Observa-se que, desse modo, tais práticas, já em sintonia com uma pretensa neutralidade da aplicação dos testes, acabam por legitimar a forma inadequada com que estes são aplicados. Há, então, uma questão que se instala, no sentido de que ocorre a invasão dos testes, ratificada por um aplicador que não administra adequadamente o tempo e não utiliza uma linguagem que o aproxima do público para o qual aplica – será que tudo isso não alterará o resultado aferido, mesmo que tenha havido até a organização de uma plataforma que “alinhou” tais aplicadores?

Eu sei que tem um ritual todo para seguir. Quantos minutos no caderno número 1, no 2, no 3.... Terminou aquele ali, tem que esperar. Não pode seguir adiante, porque todos os alunos das escolas têm que terminar [...] E muitos (aplicadores) não fazem. Em menos de uma hora, já aplicou toda a prova, porque é de marcar X. E aí o aluno já fez o questionário socioeconômico, [o aplicador] já fez a vistoria na escola antes de ir, só faltou ir embora. Então, quer dizer, quebra tudo que a avaliação pretende. Porque, se é uma avaliação, se é algo científico, então, todos têm que seguir os mesmos padrões, as mesmas normas [...]. (GESTORA QUIXOTESCA 2, 2017).

³⁶ No ANA de 2016, o consórcio aplicador (Cesgranrio, Fundação Getúlio Vargas e Centro de Apoio à Educação a Distância) teve mais de 44 mil pessoas envolvidas na aplicação. Afirma-se, ainda, que todos os aplicadores (envolvidos) passaram por capacitação e curso de alinhamento em plataforma de ensino a distância para garantir a coleta de dados de modo padronizado. Isso corrobora a fala da Quixotesca 2, pois se observa que essa preparação está muito mais voltada à coleta de dados para obtenção da padronização de resultados. Informações disponíveis em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em set. 2017.

Retomo esse questionamento muito importante, porque coloca em xeque exatamente os resultados aferidos nos testes de larga escala, uma vez que não há, por parte da organização, seja governo ou consórcio, uma preocupação com a subjetividade intrínseca às escolas. Sordi e Freitas (2013) tratam desse afastamento, que, segundo eles, é produzido também por essa cultura avaliativa “existente e geradora de posicionamentos quase sempre ligados à classificação, à comparação. Isso sem levar em conta sua forte dependência da lógica meritocrática” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 96).

E, no dia da aplicação, eles contam minuto. Então, são 20 minutos para um bloco de perguntas, 25 minutos para outro bloco de perguntas. Então, esse tempo não deveria existir. Faz um dia Português e, no outro dia, Matemática. Então, não há necessidade de o aluno ter aquela pressão, ‘Olha, em 25 minutos, você tem que fazer um bloco de perguntas, mais 25 minutos, outro bloco de perguntas’. E tem que parar com isso. O aluno fica nervoso, fica tenso, não é? E isso prejudica o resultado da avaliação. (ABAPORU 2, 2017).

Aludo novamente à alegoria da invasão dos testes na escola, em que a equipe responsável pela aplicação das avaliações, de forma muito metódica, acima ilustrada, organiza o espaço e o tempo dos alunos e, de forma tecnocrática, apenas com a frieza dos dados, consegue manter incólume o modelo homogeneizante e classificatório dos testes.

Porque era para que toda a comunidade observasse o índice do IDEB. Para mim, isso é uma questão classificatória, não é? Ali, só está, lógico, o meu, o da minha escola em relação ao município de Campo Grande, em relação ao nosso estado, em relação ao Brasil. Então, graças a Deus, o nosso, em relação ao Brasil, ao estado e ao município, nós sempre estivemos bem. Se você for lá analisar o *banner*, nós sempre estivemos bem. Só que, em relação a nós mesmos, a um ano anterior ou posterior, nós subimos, nós descemos. (QUIXOTESCA 1, 2017).

Para os autores Sordi e Freitas (2013), outra qualidade, a negociada, que não a mercadológica, é necessária. Essa qualidade deve ser articulada por uma construção local e deve romper com a centralização, por isso as relações contam mais que números, o que demonstra que a avaliação deve ser mais um momento de aprendizagem. Portanto, considera-se legítimo que a professora da turma esteja presente. Particularidades inerentes aos cotidianos escolares devem ser consideradas anteriormente a qualquer acionamento desse dispositivo avaliativo mercadológico, que é de fora para dentro e com vistas a padronizar.

A crítica à exclusão produzida por tais testes, ao serem divulgados os desempenhos de cada espaço escolar, acima articulada com Freitas (2012), permeia também a fala dos gestores. A tentativa de padronização não tem aferido, segundo o gestor Concretista 2, a realidade das escolas. “Então, não são iguais, não é? As escolas não são iguais, não são

iguais mesmo. E todos têm que fazer a mesma prova” (GESTOR CONCRETISTA 2, 2017). O gestor Concretista 2 identifica a distância que os testes proporcionam ao padronizar os diferentes espaços escolares pela aplicação de um teste cuja medida é homogeneizante. “Primeiro que ela vem engessada, algo assim padrão. E as escolas são diferentes, características diferentes, e todo mundo faz a mesma avaliação” (GESTOR CONCRETISTA 2, 2017).

Observa-se que a fala indicada é representativa da escola de alto IDEB referenciada como central, que atende um público específico, com condições para refletir um bom desempenho. Logo, o julgamento crítico do gestor de uma escola adequada ao padrão pressuposto nos testes aproxima-se da lógica perversa de usar a diferença para discriminar, para hierarquizar, conforme aponta Lima (2011).

Convergir para divergir, ou integrar para diferenciar, são os processos que permitem construir um sistema competitivo e hierarquizado, introduzindo a rivalidade como elemento central, pois entende-se que competir para progredir representa um princípio incontornável, não apenas na economia de mercado mas também na educação. (LIMA, 2011, p. 77).

Há espaços que, além de observarem a padronização dos testes, também apresentam preocupações com a desconsideração de outros saberes, outras culturas, para que o aluno não considere somente o conhecimento escolar como importante. A fala de Abaporu 1 evidencia tal preocupação.

Desconsidera todas as singularidades, as particularidades; desconsidera os saberes que não são saberes oficializados na escola, que, se a gente for sentar aí com crianças que vêm de outro universo, por exemplo, o universo indígena, [elas] têm um saber enorme para te ensinar, e é desconsiderado nessa avaliação. Porque ela é feita para todo mundo, então, isso é ruim. Quem é que sabe mais? Um aluno que tira 5 aqui ou um aluno lá do centro da cidade que tem os pais com nível social altíssimo? Que 5 que vale mais? Entendeu? (GESTORA ABAPORU 1, 2017).

Percebe-se que o enfoque em resultados não permite à escola, em suas práticas, garantir a inclusão de aspectos socioculturais trazidos pelos diferentes atores escolares, principalmente os alunos. Estes são compelidos pela própria escola a um molde de sujeito que não afirma a diferença, pois, como explica Pacheco (2016), está sob a égide da instrução, do ensino para testes, e não da educação, “[...] um direito consagrado universalmente, no sentido do desenvolvimento do sujeito nas suas dimensões social, cultural e pessoal [...]” (PACHECO, 2016, p. 110). Portanto, a escola, submetida a tantos testes estandardizados, produz desigualdade. A busca incessante pelos resultados avaliativos desconsidera qualquer

perspectiva inclusiva e, principalmente, desrespeita a diversidade, fundamental, segundo Pacheco (2016), ao currículo.

A inclusão educativa é, pela sua natureza de percursos, uma questão curricular que necessita de ser repensada a partir de invariantes educacionais e curriculares que existem nas práticas escolares e que têm legitimado a discriminação social a partir de lógicas orientadas para uma inclusão de resultados, bem como na base de uma discussão que reconhece a diversidade como princípio fundamental do desenvolvimento do currículo. (PACHECO, 2016, p. 121).

A situação do afastamento promovido pelas avaliações é constatada não só no desenvolvimento dos itens que integram os testes de Matemática e Português, com conteúdos apartados das práticas do cotidiano e até mesmo do conhecimento escolar, mas também na distância que aparta alunos e escolas. A função meritocrática tem interferido naquilo que o aluno traz como representativo de sua cultura, bem como naquilo que a escola tem a oferecer-lhe, para que as diferenças sejam afirmadas, e não ainda mais marginalizadas. Mesmo que diferentes sujeitos/espacos escolares, desrespeitados pelos exames, estejam encontrando estratégias de enfrentamento/subversão, o alto IDEB das escolas, ou melhor, a sua possibilidade, tem trazido para esses espacos, cada vez mais, uma constante preocupação de gestores e docentes, via pressão, com o treinamento. Os próprios gestores reconhecem esse aspecto invasivo dos testes e também refletem sobre a necessidade de menos intervenção na escola, principalmente as classificações – a melhor, a pior –, para que a escola seja menos cobrada quanto à imposição/organização dos testes e que, antes de se cobrarem resultados, se enxerguem as necessidades dos espacos escolares, ou seja, as suas realidades.

Porque, com a avaliação, como é que eu posso dizer? Estão moldando o nível, não é? E não vejo como não tem que ter. Tem que ter, sim, tem que ver como que está, tem que avaliar. Mas assim, não. Não sei nem como colocar. Não ficar tachando tanto. Deixar mais [...] livre também, porque daí cada escola tem a sua. Eu acho assim, tem que cobrar, tem que cobrar, mas tem que ajudar muito as escolas, não é? [...] Então, não adianta vir uma coisa lá de cima, sendo que não está vendo a realidade. (ARCÁDIA 2, 2017).

Ao considerar a cobrança por resultados que a escola tem sofrido, verifica-se uma forte vinculação da gestão escolar com os órgãos centrais, em uma relação muitas vezes de total subordinação. Mas, ao mesmo tempo, observa-se uma gestão, referenciamos a fala acima, que também tenta conciliar os anseios da escola que representam, enxergando a relação verticalizada, reconhecendo as particularidades de cada escola, considerando que, independentemente de resultados, elas têm que ser ajudadas pela secretaria. Assim, muitas

vezes, observa-se que, apesar dessa vinculação (gestão e órgãos), há um contraste com a lógica da qualidade de mercado que tem se instalado na escola, pela via dos testes de largo espectro, “[...] cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de ‘padrões de qualidade’ externos ao grupo avaliado” (FREITAS, 2005, p. 921).

Outros aspectos relacionados à aplicação da avaliação em larga escala também foram mencionados pelos gestores, como o de um tempo maior para o desenvolvimento dos testes (a cada três anos) ou mesmo a escolha de outro período do ano para sua aplicação (não no final do ano letivo). Em tais casos, não houve discordância do método avaliativo, e subentenderam-se sugestões para melhorar o andamento dos testes. Enfim, a relevância da análise desse eixo foi no sentido de deixar claro que se trata, tanto em sua estruturação quanto em suas estratégias de aplicação, de um teste que não mensura a potência dos diferentes espaços escolares, por isso a afirmação, no subtítulo, de que é um teste que falha porque se compromete

[...] com a produção de hierarquias e a indução da competitividade e da emulação, do que com a produção de conhecimento, a compreensão e interpretação dos fenômenos educativos, com vista ao seu aprofundamento democrático e educacional, e à sua progressiva apropriação por parte das lógicas de ação e dos atores educativos. (LIMA, 2011, p. 81).

Lima (2011), então, define esse tipo de avaliação hiperburocrática, afirmando a necessidade da crítica aos seus objetivos políticos. A partir da citação de Lima (2011), aproximo-me do próximo eixo em que tal burocracia evidencia tensões entre o pedagógico e o administrativo na gestão escolar, principalmente em tempos em que a atenção maior é dada aos aspectos administrativos, contribuindo sobremaneira para o gerencialismo na escola e na educação.

4.3.5 A gestão escolar: tensões entre o pedagógico e o administrativo

Romão e Padilha (1997), em seus escritos, abordam a relação de diretores escolares e gestão democrática da escola. Os autores (1997) trazem o vocábulo *complexidade* como definidor da função de diretor, isso por conta da vinculação administrativa muito forte no trabalho do diretor, entre outras características. Tal vinculação inicia-se, como apontado no

início deste capítulo, com a interferência direta das Teorias Administrativas no sistema educativo e, mais especificamente, na gestão de escolas (LIBÂNEO, 2007). Desse modo, houve uma ampliação dos aspectos administrativos, e estes têm interferido nos espaços escolares, principalmente pelas comandas burocráticas.

Nós temos algumas atividades já programadas pela Secretaria de Educação, que são os sábados do 'Família e escola'. Nestes sábados, vêm as famílias. Tem todo um conteúdo programático que a própria Secretaria determina, e nós complementamos essa atividade. Então, é o dia que a comunidade vem e nos ouve, e nós também a ouvimos. E temos as reuniões de formação continuada, também predeterminadas, as reuniões de conselho de classe. Então, geralmente, as reuniões pedagógicas são determinadas pela Secretaria em datas predefinidas. (ARCÁDIA 1, 2017).

Além desse laço entre gestão e administração atravessando décadas da educação brasileira, outro traço desse liame é a própria ideia de administração escolar, relacionada, ainda, à nomenclatura *diretor*, entendendo-se que o papel desempenhado por este implicou, por muitas décadas, um vínculo individual muito forte.

Na hora das dificuldades, eles falam assim: "Manda para o diretor", não é? Mas, na verdade, todos nós temos essa autonomia e essa obrigação de estarmos gerindo a escola como um todo. É lógico que algumas funções são específicas do diretor, no meu caso, eu fico... A minha parte administrativa, na hora de assinar cheques, na hora de fazer o processo licitatório para merenda escolar, somos eu e o presidente da APM. Então, nós temos algumas atividades que são inerentes à minha função de diretora, mas todos nós somos corpo, grupo gestor. (QUIXOTESCA 1, 2017).

Essa discussão em Werle (2001) leva ao apontamento do termo *gestor* como mais adequado. Para a indicação do termo, apresenta, primeiramente, as denominações *gestão/gestor*, relacionando-as a designações de quem se envolve com as práticas na área administrativa escolar. Já a administração da educação, segundo Werle (2001), é um conceito mais amplo. A autora (2001), a partir dessas definições, esclarece a confusão entre os termos *gestão* e *administração*, em que “[...] gestão refere-se a processo, políticas e ações administrativas que se constroem no interior das instituições educativas, em cuja articulação destaca-se o gestor educacional” (WERLE, 2001, p. 149). Werle (2001), então, faz menção ao termo *gestor educacional* e relaciona o termo *diretor* a cargo, a uma posição ocupada hierarquicamente à qual se vinculavam outras funções subordinadas. Também, segundo a autora, o diretor era o centralizador, o condutor da escola.

Esta perspectiva de pessoalidade centralizada no indivíduo que exercia a função diretiva, por certo o sobrecarregava e colocava sobre seus ombros uma

responsabilidade muito grande da qual ele deveria desincumbir-se, manejando conhecimentos específicos. (WERLE, 2001, p. 151).

É assim que o vínculo mencionado, o administrativo, retrata a relação conflituosa vivida pelo gestor escolar, acentuada ainda mais, como visto em Werle (2001), pela acepção do termo *diretor escolar*. Mesmo o gestor geralmente trazendo consigo toda uma experiência de magistério, o que é muito pertinente à escola, porque não se corre o risco de ter um administrador à frente do espaço escolar, para, de vez, torná-lo um negócio, o realce ao aspecto administrativo, como afirmam Romão e Padilha (1997), caracteriza uma gestão de administração “[...] autocrática, vertical e hierarquizada, fundamentada numa rede de ensino ou num sistema educacional burocrático e fechado” (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 91). É desse modo que, ao assumir a gestão de determinada escola, o gestor se vincula também a esse tipo de administração, e esta é que tem se tornado preponderante, uma vez que questões administrativas são resolvidas a partir das demandas burocráticas de gestão. “Então, ser gestora para isso, não acho legal, ser gestora para comprar cabo de vassoura não é legal. Então, hoje em dia, é muito medíocre a situação de gestor” (GESTORA ABAPORU 1, 2017).

A figura do gestor transparece na tomada de decisões burocráticas, e essa vinculação fortemente administrativa produz conflitos também no espaço escolar, dificultando a prática de gestão democrática. Isso afasta o gestor também pela ênfase no trabalho individual, no compromisso maior da autoridade escolar, qual seja, as demandas pedagógicas da escola, entendendo a comunidade escolar como partícipe do processo para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

As coisas são surpresas, é por CI (comunicação interna), e eu tenho que atender. Aí, às vezes, eu estou deixando alguma coisa aqui, alguma apresentação aqui, que tem participação dos pais, dos alunos. Como aconteceu com a do Manoel de Barros. Eu tive que deixar, não pude participar porque a Secretaria me chamou bem no dia da apresentação, então, eu tive que deixar aqui. E aí os pais viram isso, não é? Ficou mal para mim. [...] eles acharam que eu não quis participar da apresentação do Manoel de Barros. (CONCRETISTA 1, 2017).

Romão e Padilha (1997) ratificam que a relação estabelecida entre diretor e escola, no caso da gestão autocrática (recuperemos a figura do diretor), é a de isolamento do diretor, uma vez que ele passa a ser visto como o único responsável pela escola. Esse tipo de gestão, além de centralizadora, desdobra-se em inúmeros conflitos, como visto acima, em torno do próprio estabelecimento escolar. O problema, segundo os autores (1997), reside no tipo de gestão adotada, que já traz, entre outros obstáculos, uma demanda de problemas de

ordem administrativo-burocrática a ser assumida pelo gestor. Assim, a relação do gestor com o pedagógico da escola pode começar mal quando se trata desse tipo de gestão, levando, mais adiante, a posturas autoritárias do gestor. Isso porque ele não consegue dialogar com seus professores, distanciando-se de uma gestão cuja autoridade poderia ser exercida e respeitada, isto é, afasta-se da possibilidade de uma gestão democrática, aquela cuja tônica é a construção coletiva. “A eleição direta garante o início do processo da democracia na escola, mas a gente só estabelece a relação da democracia na escola nas relações cotidianas” (ABAPORU 1, 2017).

Esse conflito relacionado à figura do diretor escolar tem atravessado décadas e, ainda hoje, não há a separação da figura autoritária do diretor e do gestor. Tal vínculo é muito forte, segundo Paro (2015), principalmente na utilização da nomenclatura. Werle (2001) também verifica que o emprego do termo *diretor* foi tão consolidado que, ainda na década de 1980, quando se passa à eleição direta desse cargo, o que, segundo a autora (2001) foi um avanço na maneira de gerir as escolas porque rompe com a ideia de cargo de confiança, há uma continuidade quanto ao emprego do mesmo termo dantes utilizado. Nos anos 2000, afirma a autora, não é toda a equipe de gestão que é eleita, mas o diretor. Paro (2015) colabora com a ideia da forte acepção do termo, referindo-se à sua utilização também nos documentos oficiais.

Entretanto, parece ser quase unânime a preferência pela expressão ‘diretor escolar’, quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado, no interior de uma unidade de ensino. (PARO, 2015, p. 38).

Werle (2001) chama a atenção para a “opção individual” para ser diretor, como se apenas o diretor fosse o suporte da escola, o que a autora (2001) denomina de “permanência da divisão vertical de tarefas na escola” (WERLE, 2001, p. 152). “Unipessoalidade, mando e linha hierárquica estavam, pois, ligados à compreensão da função do diretor de escola” (WERLE, 2001, p. 153). Reafirma a autora a adequação do uso da expressão *gestor*, uma vez que a expressão *gestão democrática* passou a vigorar na forma de lei, artigo 3º, Lei 9394/96. Assim, houve também a verificação de espaços e processos participativos e colegiados, o que define uma nova dinâmica, “[...] um ambiente novo e instigante, o qual sugere como mais apropriada a designação gestor e não diretor ou administrador” (WERLE, 2001, p. 156).

Além dessa relação conflituosa no próprio espaço escolar, refletida em um trabalho arraigado em concepções das Teorias da Administração, portanto, com ênfase nas

tarefas burocráticas, bem como no afastamento/isolamento, sobretudo das questões que envolvem o coletivo escolar, há, nos relatos dos gestores, as intervenções externas na escola, exercidas especialmente pela Secretaria de Educação. Pelos relatos, verifica-se que não há limites para tais intervenções, aproximando a figura do gestor de um “serviçal” a serviço das comandas burocráticas em todo o tempo.

Uma das preocupações com os órgãos oficiais é que, às vezes, eu estou com um planejamento aqui na escola e aí eu tenho que parar o que eu estou fazendo aqui para atender a Secretaria, porque ela quer, ela é imediata naquilo que ela quer. Não há um planejamento prévio. (GESTORA CONCRETISTA 1, 2017).

A partir de inferências autoritárias oriundas de um controle central, observa-se a falta de autonomia da escola. Segundo Lima (2013), o fato de a escola ainda estar sob um modelo burocrático leva (com os contributos das reflexões freirianas) à necessidade da “democratização da democracia” (LIMA, 2013, p. 36), em um claro indicativo da prática/participação, via pedagogia indagativa, de muitos atores (professores, alunos, pais, movimentos, entre outros) para, assim, atingir a autonomia. O autor (2013) faz referência ao quadro de novas políticas, que incluem racionalização, avaliação e controle de qualidade, ressaltando serem estas formas de atribuições, responsabilidades administrativas e financeiras, de racionalização e de modernização, cujo efeito de desburocratizar acaba, na verdade, caracterizando, pela forte instrumentalização e fragmentação de conteúdos, uma redução da autonomia de professores e alunos. O fragmento abaixo, da gestora da escola Quixotesca, revela essa redução da autonomia.

Assim, nós temos todo o nosso recurso *online*. Nossa chamada *online*. Nosso planejamento *online*. O professor faz o planejamento, o coordenador consegue ver, eu consigo ver, e a Secretaria de Educação consegue ver. Já aconteceu caso dos pequeninhos, dos menores, de eles não concordarem com o tipo de planejamento e eles tirarem cópia lá e, quando chegaram aqui na escola, já estar com planejamento em mãos, já estar com todo o discurso do que estava errado. E, realmente, eu concordei com eles, com tudo que eles falaram. (QUIXOTESCA 2, 2017).

A tecnologia, com uso aparentemente em prol da escola, acaba tornando-se um mecanismo de controle do espaço escolar mencionado. O último período da fala reportada também revela que, em algumas circunstâncias (talvez razoável o que tenha sido ponderado pelos representantes da Secretaria na situação relatada), o gestor tem auxiliado, quando executa essas novas políticas, no impedimento da autonomia e, conseqüentemente, da gestão democrática da escola. No entanto, há reflexões de que o caminho democrático é a melhor opção: “e então, assim, hoje a gestão da escola tem um pouco de dificuldade nisso, porque eu

procuro sempre fazer a política da boa vizinhança [...] Eu mando, eu quero, eu mandei fazer, eu estou mandando. Isso causa conflitos e descontentamentos na equipe” (ARCÁDIA 1, 2017). Isso contrasta com a situação de uma escola sob o domínio constante de setores externos a ela ou, ainda, que mantém uma postura autoritária para obter representatividade. Apresento, para fins de contestar a fatídica ideia de uma gestão sem indícios de democracia, que pode ter sido fixada, a postura crítica da escola Quixotesca (vimos na apresentação das escolas, no Capítulo IV, que, além da crítica, a escola toma uma postura subversiva, em que alguns mecanismos impositivos e de controle do projeto “Família e escola” são driblados).

“O que precisa ser realizado para o maior êxito em relação às ações e objetivos do projeto Família e escola”? Olha, só a responsabilidade, um projeto que eles compraram de fora, que a realidade não pensou, não construiu, não tentou, não foi para o risco, não foi para o desafio. “Quais ações a equipe escolar está planejando para fortalecer a presença dos familiares na escola”? [...] Essas coisas vão implicando nessa forma de fazer educação, que eles não respeitam, entendeu? (QUIXOTESCA 3, 2017).

As consequências para o gestor e para a escola são inúmeras quando ocorrem tantas intervenções, geralmente, como relatam, abruptas. Sob a perspectiva centralizadora, essas intervenções, muitas vezes, desautorizam o gestor, diminuem o campo de ação na/da escola, afastam o gestor do comprometimento pedagógico, além de conotar, pelo autoritarismo exercido pelos órgãos ascendentes, uma impressão de que o gestor e sua equipe não são competentes o suficiente para gerir a escola. Assim, não se constrói, no próprio espaço escolar, uma relação democrática com o gestor, ocorrendo, neste caso, uma impossibilidade do exercício da autonomia. Lima (2003), ao abordar esse sistema educativo tão centralizado, política e administrativamente, apresenta-o como “sem tradição de autonomia”, descrevendo-o como “[...] comandado por um aparelho administrativo central (o Ministério da Educação) que a todos ataca (e que a ninguém parece agradar), mas que tem resistido obstinadamente [...]” (LIMA, 2003, p. 36). Esse destaque para a centralização corrobora a denúncia da gestora Concretista 1 e leva à constatação de que elementos com possibilidade de caracterizar a autonomia, como o poder de decisão (afinal, houve determinação para que a gestora atendesse a um ordenamento que emanava do poder central), são “difícilmente atingíveis numa administração supraorganizacional, centralizada e autocrática, que não se comprometa com a autonomia da escola, enquanto lócus de definição de políticas” (LIMA, 2012, p. 43).

Essa situação em que se encontram os gestores escolares hoje, a ponto de identificarmos insatisfação com relação à função desempenhada – “[...] não gosto, não é meu

perfil, não estudei tanto para comprar vassoura, nem consertar porta” (GESTORA ABAPORU 1, 2017) –, tem permitido cada vez mais o afastamento de uma gestão democrática na escola. Isso porque os gestores têm desempenhado essa função de gestão com forte destaque à pressão sofrida ou mesmo à execução das amarras burocráticas, o que não tem permitido uma análise de questões muito mais pertinentes aos espaços escolares que representam, como uma revisão do Projeto Político Pedagógico da escola e a organização de projetos pertinentes às suas escolas.

E eu sempre defendi o direito do dinheiro direto para escola. Mas eles burocratizaram tanto o processo da merenda escolar, do PDDE e tal... Se quiser, eu te mostro o processo da merenda, são 500 páginas. É um desgaste de energia à toa, entendeu? Nada contribui para a educação, nada. (GESTORA ABAPORU 1, 2017).

Há de se ressaltar também a vinculação muito forte do cargo de gestor ao antigo cargo de confiança do diretor. Práticas como a eleição para escolha de diretores, aliás, de todo o colegiado, são sufocadas, à medida que se alternam as escolhas político-partidárias via eleições. Atualmente, pela análise das respostas dos gestores, a eleição direta tem sido suplantada exatamente por provas organizadas pelas Secretarias de Educação, que resultam na aprovação de professores candidatos ao cargo de gestor. “[...] a princípio todos que fazem o curso e são aprovados na prova ficam no banco de dados ali por aquela escola, mas ele pode assumir a direção de qualquer outra escola estadual” (GESTORA ARCÁDIA 1, 2017). Ao apresentarem o processo ao qual são submetidos para se tornarem gestores, fica claro que o critério tem por base uma determinada eficiência, afastando-se de um processo democrático e participativo, causando uma situação, como diz a gestora, “muito difícil”.

Então, quando essa antiga gestora, ela não concluiu o processo no curso de formação, conseqüentemente, ela não pôde fazer a prova e, conseqüentemente, [...] não poderia assumir a gestão da escola. Então, por estar há muito tempo e ser muito querida da comunidade, e também por eu estar há bastante tempo, ficou uma situação muito desagradável para mim. Como se eu estivesse tomando o cargo da diretora ou expulsando-a da escola, sendo que, legalmente, isso não é verdade. Mas foi um período muito difícil. (GESTORA ARCÁDIA 1, 2017).

Tal aprovação por meio de uma prova pode resultar em resistência por parte do corpo escolar e até da comunidade, como demonstra a fala acima, ora porque desconhecem aquele novo gestor; ora porque estavam acostumados com a gestão anterior e a nova pessoa pode significar uma descontinuidade do trabalho do gestor anterior ou não traz experiência de gestão, esta relacionada, muitas vezes, à figura do diretor autoritário, aquele que não dialogava com o espaço escolar e resolvia todos os problemas sem participação do coletivo.

Isto significa que o concurso acaba sendo democrático para o candidato, que, se aprovado, pode escolher a escola onde irá atuar, mas é antidemocrático em relação à vontade da comunidade escolar, que é obrigada a aceitar a escolha do primeiro. Se assim acontece, o diretor pode acabar não tendo grandes compromissos com os objetivos educacionais articulados com os interesses dos usuários, o que gera, muitas vezes, a negligência em relação às formas democráticas de gestão. (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 94).

Essa concepção de escolha do gestor, por concurso, evidencia uma política educacional representativa de práticas gerencialistas voltada à eficiência, à qualidade daquilo que é exigido pelos encaminhamentos de uma política específica, neste caso, explicitada pelo controle sobre os seus gestores escolares (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012). A partir do momento em que há a criação de um banco de dados pela escola, instala-se a expectativa de que os aprovados, e não os espaços escolares, podem ser alocados onde aparecer vaga, independentemente de o vínculo do candidato sempre ter sido em dada escola, o que acarreta a situação de a escola ser escolhida e, assim, não poder escolher o seu gestor.

A Secretaria de Estado de Educação fez um processo seletivo, não é? Tinha que passar por uma avaliação. Eu fiz a inscrição e eu fui aprovada na prova, e aí algumas pessoas me falaram que cada escola tinha um banco de dados, e [nesta] escola não houve contemplados. As pessoas que fizeram aqui não tinham passado, e eu poderia levar meu nome. (CONCRETISTA 1, 2017).

A partir dessa prática de escolha de um gestor por um concurso, em que ele é quem escolhe o espaço a gerir, há uma tendência de um comprometimento maior com as determinações gerencialistas, como a da avaliação em larga escala, porque o gestor seguirá orientações que não foram emanadas da comunidade onde atua, e sim do órgão centralizador que o selecionou.

Pressupõe-se que, naquilo requerido pelos órgãos acima da escola, haverá um pronto atendimento. Portanto, a partir do vínculo político explicitado, a preocupação com o gerencialismo, incluindo os testes, será transferida para todo o corpo escolar como algo a ser cumprido.

Esta regulação desde fora, que induz práticas de gestão, de currículo e de docentes, tem-se baseado na avaliação externa, institucional e em larga escala. Em torno desta lógica de avaliação são criados índices, provas padronizadas, pacotes pedagógicos, que devem servir de guias, orientações, direções para a busca de uma escola bem administrada, eficaz e com suposta qualidade de ensino. O que significa a instituição de uma cultura da auditoria. (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 8).

Partimos acima de um eixo de análise que evidencia, a partir do conflito produzido entre o gestor e o espaço escolar, a dicotomia entre administrativo e pedagógico. Entretanto, esse ponto de partida também nos conduziu, amparados pelas vozes dos gestores (sujeitos da pesquisa), às relações de intervenções diretas dos órgãos externos na escola, bem como ao processo de escolha indireta do gestor via concurso. Todos esses aspectos abordados são inerentes atualmente à figura do gestor e, como visto, levam a práticas gerencialistas nas escolas, facilitando a incorporação do treinamento e da realização das avaliações em larga escala nos diferentes espaços escolares. Algumas pistas já indicadas quanto a uma configuração mais autoritária da gestão em tempos de políticas gerencialistas nas escolas, nas quais se destacam mais as ações de cunho administrativo, sinalizam, paralelamente, a difícil aproximação de uma gestão democrática na escola. Ao eixo seguinte, caberá essa discussão.

4.3.6 A gestão escolar e a possibilidade da construção de um caminho democrático

O eixo de análise 6 é resultante, principalmente, das respostas dadas pelos gestores entrevistados quanto a considerar ou não a gestão de sua escola como democrática e, seguidamente, justificar a resposta dada. Um critério mínimo estabelecido como indicativo de democracia era a verificação da ocorrência de diálogos que acentuem participação, pela respectiva descentralização, dos diferentes sujeitos escolares. É importante reafirmar a desconsideração de que o processo de escolha de gestão, apresentado nas vozes dos entrevistados, tenha sido uma escolha democrática, uma vez que concordamos com Romão e Padilha (1997), para quem, dentre os tipos/categorias de escolha de diretor (nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos), é a eleição que permitirá discussão, logo, melhor distribuição de poder. Passo, então, a observar outras ocorrências que permitem inferir o que denominarei de nuances democráticas na escola.

Porque tudo o que nós vamos fazer, tem horas que eu até falo assim: ‘Eu acho que não precisa comunicar’, mas não [...] Então, assim, nem eu tomo nenhuma decisão sozinha, nem a direção, nem a equipe, nem os professores. Até mesmo com o administrativo, tem essa: ‘O que vocês acham?’ ‘Vamos fazer assim.’ A gente ouve bastante, e, às vezes, dá até muita confusão, porque são muitas opiniões. Mas sempre a gente entra num consenso. (ARCÁDIA 2, 2017).

Na voz de Arcádia 2, mesmo resultante de um processo de concurso, o que não caracteriza uma escolha democrática, a gestão escolar parece aproximar-se de uma condição

libertadora, quando a gestora afirma a ocorrência de diálogos no espaço escolar que representa. O uso do termo *consenso* atenua a diretividade/verticalidade da gestão. Assim, apesar da escolha indireta da gestão, comum nas quatro escolas de alto IDEB, resvalamos em uma situação nesse espaço escolar que se associa à prática democrática do diálogo.

O diálogo/participação mostra uma atuação da gestão e do gestor. Já posturas individuais bastante evidenciadas ou, ainda, conflitos entre os integrantes da equipe gestora relacionam-se a ações autoritárias e evidenciam pouca participação da gestão, o que acaba, muitas vezes, direcionando o espaço escolar à visão do gestor, ou seja, a uma gestão autocrática, por isso, autoritária. “Neste caso, o conceito de autoridade restringe-se à obediência dos comandados, independentemente de suas vontades” (PARO, 2010, p. 774).

Sim, eu não sou uma diretora opressora, eu sou uma diretora que sempre estou aqui aberta ao diálogo, tanto que eu não sou imediatista nas minhas decisões. Eu sempre vejo a condição humana, o direito fundamental da dignidade da pessoa humana. (CONCRETISTA 1, 2017).

O direcionamento do questionamento na entrevista com os gestores sobre a situação de ser democrática, apontava sempre para a gestão escolar, não para o gestor. Interessante observar, na citação acima, a postura assumida de ser “diretor” do espaço escolar, bem como o posicionamento individual, como se apenas um (o diretor) representasse a escola. Foi desse modo que alguns gestores, em especial os que ainda se autodenominam e são denominados como diretores, deixaram escapar uma relação hierarquizada do gestor/diretor e sua equipe gestora.

Que muitas vezes as pessoas acreditam que ser gestor é só ser diretor e diretor-adjunto. E, na verdade, os seus coordenadores fazem parte do grupo gestor, nem todo mundo interpreta dessa forma. Na hora das dificuldades, eles falam assim: ‘Manda para o diretor’. Mas [...] todos nós temos essa autonomia, e essa obrigação de estarmos gerindo a escola como um todo. É lógico que algumas funções são específicas do diretor, no meu caso [...] a minha parte administrativa, na hora de assinar cheques, na hora de fazer o processo licitatório para merenda escolar, somos eu e o presidente da APM. Então, nós temos algumas atividades que são inerentes à minha função de diretora, mas todos nós somos corpo, grupo gestor. (QUIXOTESCA 1, 2017).

É inegável uma relação funcional muito forte na gestão escolar. Há funções predominantemente administrativas de um gestor e predominantemente pedagógicas de outro, e é essa ideia organizacional que causa impacto. Como pode um se destacar mais, quando constituem uma equipe? Evidencia-se, desse modo, que as escolas de alto IDEB não configuram gestões democráticas porque, além de não terem passado por um processo de

escolha direta de suas gestões, apresentam uma relação hierarquizada quanto à composição da equipe gestora. Esse aspecto da hierarquização relaciona-se à situação da centralização/canalização do poder, para que outras práticas, afastadas da corrente de verticalização, tão característica de gestões cujos processos de escolha são indiretos, não se alarguem no espaço escolar e ameacem, com a possibilidade de uma gestão escolar democrática, o constructo de uma educação que serve aos testes estandardizados, às políticas neoliberais em educação, e que desserve a tudo que foge à regra da classificação, da homogeneização, seja a comunidade, a escola ou as suas latentes diferenças.

A gestão democrática, como apontado, constitui-se como um dos elementos que podem configurar uma escola democrática. Entretanto, esta faz parte de um processo no qual intercambia muitos outros elementos, como o da eleição, e não indicação, do gestor. Percebem-se, pela alocação dos gestores nas escolas de alto IDEB, conflitos que refletem, exatamente, uma incoerência quanto a essa alocação, uma vez que os gestores acabam por escolher a escola para respectiva lotação e gerência, sem aproximação da definição apontada em Romão e Padilha (1997) para gestão democrática.

A gestão democrática não é processo simples de curtíssimo prazo, mas também não é processo tão complexo e irrealizável, de prazo interminável. Significa dizer que ela se constituirá numa ação, numa prática a ser construída na escola. Ela acontecerá se associada à elaboração do projeto político-pedagógico da escola, à implantação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciem a gestão escolar como um todo e às medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público. (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 96).

A ideia de escola democrática associa-se à pergunta feita aos gestores (se consideravam as respectivas gestões como democráticas), trazendo o pressuposto de que uma gestão democrática aponta para uma escola também democrática. Porém, elementos que afastam a escola de uma gestão e concepção democrática, como a forte centralidade, indicada pelo mecanismo de escolha, em que a administração conveniada é que ratifica a escolha, apontam que, para uma escola democrática, o caminho é outro.

Estamos tentando. Porque, como algumas coisas são engessadas e como algumas coisas, para você realizar, elas dependem de outras situações, de outras pessoas, de outros recursos, nem sempre você pode ser democrático, não é? Nem sempre a gente consegue ser democrático. (QUIXOTESCA 1, 2017).

Lima (2004) colabora com esse apontamento ao observar que a democracia está ausente da escola “[...] como discurso, como prática, como método e como conteúdo” (LIMA,

2004, p. 14). Segundo o autor (2004), mesmo considerando a expansão e democratização de acesso à escola pública, continua o tensionamento com “o controlo estatal burocrático e centralizado e com dimensões meritocráticas e discriminatórias de políticas públicas que se reclamavam democráticas e igualitárias” (LIMA, 2004, p. 15). O autor ainda afirma que a concepção de escola democrática está em risco, mas não a descarta.

Trata-se da construção, seguramente lenta e difícil, mas certamente possível, de uma escola mais democrática e mais pública, mesmo sem deixar de ser estatal, e mais autônoma e deliberativa, embora recusando o paradigma da organização privada de tipo empresarial. (LIMA, 2004, p. 16).

A articulação dos autores Romão e Padilha (1997) e Lima (2004) aponta para um processo que culmina com uma escola democrática. Este processo é caracterizado, mormente, pela participação a partir da descentralização. As duas percepções de democracia – a primeira relacionada à gestão, em Romão e Padilha (1997), e a segunda, à escola, em Lima (2004) – convergem quando se considera a dificuldade, mas também a real possibilidade, de construção de uma escola democrática.

Se eu considero democrática? Eu sou democrática em parte. [...] A eleição direta não garante a democracia na escola. A eleição direta garante o início do processo da democracia na escola, mas a gente só estabelece a relação da democracia na escola nas relações cotidianas. E o que aconteceu? As pessoas confundiram democracia com libertinagem. Ou seja, se existe processo de gestão democrática, a pessoa sabe o meu voto, e aí eu preciso fazer uma coisa em barganha, que é te cobrar o meu voto. Então, assim, eu nem tenho vontade de ser reeleita. (GESTORA ABAPORU 1, 2017).

Eu considero democrática porque a gente abre para discussão. Tudo o que vai acontecer na escola, a gente abre para discussão, mesmo tendo conflito, não é? Porque, quando você abre para discutir, olha... É um bate-boca, viu? (CONCRETISTA 2, 2017).

Os pensamentos sobre prática democrática divergem. No entanto, é possível justificar as diferentes posturas ao esclarecer que a primeira fala é do gestor, outrora denominado de diretor escolar, ou seja, aquele que se encarrega também das comandas burocráticas da escola; já a segunda fala é do gestor que se encarrega da denominada parte pedagógica, na função de coordenador, em um trabalho direto com professores e alunos. Portanto, o primeiro posicionamento, considerando a dicotomia trabalho administrativo e trabalho pedagógico, carrega um pressuposto de eficiência, de organização, que Hypolito (2007) critica por estar inserido nos modelos de gestão inspirados na Administração Científica de Frederick Taylor e disseminados na educação pelo modelo de currículo tecnicista. O autor

(2007) afirma que este tem se perpetuado na gestão escolar e que sua trajetória “tem sido, predominantemente, perseguir modelos de gestão cada vez mais complexos e parcelados em funções, na busca da eficiência e da qualidade da educação” (HYPOLITO, 2007, p. 4-5).

Nas falas articuladas na parte intitulada “A arte tecelã e os gestores: a (des)construção na educação”, há o relato do processo ao qual se submeteram os gestores para o respectivo cargo. Observa-se claramente ali a ruptura com a escolha direta do gestor, isto é, a eleição. Essa possibilidade de escolha direta poderia trazer ao gestor um trabalho respaldado pela escola, uma vez que foi eleito. Entretanto, a primeira fala apresentada acima, “Eu sou democrática em parte” (GESTORA ABAPORU 1, 2017), afasta a concepção de gestão democrática e vai ao encontro, em forma de desabafo, até o final da fala, de sua insatisfação na função de gestora. O incômodo de uma gestão não democrática serve, para Lima (2013), a uma atuação dos atores escolares de forma a reverter tal lógica, ou seja, se as ações, principalmente, centralizadoras e burocráticas afetam por demasiado, caso de Abaporu 1, posto que há um protagonismo muito forte das dimensões organizacionais e administrativas, reconvertidas, atualmente, em técnicas de gestão, Lima (2013) considera que defensores da escola com “essas opções conservadoras” estão “[...] reforçando e não desconstruindo tais apropriações e, em boa parte, amputando-se da capacidade de intervir, na reflexão e na ação, pela busca de modelos organizacionais e de formas de governação de uma escola democrática [...]” (LIMA, 2013, p. 41).

A grande questão posta, então, é se, a partir da discussão dos conceitos de gestão democrática e de escola democrática – Romão e Padilha (1997); Lima (2004) –, poderíamos definir a gestão dessas escolas como democrática. A resposta envolve nuances. Na primeira escola, Abaporu, conforme já mencionado, há uma presença, uma apropriação dos alunos de diferentes espaços da escola, incluindo acesso irrestrito à sala dos professores. Logo, é uma escola que apresenta nuances democráticas, considerando o fluxo de alunos nos diferentes espaços e os diálogos observados, mesmo que no curto espaço de tempo utilizado para a pesquisa. Outro aspecto a ser ressaltado é que foi a única escola que apresentou preocupação e ação efetiva com as diferenças, sem invisibilizá-las.

E aí ela enfrentou o professor, falou um monte de coisa para o professor. E, quando aconteceu, nós fomos, a gente fez um debate [...] expliquei qual era a posição do professor e qual era a posição da aluna [...] teorias, a do professor, que é acadêmica, que é científica, quanto a dela, que é religiosa, as duas vão se contradizer, mas nem por isso tem que um ofender o outro, tem que manter o respeito, manter a cordialidade. (ABAPORU 2, 2017).

Apesar de uma prática de gestão voltada mais para o processo organizacional da escola, parece que o fato de termos um professor/gestor (todos referenciam a experiência do magistério), e não um administrador, indica preocupação em proporcionar à escola um trabalho pedagógico de qualidade e, não tão explicitamente, uma gestão democrática. Este trabalho pedagógico refere-se à ambientação e ao convívio de todos no espaço escolar, ao apoio a seus professores, indícios/nuances da denominada qualidade social, contraposta à qualidade de mercado, que “[...] acaba por introduzir concepções de qualidade de ensino que desconsideram valores detentores de pertinência social, interferindo no desenvolvimento dos estudantes e na qualidade das aprendizagens a que são expostos” (SORDI, 2012, p. 45). A qualidade social é enxergada exatamente dentro dos espaços escolares, em seus contextos e práticas. As nuances de uma escola de qualidade social são apresentadas, assim, não pelo resultado do alto IDEB, mas no convívio dos sujeitos escolares, no desenvolvimento de projetos próprios, enfim, nas “vivências efetivamente democráticas” proporcionadas nesses espaços (SILVA, 2009, p. 225).

O afastamento do pedagógico é uma prática gerencialista que consegue manter o gestor, ao mesmo tempo, alheio e, tantas vezes, convicto de que só as práticas de cunho administrativo são necessárias. “Entre idas e vindas, avanços e recuos, as políticas neoliberais, com um papel hegemônico nesse processo, têm um efeito devastador na educação, reduzindo as políticas educacionais a políticas de gestão” (HYPOLITO, 2007, p. 6).

Os gestores escolares estão muito envolvidos nessa relação de hierarquização. “Porque estar em sala de aula, estar na posição de professor e criticar a gestão é uma coisa. Agora, estar no cargo de gestão e ter que conduzir aquilo em que, às vezes, não acreditava ou não fazia [...]. Cria contrassenso” (GESTORA ARCÁDIA 1, 2017). Observa-se, pela fala de Arcádia 1, que esta vinculação ocorre antes mesmo da escolha do gestor escolar, quando ele se submete a um teste. Segundo os gestores, seus nomes ficam em um banco de dados para posterior confirmação ou escolha³⁷. Essa expectativa já sinaliza uma prática burocrática, hierarquização e centralização, uma vez que os trâmites emanam de uma organização externa aos espaços escolares. Depois de assumir o cargo, o gestor vê-se ainda mais enredado pela burocracia, caracterizada, entre outros, pelo cumprimento de projetos externos, de processos de merenda, de intensificação de testes. Enredado por essas relações burocratizantes, mal vê o quanto são pensadas de forma tão afastada da escola e que isso – projetos externos, testes estandardizados, merenda terceirizada, entre outros – não contribui para uma gestão

³⁷ A confirmação ocorre quando o candidato aprovado pertence àquele espaço escolar; já a escolha é quando não houve candidato aprovado, então, outro candidato do banco de dados escolhe a escola que não teve aprovados.

democrática, mas promove uma imersão em um trabalho extremamente intensificado pelas comandas burocráticas. Isso é percebido no relato da gestora que se depara com o processo da merenda escolar, com cerca de 500 páginas. Desse modo, esse professor/gestor também está imerso em uma prática, ainda mais gerencialista, impossibilitando à escola uma prática democrática. A ideia de sofrimento apontada ao gestor e, anteriormente, ao professor faz parte de uma perspectiva de trabalho, já de autointensificação, realizada sem medida dentro e fora da escola e extrapolando o controle físico e mental.

Essas novas mudanças na organização do processo de trabalho da escola, de natureza pós-fordista, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de autointensificação. (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 108).

A propósito, o termo *gestão* parece não combinar com o adjetivo citado (*democrática*), exatamente porque vincula em suas práticas tudo aquilo que difere do que anteriormente foi apresentado, quando da discussão de uma gestão e de uma escola, ambas democráticas. De forma a reavivar este conceito, de gestão e escola democráticas, e mais uma vez refletir sobre essa possibilidade, principalmente pelo envolvimento de diferentes atores, trago a contribuição de Lima (2013):

A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser uma coconstrução. (LIMA, 2013, p. 38).

Assim, se os testes intensificam o trabalho docente e responsabilizam escola e professores pelos resultados, afastando-se de uma perspectiva democrática, também a escolha indireta do gestor interfere na expectativa de um espaço escolar propício ao diálogo, à democracia, porque introduz um gestor alheio a aspectos sociais que circundam determinada comunidade escolar. Portanto, reitero a ideia de nuances de gestão democrática e afirmo ser necessário sobrepujar as amarras, no contexto escolar, da escolha indireta do gestor/diretor. Cabe também, no momento atual, ir além de uma perspectiva gerencialista, que tem tomado o tempo/espaço escolar, principalmente quanto ao atendimento das prerrogativas das avaliações em larga escala, como a de uma contínua preparação visando a desempenho e deixando de lado aspectos relevantes de outras práticas pedagógicas para uma escola de qualidade social e, conseqüentemente, democrática. A partir dos eixos evidenciados com sínteses ao final das

discussões promovidas para cada um deles, articularei agora as considerações finais, retomando as intencionalidades da pesquisa, expressas pelos objetivos referenciados no item 1.2, no sentido de promover uma reflexão sobre a possibilidade de uma escola menos vinculada às políticas avaliativas de larga escala. Fica, assim, fortemente reportado/registrado, nestes escritos, o incômodo que os testes têm produzido nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aqui suspendo a crônica das saudades. Saudades verdadeiramente? Puras recordações, saudades talvez se ponderarmos que o tempo é a ocasião passageira dos fatos, mas sobretudo – o funeral para sempre das horas”.
(POMPÉIA, 2015, p. 208).

Sérgio, o protagonista de *O Ateneu*, com as palavras apresentadas na epígrafe acima, encerra sua narrativa, enfatizando, pelo uso que faz do vocábulo, o sentimento de saudades. Nesta palavra, está embutida a ideia de tristeza, de melancolia provocada pelo afastamento daquilo de que ou de quem se gosta/se gostou. No caso de Sérgio, a referência é feita à experiência escolar. Ao questionar se aquele sentimento é verdadeiro, uma vez que diz ser uma crônica (narrativa de um fato a partir de experiências do cotidiano, portanto, presume-se um fundo de verdade em sua narrativa), acrescentando ser ela (a crônica) das saudades, Sérgio aproxima-se do sentido e do sentimento do que foi a escola para ele. A seguir, passa a trazer, a partir do emprego da palavra *recordações*, um sentido mais restrito, o de lembrar-se daquilo que está enalacrado dentro dele e que resulta do que foi também vivido. A escola de Sérgio traz reminiscências que marcaram a sua vida e que, entretanto, não foram boas a ponto de trazer saudades. É a esse ponto que quero chegar. A escola de Sérgio e a nossa têm provocado apenas recordações, acentuadas por experiências que têm, muitas vezes, pelo afastamento das nossas vidas, externas à escola, nos martirizado, e não provocado saudades.

Atravessamos, na pesquisa, muitos séculos, com a literatura, com os históricos que solidificaram uma educação em contexto brasileiro extremamente apartada da maioria dos diferentes sujeitos que adentram esse espaço. Por isso, recorrentemente, reportamo-nos, nestes

escritos, à escola que foi se constituindo. Trata-se de uma escola, a do passado e a do presente, ainda muito similar quanto ao efeito que tem produzido nos sujeitos que a frequentam; as experiências foram negativas, ou melhor, houve, na escola, a negação das subjetividades. Poderíamos, então, retomando a epígrafe acima, aproximarmo-nos do antônimo para *recordação*: o esquecimento. É assim que muitos ex-alunos lidam com a experiência escolar, eles optam por não enxergá-la, ou ainda, querem esquecer-la, porque a escola que atravessa séculos se constituiu a partir de uma lógica homogeneizante, enxergando todos como iguais. Enfim, a escola assentou-se, primeiramente, antecedendo o desejo que tantos têm de esquecer o que foi experienciado nesse espaço, sob o esquecimento, não contemplando/respeitando as diferenças. É a partir do encerramento da obra *O Ateneu* e dos sentidos explorados na última aparição do protagonista Sérgio, que passo também a trazer as considerações finais a respeito da pesquisa, desejando, de antemão, uma escola que provoque “verdadeiramente” saudades.

A um fim chegamos. O “fim”. Palavra eivada de sentidos – a finalidade, o término, o objetivo. Porém, para este fechamento da pesquisa, antecipo que não se trata, literalmente, de um fim, porque a resposta à problemática evidenciada foi um exercício de imersão naquilo sobre o que tenho indagado, que deriva de práticas em educação que nos inquietam a todos e até angustiam, porque gostaríamos de ver, muitas vezes, tudo “diferente”. Por isso, não há aqui soluções, respostas prontas; talvez por agora haja uma quietude quanto àquilo que foi trazido como parte de um procedimento constantemente crítico feito às avaliações em larga escala em sua invisibilização das diferenças. Nesse sentido, na contraposição da escola democrática que queremos, é que explicitarei a incoerência dessas políticas avaliativas, retomando, para isso, a inquietude inicial, quando a avaliação em larga escala já me afligia.

Recordo que essa inquietude estava, inicialmente, no pré-projeto de Doutorado. Nesse momento, rondava uma sondagem das diferenças nos textos da avaliação em larga escala em língua portuguesa, mas houve um entrave, o da falta de publicização das próprias avaliações, uma vez que a divulgação dos testes em larga escala aplicados caracteriza um “mistério”. Deparei-me sempre com modelos para orientação, para observação, mas não com as provas reais. Juntou-se a esse entrave o fato de ser um doutoramento em Educação, então, cheguei à investigação da avaliação em larga escala a partir de entrevistas semiestruturadas com gestores das quatro escolas de alto IDEB.

Esta escrita colocou-me, por vezes, em uma espécie de movimento cambiante que ora via os encantamentos da escola, ora via os horrores provocados por uma política avaliativa

centralizadora e autoritária. Sentia-me às vezes crítica demais, ou ainda, culpava-me por aquilo que poderia caracterizar pré-julgamentos e até julgamentos consolidados. Afinal, as pessoas que estão na ponta verticalizada da administração de uma escola, em uma clara expressão de poder, são gestoras/gestores gerindo a escola, enredadas/enredados por um fazer calcado na técnica, na homogeneização, mas também desejam, imensamente, uma escola de qualidade social. Por isso, vi nos olhos de muitos deles um contentamento com os resultados publicizados de alto IDEB porque, para eles, isso significa uma escola de qualidade social.

A lida com esses mundos-escola objetivava trazer a concepção dos gestores sobre as avaliações estandardizadas, tão intensificadas hoje nos espaços escolares. A checagem é de que os gestores atendem a essa demanda de testes estandardizados e que outros fatores (destaco os sociais) são, muitas vezes, atropelados pelo ritmo frenético da preparação para os testes, que inclui práticas de treinamento criadas dentro do próprio espaço escolar. Utiliza-se o modelo dos testes para uma aproximação da prova ainda a ser aplicada, como também se recomenda comportamentos quanto à delimitação do tempo para o desenvolvimento dos itens, ou mesmo um descanso prévio do aluno para o dia da prova, o que auxilia ainda mais na padronização tão inerente a esses testes.

Essa concepção homogeneizante das avaliações em larga escala, como visto na pesquisa, relaciona-se estritamente à impossibilidade de uma escola democrática. Isso porque a escola e seu contexto específico têm ido pela contramão daquilo que poderia ser realmente o que os seus atores querem e pensam. Os contextos, e incluo nesse bojo o contributo dos gestores escolares, têm atendido às macropolíticas em educação, de caráter neoliberal; por isso há o fortalecimento, inclusive pela aplicação das avaliações em larga escala, das características de mercado na educação, o que na pesquisa foi denominado constantemente de gerencialismo em educação.

Assim como Lima, entendo que houve “[...] a substituição do discurso da democratização do governo das escolas pelo discurso da sua modernização gestonária, através de uma alta racionalização e formalização da vida escolar, em busca de resultados num novo ambiente competitivo [...]” (LIMA; SÁ; SILVA, 2017, p. 255). Dentre os aspectos contributivos desse gerencialismo, e para que a concepção dos gestores seja de aceitação e atendimento à demanda dos testes, destaca-se a forma de escolha do gestor, ainda afastada do que é preconizado na Constituição de 1988 e LDB/96 quanto a uma concepção democrática de gestão da escola, em que um dos princípios norteadores é a eleição do diretor, considerando, para isso, a participação da comunidade escolar. Em não ocorrendo essa escolha direta, observa-se o envolvimento das escolas em uma gestão autocrática,

caracterizada por centralização/controle das Secretarias municipais, estaduais e, principalmente, pela forte vinculação às determinações do Ministério da Educação. Este se mostra envolto pelas políticas de responsabilização em um contexto global ditado por políticas educativas (friso mais uma vez) neoliberais, resultando em um Estado regulador, afastado, sobretudo em educação, de políticas de um Estado mínimo que possa promover, também pela qualidade social em educação, a justiça social.

A avaliação em larga escala torna-se um mecanismo eficaz que contribui no impedimento da justiça social. Aplicada atualmente a cada dois anos (referenciamos a Prova Brasil do 9º ano), passou a constituir uma forma de controle sobre os sujeitos escolares de tal maneira que a função da escola pública contemporânea tem sido de preparação para as referidas avaliações. Destaco, mais uma vez, a concepção dos gestores das quatro escolas no que tange ao atendimento dessa demanda preparatória, como se alto IDEB fosse qualidade de educação. Por isso, efeitos danosos, como o de responsabilização (do aluno, do professor, da escola), recaem sobre a escola quanto ao sucesso ou insucesso de determinados espaços escolares.

Assim, frente ao avanço dos testes de largo espectro e aos inúmeros efeitos nefastos produzidos, dentre os quais, o tensionamento entre escola meritocrática e democrática (AFONSO, 1999), em que a primeira tem se sustentado pela forte interferência do mecanismo avaliativo, a presente pesquisa possibilitou também a incompletude quanto à necessidade de mais reflexões sobre a perversidade das políticas avaliativas (e não educativas). Estas têm invisibilizado as diferenças na escola (mote desta pesquisa) e, o pior, vêm consolidando, pelas políticas de tantos testes, a escola pública como predominantemente avaliadora, reprodutora, e não transformadora.

Percebo, então, que não houve o encerramento da temática na pesquisa, mas que se instalou a necessidade de aprofundamento, no sentido de que outros também investiguem. Essa educação enquadrada em políticas avaliativas precisa de mais reflexões, adicionadas a esta, a outras, e a outras... Há um sentimento de esvaziamento, porque houve o cumprimento de uma etapa na academia, mas houve também a descoberta da necessidade de um *continuum* para avançarmos em uma educação que reconheça as diferenças, descobrindo a escola além das avaliações em larga escala e, assim, aproximando-nos de uma escola de todos.

Esse inacabamento/incômodo foi crescente também no desenvolvimento da pesquisa. Uma espécie de avidez em “descobrir” a razão de uma mesma educação para todos foi se instalando, auxiliada pela teoria crítica, cuja tônica é a desconfiança: “as teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”

(SILVA, 1999, p. 30). Essa opção teórica também possibilitou abarcar/transmudar para muitos outros terrenos, que poderiam parecer inóspitos a outras teorias e que, entretanto, neste campo crítico, proporcionaram muita intensidade, sempre na perspectiva de construção de outra escola, de outra educação. Por isso, nesta pesquisa, há intervenções de teóricos vinculados ao marxismo (FREITAS, 2005, 2007, 2011, 2012; PARO, 2010, 2015, 2016; SAVIANI, 2008), bem como diálogos muito produtivos com os críticos que produziram outros desdobramentos, sobretudo quando enfatizam aspectos referentes às diferenças abordadas na pesquisa (CANDAUI; MOREIRA, 2003), em que as concepções de currículo propõem a visibilização das diferenças nos espaços escolares.

Enfim, a teoria crítica, exatamente pela perspectiva crítica que a sustenta, deu possibilidade de um cambiamento produtivo à pesquisa e possibilitou, em muitos momentos, enxergar as mazelas de estereótipos ditados (que precisam ser desconstruídos), entre outros, pelas habilidades e competências exigidas para as avaliações de larga escala. Nestas, “o ser capaz de” delimita os “lugares” dos indivíduos, neste caso, os que são considerados mais dotados intelectualmente, porque suas vivências/experiências se aproximam mais dos conteúdos oficializados para os testes – caso da escola Concretista, evidenciada nesta pesquisa como uma escola central que atende um público muito específico que, entre outras características, é mais abastado economicamente.

No que tange a essa delimitação de lugares, há um posicionamento, um discurso muito claro do gerencialismo, realçado pela competitividade instalada na educação, atualmente, assente em uma relação de poder além da escola. Parece que as escolas, representadas por suas gestões, apesar das resistências, acabam participando desse jogo/competição ao considerarem a avaliação externa como um instrumento de medição da qualidade em educação, quando, na verdade, um teste padronizado e objetivo não mensura nenhuma educação, considerando-se os aspectos intrínsecos às práticas das diferentes escolas e contextos. Isso tudo promove uma relação muito próxima e até sustentadora de uma concepção de gestão e dos gestores de puro gerencialismo. Este e seus mecanismos, por sua vez, refletem o neoliberalismo que afeta o mundo, no sentido de que têm, pela globalização, classificado, pela dicotomização, o que é bom ou ruim, o que é periferia ou centro, desrespeitando, para efeitos classificatórios, aspectos socioculturais.

Giroux (2011) critica essas políticas neoliberais, inclusive em educação, porque têm considerado os serviços e bens públicos como um luxo inquestionável. Essa característica neoliberal do culto ao “per si” evidencia a dicotomização, pois tem feito sucumbir possibilidades de inclusão e tem reafirmado, de forma preponderante, o demérito daqueles

que ficam à margem. “Em resumo, os interesses privados triunfam sobre as necessidades sociais, e o crescimento econômico torna-se mais importante do que a justiça social” (GIROUX, 2011, p. 49).

Entretanto, há fissuras. Os microespaços desta pesquisa promovem, muitas vezes, inversões fabulosas, contrastando a característica de um único poder. A teoria crítica e sua desconfiança permitiram também a análise de poderes, evidenciada pelas subversões e resistências que atestam a escola como um espaço para o novo, o singular e, principalmente, outras práticas transformadoras. Essas relações de poder respondem, assim, à possibilidade da outra escola debatida na pesquisa: participativa e democrática. É por essas relações de poder que podemos observar estratégias (um dos objetivos específicos) que emanaram das entrevistas com os gestores, realçando uma escola que estrategicamente se molda aos testes, mas, paradoxalmente, utiliza subterfúgios para resistir a eles, como na situação da atribuição de uma nota ao projeto “Família e escola”, em que a escola Quixotesca não atribuiu nota à participação no projeto, conforme sugerido pelos órgãos oficiais, paralelamente, não comprometeu a escola, quanto ao não cumprimento da exigência oficial de implementar o projeto.

Ao ouvir e observar as vozes dos gestores, foi possível atestar que há uma verticalização de relações na escola, com vistas à produção de uma pretensa universalidade via padronização, principalmente pela organização dos testes de largo espectro. Há, portanto, como já afirmado, estratégias utilizadas pela gestão escolar em função da avaliação em larga escala. Nesse processo estratégico, considera-se que, nas escolas de alto IDEB pesquisadas, há intensificação do trabalho escolar, com direcionamentos específicos, como o treinamento, para produzir o sucesso escolar via aferição de dados, apesar de ser um mesmo teste, aplicado em diferentes contextos a diferentes sujeitos e de uma mesma forma. Apontam-se, ainda, dentre outras estratégias, a tentativa de orientar os estudantes para os dias em que as provas serão aplicadas e as recomendações para que venham bem preparados para o desenvolvimento dos testes na escola.

Por outro lado, há também, como dito, poderes. É inegável que a relação verticalizada atinge os diferentes sujeitos escolares. Entretanto, as resistências que caracterizam outras práticas constituem afirmações que trazem autenticidade, singularidade, e não permitem, de todo, que relações de poder que emanam verticalmente, portanto, hegemônicas, sufoquem as subjetividades. Penso que, talvez, a crise da escola esteja exatamente nessa relação de poderes, que consiste na resistência que produz uma ideia de que a escola não vai bem e está em crise porque, entre outros motivos, os alunos não aprendem.

Enxerga-se que pode ser exatamente um resistir para que a escola, de vez, não ceda ao jogo do poder, do lado do conhecimento homogeneizante (que bom que ela se sente incomodada).

Uma potência emerge das subversões, das resistências nos espaços escolares pelos quais passei e que observei quando ia às escolas fazer as entrevistas. Os deslocamentos que os alunos promoveram na escola Abaporu, caracterizada pela liberdade de acesso à sala dos professores e à sala do diretor, lugares geralmente restringidos em instituições escolares, revelaram a potência do diálogo, da participação. Essa mesma potência também emerge nas vozes dos gestores e advém de inúmeras estratégias de seus atores – alunos e professores –, atestando uma escola com nuances democráticas onde a interferência das avaliações em larga escala são “momentaneamente” esquecidas, e é aí que uma escola dona de si é evidenciada. Retomo Bonamino (2012), para quem essa interferência ocorre de forma muito agudizada atualmente.

A partir da identificação de três gerações de avaliação, a autora indica o momento em que as escolas passam a enxergar-se nos resultados, mediante a divulgação dos indicadores, como introdutório de políticas de responsabilização. Denominando de segunda e de terceira geração dessas avaliações, a autora acrescenta que o momento agora evidenciado deriva da conjugação do Saeb, da adoção de uma política avaliativa pelos estados federativos, até com criação de sistemas avaliativos próprios, e da Prova Brasil, implementada a partir de 2007 com a sua integração ao IDEB. Santomé (2004), ratificando Bonamino, também identificará essa interferência, mas em contexto espanhol, e trará, como contributo dessa intensificação, uma concepção de educação mais direitista, sustentada pela ideia de “estandarde” (SANTOMÉ, 2004, p. 26), como em um âmbito militar, relacionando a ideia de uniformidade e de acomodação da produção a determinados parâmetros, afastando a escola de uma concepção democrática. “A linguagem dos indicadores encaminha-nos aos ideais da uniformidade, penalizando as diferenças e a diversidade, atacando a própria concepção daquilo que deve ser uma sociedade democrática” (SANTOMÉ, 2004, p. 26).

Chama a atenção o aspecto globalizante, no contexto brasileiro e espanhol, desses testes de largo espectro e, em contrapartida, o (ir)reflexo desse aspecto nos espaços pesquisados. Esse tensionamento nas escolas de alto IDEB, decorrente das avaliações externas (treinamento, aplicação, *rankings*), demonstra nas entrevistas dos gestores, ora o atendimento às determinações dos órgãos centrais, intensificando o trabalho docente, treinando os alunos, orientando comportamentos para os dias de aplicação dos testes, ora a resistência, criticando a uniformidade dos testes, fazendo o teste para um resultado negativo, ou ainda, discordando da forma como esses testes são aplicados na escola.

Observa-se a tentativa de padronização via testes, pela relação verticalizada e externa, incluindo até, como visto, intervenções de agências internacionais (caso do Banco Mundial). Isso, segundo Santomé (2004), faz parecer que todos recebem a mesma educação quando, na verdade, há uma tentativa de controle, hierarquização, resoluções sobre ensino e aprendizagem à margem das escolas e redução das “[...] possibilidades de um governo democrático nas escolas” (SANTOMÉ, 2004, p. 27), o que acaba sendo ressignificado nos microespaços escolares. Observa-se que, nos espaços pesquisados, ressalvando-se serem de alto IDEB, mesmo havendo interferências, em especial da Secretaria de Educação, quanto à maneira de gerir a escola para que produza resultados positivos, incluindo os testes em larga escala, para um tipo de conhecimento restrito e asséptico de aspectos socioculturais outros trazidos pelo grupo escolar, os atores escolares promovem, pelas subversões, o que foi denominado de nuances de uma escola democrática.

Entretanto, é importante chamar a atenção para essa modalidade avaliativa estandardizada que, referenciando novamente Santomé (2004), tem feito prevalecer o discurso criado pelos indicadores, o da relevância dos rendimentos finais, os frutos do esforço individual. Ao encontro destas críticas, para Santomé (2004), a avaliação em larga escala é “[...] uma modalidade de avaliação em que as injustiças são verdadeiramente letais” (SANTOMÉ, 2004, p. 27), empobrecendo a forma como se trabalha nas escolas pelo controle burocrático do rendimento dos alunos. Quero dizer que, mesmo identificando estratégias de resistência nas escolas, reitero a identificação destas nas quatro escolas de alto IDEB, há, considerando a invasão das avaliações externas nos espaços escolares, a checagem de uma concepção mais pragmática de educação, associada constantemente na pesquisa com o neoliberalismo, em uma tentativa de imposição de uma cultura oficial, via ideologias mais conservadoras, que produz ainda mais desigualdades.

Quero ainda chamar a atenção, considerando as estratégias utilizadas em função da avaliação em larga escala, para o atendimento à demanda externa da produção ou, no caso das quatro escolas de alto IDEB, da manutenção de resultados. A interferência, nesses casos (produção/manutenção), leva à intensificação e à culpabilização, principalmente, do trabalho docente. A partir da divulgação dos indicadores, instala-se uma forte pressão sobre as escolas e seus atores. Santomé (2004) enxergará, além da pressão, o controle sobre todo o trabalho escolar, o que inclui as práticas de sala de aula. Na divulgação dos resultados, “acto contínuo verifica-se uma avalanche de críticas aos docentes, críticas essas que muito raramente contemplam as administrações central e local” (SANTOMÉ, 2004, p. 30). Essa crítica ao controle é bastante realçada nesta pesquisa, uma vez que a divulgação dos indicadores

referentes aos resultados dos testes de largo espectro tem qualificado ou desqualificado escolas. Dessa maneira, a prática pedagógica tem que estar voltada, exclusivamente, à preparação para os testes, sob pena de a escola, como afirmou Hypolito (2013), ir “do linchamento ao prêmio”. É assim que se observa um reflexo no trabalho escolar, decorrente dessa pressão sobre as escolas, especialmente nas que sustentam a insígnia de alto IDEB – as escolas têm se tornado “preparatórias”, portanto, estão descoladas de contextos socioculturais, invisibilizando ainda mais as diferenças.

Acrescentando ao debate, Giroux (2011) aborda uma pedagogia pública, referindo-se a um poderoso conjunto de forças ideológicas e institucionais, cujo objetivo é “[...] produzir indivíduos competitivos que rivalizam pelos seus ganhos materiais e ideológicos” (GIROUX, 2011, p. 48). Tal pedagogia pública empresarial produz identidades, valores e práticas de mercado. Interessa observar, em Giroux (2011), a pedagogia da publicização de resultados, que tem interferido na deterioração da imagem do ensino público pela classificação atribuída às escolas, quanto a serem de alto e de baixo IDEB, incluindo na rotulação os atores escolares, a comunidade e os contextos socioculturais. Atribui-se, mais uma vez, a responsabilidade à escola, que, para o alto ou baixo IDEB, terá que organizar estratégias para mudança ou manutenção de resultados. É nessa competitividade que as quatro escolas de alto IDEB se encontram, priorizando a educação mercadológica, para sustentar ou melhorar rendimento, em detrimento de uma educação democrática, participativa, emancipadora e, por isso, transformadora. De forma ampla e fatalista, além do campo educativo, Giroux (2011) trata da morte social que tem sido provocada por toda essa engrenagem neoliberal. Sobre essa morte, afirma que “[...] torna-se o destino de cada vez mais pessoas à medida que as políticas de estrangulamento social de individualismo competitivo, auto-interesse e consumismo se tornam os princípios organizadores da vida de todos os dias” (GIROUX, 2011, p. 108).

Importante, a partir daqui, uma vez que foi apontada no parágrafo anterior, retomar a discussão da educação mercadológica, para observar a relação que se estabelece entre essa educação e a qualificação do processo educativo escolar (outro objetivo específico). Para os gestores entrevistados, há uma aproximação, diria até sinonímia, entre a qualidade em educação e a qualidade mercadológica produzida pelos testes de larga escala. Sob a perspectiva de muitas escolas (não só as pesquisadas), salas de aula disciplinadas e com notas “boas” no IDEB atestam qualidade em educação. Há, como observado nas entrevistas, quando os gestores utilizaram afirmações sobre a qualidade, uma segurança muito grande, talvez uma certeza, de que a escola de qualidade é a que controla os alunos também pelo disciplinamento.

Arcádia 2 menciona a disciplina do horário, ao identificar um dos critérios de escolha da escola pelos pais. Retomo também os contextos literários expostos em *O Ateneu*, de Raul Pompéia, e *Conto de escola*, de Machado de Assis, para pensarmos nessa disciplina, inclusive dos corpos, que atesta a qualidade da sala de aula e da escola. Assim, penso que para além da disciplina do horário de entrada, há outras formas autoritárias na escola, do passado e do presente, com vistas ao disciplinamento, para que os conteúdos, atualmente os dos testes estandardizados, sejam transmitidos (a voz silenciada, os movimentos de saídas ao banheiro ou para beber água impedidos, os posicionamentos sempre controlados sobre os assentos, o banimento de atividades que envolvam conversas entre diferentes interlocutores, o movimento de ir e vir em sala de aula suspenso). Acrescenta-se a isso o disciplinamento da mente (os conteúdos delimitados, o treinamento restrito a duas disciplinas, a responsabilidade por um bom resultado, a escolha de uma única opção correta, a aplicação de um teste externo à escola). Esses disciplinamentos atestam, na verdade, a incoerência, ou melhor, a contramão de uma escola sob uma perspectiva minimamente democrática, que evidencie uma educação de qualidade social. Esta permitiria participação dos diferentes grupos que compõem a escola, consideraria diferentes conhecimentos, não um dado *a priori* para que seja o único a ser aprendido e, contraditoriamente, cobrado; enfim, seria uma escola da mudança, não da involução.

A perspectiva de um estado social (pensando-se aqui em uma escola de todos), de Giroux (2011), ou a necessidade deste, perpassa também a reflexão nos espaços escolares, a formação crítica para que os diferentes sujeitos possam desconstruir o *status quo*. Essa qualidade mercadológica atestada precisa ser questionada também a partir da gestão. Dentre os gestores entrevistados, há os que observam tratar-se de um mesmo teste uniformizador de escolas, que não são iguais/uniformes, isto é, eles identificam as diferenças latentes nos espaços escolares, entretanto, a observação parece sucumbir ante o resultado do alto IDEB. Chamo novamente a atenção para os conceitos de “intelectuais/profissionais reflexivos” e “contra-hegemonia”, de Giroux (1997), já apresentados na pesquisa. Há necessidade premente da articulação desses conceitos para um discurso crítico e uma consequente desconstrução do *status quo*, reforçado atualmente pela instituição de tantos exames, principalmente para a educação pública. Retomo a abordagem de Freitas (2013), que instiga a desconfiança das intenções neoliberais para com o público. Refletir sobre a intencionalidade de manter essa qualidade que afirma a individualidade pelas políticas avaliativas (reafirma-se não terem nada de educativas) perpassa o entendimento de que outra qualidade (reitera-se), a social, é que

abarcaria os diferentes grupos, os tantos aspectos socioculturais, e aproximaria a escola de todos.

Apesar da relação explicitada entre resultados positivos nos testes e qualidade em educação, acredito que a qualidade social começa a adquirir, gradativamente, forma entre os gestores, seja porque observam aspectos outros que descaracterizam a uniformidade das escolas avaliadas externamente, seja porque discordam criticamente de alguns aspectos inerentes aos próprios testes, sobretudo aqueles que têm ido de encontro às práticas cotidianas das escolas (aplicadores despreparados, testes que não atestam/dão conta de todo o processo de ensino-aprendizagem, duas disciplinas avaliadas, responsabilização da escola, entre outros).

Por isso, a relação entre a atual configuração de aplicação dos testes e a observação dos aspectos históricos do currículo, da gestão, da avaliação em larga escala, leva a constatar, também a partir do conceito de desconfiança da teoria crítica (SILVA, 1999), que o contexto contemporâneo marcado por políticas de testes, principalmente no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), ainda se vincula, ao longo de séculos, a uma educação tecnicista e homogeneizante. Os objetivos, as técnicas, os conteúdos (como se fossem macetes), garantem que não há riscos a esse tecnicismo, uma vez que eliminam, desde muito cedo, as subjetividades e suas respectivas interferências. Dentre estas, estão a reflexão e a criticidade, que não aparecem em um ensino que dita um comportamento único, o de assinalamento de questões de múltipla escolha para obtenção de resultados, ou ainda, de qualidade.

Entretanto, reafirmo que, apesar do tecnicismo, as práticas homogeneizantes em educação – aqui referentes à avaliação em larga escala – devem ser questionadas, sobretudo na escola, exatamente pela perspectiva modelar que apresentam, com a clara intenção de invisibilizar as diferenças, uma vez que apresentam em seu modelo sujeitos homogêneos (branco, heterossexual, classe média...). Hill (2003), em concordância com Giroux (1997), identifica a escola como um espaço “para a luta contra-hegemônica”, portanto, a indagação e a crítica são uma reação e, ao mesmo tempo, um contributo à perspectiva de uma escola democrática.

Pela historicidade explicitada dos momentos que caracterizaram o campo curricular brasileiro, percebe-se um discurso atravessando séculos em que predomina, também no espaço escolar, a tentativa de naturalização por meio de ações promovidas para obtenção de resultados no IDEB. Todo o contexto histórico apontado na pesquisa explicitou que as avaliações, bem como experiências anteriores, com destaque para o tecnicismo da

década de 1970, acabaram por fazer reverberar na escola, novamente, a técnica e a eficiência nos sujeitos. Esta escola está instalada de forma mais agudizada agora porque, como visto, há um agenciamento dessas políticas avaliativas pelos órgãos oficiais; portanto, a educação ainda invisibiliza, subalterniza, exclui os sujeitos que não pertencem ao modelo hegemônico.

A explicitação dessa perspectiva, de continuidade de um discurso reprodutivista, porque as avaliações mantêm o *status quo*, a hierarquização, a divisão, os lugares comportados aos indivíduos, em que os que atingem o patamar dessa hierarquização, de forma meritocrática, são em uma maioria, aqueles que mais próximos estão do conhecimento hegemônico, proporcionado, geralmente, pela aproximação de uma escola central, cujo público atendido também traz a especificidade de serem de famílias mais “estruturadas”, “abastadas”, entre outros. Tais sujeitos ascenderão por mérito pessoal, quando, na verdade, foi a naturalização do discurso hegemônico que proporcionou a aceitação incondicional de que as individualidades se sobressaiam, demonstrando que a promoção é por merecimento, enquanto, paralelamente, ocorre a subordinação e até exclusão das diferenças. Cria-se, assim, uma única possibilidade para a ascensão, e, ao mesmo tempo, normaliza-se a exclusão de quem não se submete à forma hegemônica. A ênfase, desse modo, é no mérito.

Tal situação meritocrática, proporcionada pelos testes estandardizados, é perversa e traiçoeira, porque também trabalha, paralelamente, a denominada “exceção”, caracterizada por alguém que também consegue ascender (filha de doméstica também pode ser universitária, como retrata o filme *A que horas ela volta.*), justificando, novamente, a individualidade, e matando a esperança de uma escola democrática, uma vez que justifica sobremaneira o discurso da capacidade individual, bem como o discurso de um Estado desnecessário, quando se trata de políticas sociais, afinal há lugares para todos, desde que haja o esforço pessoal para superação dos obstáculos. “Desta forma, as ideologias individualistas, típicas das sociedades neoliberais e conservadoras contemporâneas, convertem cada estudante no responsável exclusivo quer do seu êxito escolar, quer do seu fracasso” (SANTOMÉ, 2004, p. 33). Em face dessa competitividade, em que, se você se esforça, o sucesso é inevitável, destruimos muitas possibilidades e, de forma mais ampla, pelas políticas avaliativas, destruimos a escola democrática, pois, a partir de práticas avaliativas de largo espectro, a escola trabalha a favor do discurso hegemônico, o qual, cabe reforçar uma vez mais, além de acentuar, produz desigualdades.

Há, no entanto, segundo Afonso (1999), uma tensão em relação a essa escola meritocrática. Esta, apesar de provocar discriminação do contexto social e estar sustentada por uma avaliação igualmente meritocrática, tensiona-se com a escola democrática, ou o que se

identificou na pesquisa como nuances democráticas, ocorrendo uma ameaça ao *status* do mérito. Afonso (1999) ressalva, ao encontro do posicionamento aqui, que a avaliação, não a meritocrática, é um componente curricular importante na concepção de uma escola democrática quando se relaciona ao acompanhamento do percurso (PACHECO, 2014; SORDI, 2012). Por isso, o autor identifica uma avaliação formativa, caracterizada pela articulação de interesses do Estado e da comunidade. Esta última condição, de atendimento dos interesses da comunidade escolar, é um aspecto não contemplado pela avaliação em larga escala. Esta avaliação preenche os espaços escolares via treinamento e controle, alterando o cotidiano escolar, alijando-o de outras práticas potencializadoras e, principalmente, singulares de cada lugar, as quais propiciariam enxergar as diferenças e alavancar uma educação reconhecadora dos aspectos socioculturais daqueles que circundam diferentes contextos.

Ampliando o debate, acrescento que as diferenças incomodam o avanço das iniciativas neoliberais na educação, por isso tendem a ser normalizadas, uma vez que a dessemelhança interfere na padronização (prioridade das avaliações em larga escala). Vale ressaltar o quão assustador é o potencial excludente dessas avaliações, pois, de uma vez só, pela divulgação do IDEB, convertem toda a escola e a comunidade que a circunda em um espaço marginal, um incômodo.

Santomé (2004) salienta o que essas avaliações têm feito no tocante às diferenças: “ao ignorarem-se as culturas de classe, a origem étnica, as religiões, o gênero dos alunos e o tipo de famílias a que pertencem, os grupos de estudantes oriundos das comunidades socialmente mais desfavorecidas e marginalizadas convertem-se numa amostra a rejeitar” (SANTOMÉ, 2004, p. 31). Conclui-se que guetos/*apartheids* têm sido reafirmados a partir da divulgação dos resultados do IDEB, aproximando escolas que não apresentam o rendimento requerido de uma estereotipia ainda maior, pois aquela escola, aquela comunidade, será relegada. “[...] com a pressão por desempenho, as escolas podem especializar-se em determinadas clientelas de estudantes, sendo deixadas no conjunto do território para destinação de alunos de baixo desempenho” (FREITAS, 2012, p. 393), por representarem uma anormalidade, a de não homogeneizar seu alunado pelas respostas objetivas de itens que medem competência a partir de prescrições voltadas a um saber supostamente único/universal, ou melhor, porque mantêm latentes as diferenças, não comportando seus atores as didatizações dos testes de larga escala. Desse modo, reforça-se que a demanda de políticas avaliativas em educação tem criado, inclusive, uma espécie de fosso entre escolas de alto e de baixo IDEB. Por isso, a preocupação de Quixotesca 1, quando afirmou que sua escola não estava mais tão bem no IDEB, mas que ainda o tinha alto, em comparação às

outras escolas; ou ainda, quando Arcádia 1 considera que as escolas de baixo IDEB são “mais cobradas”.

Na pesquisa, insisti em identificar outros movimentos que têm afirmado resistências nos espaços escolares (denominados anteriormente de estratégias), talvez muito pontuais, mas estabelecendo uma relação muito forte com o desenvolvimento de suas políticas (micro) no espaço escolar, isto é, preocupando-se em ressignificar aquilo que foi determinado, mas que não cabe a este ou aquele contexto. Portanto, acredito que essas fissuras indicam que uma atuação crítica maior, por meio de pesquisas e participação dos atores escolares, permite aproximarmos de uma escola de todos, que tem uma avaliação pensada por todos (ESTEBAN, 2009).

Há, assim, um escape, fortalecido pela reação na/da própria escola à idealização e homogeneização da diferença do sujeito. Apontaram-se, nas falas dos gestores, a qualidade da escola vinculada à nota e ao disciplinamento, mas, recorrentemente, ações para o controle da “indisciplina” pelas recomendações da coordenação, o que culmina, muitas vezes, em adentrar as salas e apontar a necessidade de prestar atenção para aprender conteúdo. Essa característica do disciplinamento relaciona-se à subversão do corpo e da mente dos sujeitos escolares; logo, significa também subversão à lógica de uma aprendizagem calcada em prescrições a partir de disciplinas hierarquizadas e de testes padronizados em itens objetivos.

Explícita-se, assim, uma latência de práticas de resistência que são trazidas também para esses testes e que, quando não são suficientes para incomodar, atingem picos máximos quanto ao apontamento de outras formas de resistir. Uma delas, relatada na pesquisa, foi a ação e a subsequente declaração dos alunos, na escola Arcádia, de terem ido mal na Prova Brasil porque sabiam que a preocupação da escola era tão somente aquela. Aí observa-se também um grito de “socorro” quanto às práticas reguladoras da escola. O boicote ao teste, não indo bem na prova, significou também um clamor desses alunos por outras práticas. Esse movimento reativo, destaco, só é possível dentro da escola, “em seus contextos relacionais” (BALL, 2006), assim como outras práticas que rompem com essa lógica de réplica de sujeitos promovida pela avaliação em larga escala, o que reafirma Ball (2006, p. 20), “[...] de que as políticas são ou devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares (parte da fantasia de globalização dos formuladores de políticas)”. Por isso, é importante observar que o contexto escolar, permeado de práticas socioculturais específicas, com “[...] as condições, recursos, histórias e compromissos locais serão diferentes e que a realização da política vai, por isso, diferir” (BALL, 2006, p. 20), podendo ressignificar, pela

subversão e resistência, as políticas avaliativas, convertendo as macropolíticas às possibilidades dos microespaços.

Os discursos, outra potência contra-hegemônica, bem como transgressões cotidianas às determinações advindas da Secretaria, mostram uma escola comprometida com os seus espaços e as suas práticas. A gestão, ao relatar que se adaptam notas solicitadas ao projeto “Família e escola”, retomando-se a escola Quixotesca, sinaliza o que a Secretaria de Educação solicita, mas sem atribuir uma nota muito alta ou muito baixa, conotando a crítica do descontentamento com o referido projeto, importado de outro estado da federação, portanto, externo à escola. Eles, os espaços escolares, ressignificam determinações extraescolares e, muitas vezes, dão outra dinâmica ao processo educativo, previamente engessado por testes standardizados. Há movimentos de, ao mesmo tempo, atender e resistir, o que faz afirmar a crise da escola a partir dessa latente resistência. Entendo que, quando a escola produz esse movimento, ela se aproxima de uma escola democrática, em que se destaca o “grito” pela afirmação das diferenças, e é exatamente nessa fissura que está a negação da ideia de normalização.

Ao mesmo tempo que se afirma, como visto, uma qualidade a partir das notas nos testes e do disciplinamento (corpo e mente), principalmente pelas recomendações autoritárias, incluindo sanções, como a proibição de conversas, observa-se que um molde se instala. No entanto, nas falas dos gestores, observam-se inúmeras ações que, ora contemplam o molde, ora afastam-se do molde e o criticam. Aparentemente complexas e contraditórias, essas ações trazem, ao mesmo tempo, os indícios de resistência à política de testes instalada na escola, no sentido de que há uma percepção de que a escola tem uma “vida própria” e de que, portanto, alunos, professores e gestores estão reagindo ao fato de essa política ter interferido sobremaneira na escola; ou ainda, observam-se práticas voltadas ao atendimento daquilo previsto pelo órgão centralizador, representado pela Secretaria de Educação. Neste último ponto, há clara interferência na autonomia da escola, por isso há possibilidades e impossibilidades de uma vida própria da escola, uma vez que a autonomia, muitas vezes, é “[...] reduzida à decisão sobre dimensões técnicas e operacionais, transforma-se em mero elogio da diversidade de formas de execução periférica das decisões centralmente definidas pelas hierarquias centrais” (LIMA, 2004, p. 16).

Também foi abordado, no desenvolvimento da pesquisa, outro mecanismo interferente nessa autonomia, o da escolha indireta do gestor. Ao apontar essa questão, observou-se que a escolha indireta é compensatória dos mandos e desmandos das políticas, predominantemente partidárias, dentro das escolas. Quero dizer que, além de já contarmos

com a situação do gerencialismo escolar, uma política regulatória neoliberal que avassala o mundo enquanto modo de produção e distribuição de renda, temos ainda uma alteração constante das práticas. A partir de determinado resultado eleitoral, promovem-se muitas mudanças nas Secretarias de Educação, incluindo “outra” escolha dos gestores escolares, pois, mesmo que haja, como afirmado nas entrevistas com os gestores, um concurso para essa escolha, o gestor pode ser destituído ou trocado de escola. Isso porque as características do concurso para o cargo de gestor das escolas pesquisadas ainda estão muito vinculadas ao cargo de confiança, a uma escolha indireta; em momento algum, a comunidade escolar participou diretamente da escolha, ocorrendo até mesmo situação contrária, a do gestor que, representando a administração central, depois do resultado do concurso, escolhe a escola. Portanto, tem havido interpretações e até contradições entre o que está proposto e o que é implementado. Isso difere do que prescrevem a Constituição Federal (1988) e a LDB/96 sobre a eleição de diretor e, principalmente, a gestão democrática, pois, “[...] ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução” (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 70). Assim, reafirmo as nuances de práticas democráticas nas escolas de alto IDEB, enfatizando que a prática de escolha indireta do gestor também interfere diretamente na produção de apenas nuances.

A escolha indireta do gestor confirma uma prática escolar antidemocrática, que pode levar a uma gestão conformada a práticas tecnicistas na educação que, como visto, estão voltadas à homogeneização, à similaridade, para o devido controle, tentando, assim, impor, sobretudo, pela prescrição, pelo disciplinamento, aquilo que deve ser aprendido. Nesse contexto, os conteúdos vão de encontro às perspectivas socioculturais dos sujeitos escolares de diferentes contextos. Esses sujeitos, ao aproximarem-se de um conteúdo definido *a priori* e que privilegia uma única, lógica de aprendizagem, são relegados/excluídos pela escola porque não “aprendem”.

Entendo que os espaços escolares apontados na pesquisa estão extremamente envolvidos com a avaliação em larga escala, atraídos pelos resultados de alto IDEB. Todavia, esse dispositivo de homogeneização, realçado pelo disciplinamento vinculado à produção de resultados, tem produzido resistências. Por isso, observa-se e realça-se esse tensionamento, no sentido de mostrar que, mesmo com as práticas de políticas avaliativas que incluem uma gestão gerencialista, caracterizada pelo cunho fortemente administrativo do gestor escolar, pela qualidade mercadológica em educação e pela escolha indireta do gestor escolar, a escola sinaliza resistências aos efeitos perversos dessas políticas. Entendo que às fissuras corresponde uma ressignificação das políticas oficializadas nos espaços escolares,

conduzindo, assim, os microespaços escolares de alto IDEB a uma potência pelas reações que apresentam. Essa potência, como visto, é caracterizada por pequenas ações que subvertem a lógica da homogeneização e que nos apresentam outras possibilidades de práticas e de escola, voltadas às vivências, aos contextos específicos.

Os discursos dos gestores e dos professores, as ações dribladoras das exigências da Secretaria de Educação, a ausência dos alunos em dia de testes, ou ainda, a intencionalidade de uma turma toda em ir mal no teste aplicado, são micropolíticas (BALL, 2006), ou seja, são ressignificações daquilo que querem e não querem para seus espaços, para seus contextos socioculturais. O poder é emanado desses microespaços, exatamente por práticas que contestam a nota do alto IDEB e o disciplinamento voltado ao treinamento para os testes. Nas falas apresentadas, os gestores, ao mesmo tempo que consideram que a preparação e o disciplinamento são contributos para o alto IDEB, apresentam as dificuldades na manutenção desses pela latência das resistências que emanam desses espaços. Essas resistências foram flagradas nas ações dos alunos que não fizeram a prova, da professora que não deu aula para a prova Brasil, da indiferença da família à faixa fixada na entrada da escola e que sinalizava o posicionamento da escola no *ranking*.

Destaca-se aqui, mais uma vez, o caráter meritocrático dado por esses testes, que realçam a individualidade e a competitividade, ameaçando a possibilidade da produção de uma escola como um espaço solidário e de trocas, para que a diferença seja vista e subverta a lógica hegemônica. Entretanto, em seus gestos/ações, os atores escolares sinalizam e fazem outra política muito própria e singular dos microespaços que representam; eles afirmam práticas que aproximam a escola de uma “verdadeira saudade” daquilo que um dia foi a escola em suas vidas, porque viram nesse espaço o sentido do que foi ali vivido.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001, p. 63-72.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, Almerindo Afonso. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 69, p. 139-164, dez. 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 83-99.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, nº 13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010, p. 147-170.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba - SP, v. 19, nº 2, p. 487-507, jul. 2014.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). **A avaliação da educação básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte - MG: Fino Traço, 2015, p. 548-553.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, ano 23, v. 1, p. 8-18, jan./abr. 2018.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TELLO, Cesar Gerónimo. Educação e gestão escolar na América Latina: histórico, desafios e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, nº 3, p. 1205-1228, set./dez. 2015.

ALVES; Maria Teresa Gonzaga; XAVIER; Flavia Pereira. Construção de indicadores para descrever desigualdades de aprendizado na Prova Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, nº 66, p. 782-815, set./dez. 2016.

ANDRADE, Alenis Cleusa. Avaliação em larga escala, prova Brasil: perspectiva da gestão democrática. **X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4659_2924.pdf>. Acesso em jan. 2018.

ANDRADE, Alenis Cleusa de. **Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica**: Prova Brasil e IDEB. 2011. 195p. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, São Leopoldo – RS.

ANDRADE, Carlos Drummond, 1902-1987. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O poder ultra-jovem**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

ANTUNES, Vera de Fátima Paula. **A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2010)**. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Campo Grande, MS.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W.. **“Endireitar” a educação. Mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Mangualde - PT: Edições Pedagogo (Coleção Contrapontos), 2010.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

ASSIS, Machado de, 1839-1908. Conto de Escola. In: GLEDSON, John (Org.). **50 Contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BACKES, Cristiane Welter. **Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos**. 2016. 231p. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ Unisinos, São Leopoldo – RS.

BALL, Stephen J.. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J.. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, nº 2, p. 10-32, Jul/Dez. 2006.

BALL, Stephen J.. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, nº 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes.

BALL, Stephen J.. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, nº 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J.; GEWIRTZ, Sharon. “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas. Do modelo de gestão do sobre gestão escolar no mercado educacional. In: MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen J (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 193-221.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, nº 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BORGES, Edna Martins. **Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. 2016. 327p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG.

BRASIL. LEI 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 de março de 2016.

BRASIL. **SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 15 de março de 2016.

BRASIL. MEC: Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 30 de dezembro de 2017.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006, p. 121-137.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Cortez Editora: Petrópolis, 2014.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: LADEIRA, Julieta de Godoy (Org.). **Antologia de contos: contos brasileiros**. São Paulo: Moderna, 2005.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 117-134.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, nº 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DEPRESBITERIS, Léa (1956-2012). Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Revista Educação e Seleção**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 19, 1989.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre o caráter regulatório e o potencial emancipatório do sistema de avaliação da educação básica. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 209-228.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses. **Ver. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, nº 247, p. 490-505, set./dez. 2016.

ESTEBAN, Maria Tereza. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, nº 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

ESTEBAN, Maria Tereza. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, nº 13, p. 123-134, jun. 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº 51, set.-dez. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Petrópolis - RJ: De Petrus et Alii, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença escolar. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba - SP, v. 19, nº 2, p. 463-486, jul. 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Quem estamos formando da forma que avaliamos? In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa (Orgs.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015, p. 141-159.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, nº 1, p. 75-92, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, nº 1, p. 5-31, 2008.

ESTEVIÃO, Carlos Vilar. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAAE**, v. 29, nº 1, p. 15-26, jan/abr. 2013.

FLACH, Simone de Fátima. Qualidade social da educação: uma concepção na perspectiva democrática. In: VI Jornada do HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Ponta Grossa. **Caderno de resumos da VI Jornada do HISTEDBR**. Campinas: HISTEDBR, p. 179, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 92, p. 911-933, Especial, Out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A meritocracia e o ilusionismo. **Carta Capital**, 2011. Disponível em: <www.cartacapital.com.br/sociedade/ameritocraciaeoilusionismo>. Entrevista concedida a Rodrigo Martins.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, nº 119, p. 379-404, abr/jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, nº 119, p. 379-404, abr/jun. 2012.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. São Paulo: **Editora e Livraria Instituto Paulo Freire**, ed. 1, v. 1, p. 36, 2010. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf>. Acesso em out. 2017.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GHISLENI, Ana Cristina. **Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)**. 2015. 162p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Contra o Terror do Neoliberalismo**. Ramada: Edições Pedagogo, 2011.

GONÇALVES, Alba Lúcia; LARCHERT, Jeaned Martins. **Avaliação da aprendizagem**. Pedagogia, mód. 4, v. 6 – EAD / Elaboração de conteúdo. Ilhéus, BA: EDITUS, 2011.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, nº 2, p. 24-59, Jul/Dez. 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss Conciso**. Instituto Antonio Houaiss (Org.). São Paulo: Moderna, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Gestão do trabalho docente e qualidade da educação. **Congresso Anpae, 2007**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/16.pdf>. Acesso em out. 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro M. A necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 211-227.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 135-152.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, nº 2, p. 1-16, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luis Armando. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, nº 11, 2013.

KINCHELOE, Joel Lyons. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha, nº 13, p. 1-32, 2007. Internacional.

LIMA, Licínio C.. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio C.. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI**. Porto - PT: Edições Afrontamento, 2005, p. 19-31.

LIMA, Licínio C.. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie de (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto - PT: Porto, 2011, p. 71-82.

LIMA, Licínio C.. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C.. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Licínio C.. Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. **Revista Galego-portuguesa de Psicoloxia e Educación**, Espanha, v. 11, nº 9, p. 9-18, 2004.

LIMA, Licínio C.. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1067-1083, out/dez. 2014.

LIMA, Licínio C.. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº especial, p. 1339-1352, dez. 2015.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar**: a busca de um sentido. São Paulo: Liber Editora, 2007, p. 49-96.

Lima, Licínio C.; Sá, Virgínio; Silva, Guilherme Rego da. O que é a democracia na "gestão democrática das escolas"? Representações de diretores(as). In: Lima, Licínio C.; Sá, Virgínio (Orgs.). **O governo das escolas**: democracia, controle e performatividade. Famalicão: Húmus, 2017, p. 213-258.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen J (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 249-283.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 507-524, abr/jun. 2017.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Lições de casa**: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil. Belo Horizonte - MG: Argvmentvm, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Pelotas - RS, v. 4, nº 1, p. 79-111, 2001.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do IDEB. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, nº 66, p. 662-678, set./dez. 2016.

MATOS, Eliane; PIRES, Denise. Teorias Administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Revista Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, nº 3, p. 508-514, Jul/Set. 2006.

MESQUITA, Afonso Mancuso. Os conceitos de atividade e necessidade para a escola nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109149>>.

MESSAS, Júlia Cristina Alves e. **Administração da educação e administração pública: relações e implicações**. 2007. 257f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104843>>.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Impactos da “Educação de resultados” no ofício docente. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa g.; Oliveira, Lina Kátia M. de (Orgs.). **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte - MG: Editora Fino Traço, 2015, p. 541-547.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 58, p. 45-53, abr./jun. 1993.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, nº 137, p. 367-381, maio/ago. 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil. In: PARAÍSO, Marlucy Alves Paraíso (Org.). **Antonio Flavio Brabosa Moreira, Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 59-78.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-47.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 23, p. 156-168, ago. 2003.

NASCIMENTO, Diogo Silva do. **A política de bonificação e avaliação em larga escala: tensões e intenções implicadas no trabalho docente em escolas estaduais do Rio de Janeiro**. 2015. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, RJ.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar – Seape/Acre**. 2015. 262p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis - RJ: Vozes, 2015, p. 64-104.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**. Porto - PT: Porto Editora, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto - PT: Porto, 2011.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e avaliação. In: MORGADO, José Carlos; QUITEMBO, Alberto Domingos (Orgs.). **Currículo, Avaliação e Inovação em Angola**: perspectivas e desafios. Benguela, Angola: Ondijiri Editores, 2014, p. 65-74.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 17, n.º 17, p. 75-90, 2011.

PACHECO, José Augusto. Currículo e inclusão: (in)variantes educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 17, n.º 46, jul./set. 2016.

PACHECO, José Augusto; PESTANA, Tânia. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n.º 1, p. 24-32, jan./abr. 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.º 122, maio/ago. 2004.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.º 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PENÍN, Sonia; MARTINEZ, Miquel. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo, Summus, 2009.

POMPÉIA, Raul, 1863-1895. **O Ateneu**: crônica de saudades. São Paulo: FTD, 2015.

POPKEWITZ, Thomas. PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e a avaliação**: divergências e tensões. Curitiba - PR. CRV, 2013, p. 89-108.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba, Paraná: CRV, 2011.

RAZZA, Bruno Montanari; LUCIO, Maria Cristina do Carmo; SILVA, José Carlos Plácido da; PASCHOARELLI, Luis Carlos. Da organização científica à ergonomia: a contribuição de Frederick Winslow Taylor. In: SILVA, José Carlos Plácido da; PASCHOARELLI, Luis

Carlos (Orgs.). **A evolução histórica da ergonomia no mundo e seus pioneiros**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 37-48.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-102.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, nº 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RITCHER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. Uberlândia - MG, 2015.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas - SP: Autores Associados, 1995.

SANDER, Benno. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 17, nº 2, p. 264-276, jul./dez. 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controle em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, nº 1, p. 22-34, jan./jun. 2004.

SANTOS, Almir Paulo dos. **Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala**. 2012. 260p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisisnos, São Leopoldo – RS.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. As duas faces da avaliação. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 109-122.

SARMENTO, Diva Chaves. Educação: federalismo e qualidade. In: SARMENTO, Diva Chaves (Org.). **Educação e qualidade: sistemas educacionais em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 9-38.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: 2010.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, nº 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAYÃO, Rosely; GROPPA, Julio Aquino. **Família: modos de usar**. Campina - SP: Papyrus, 2010.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAAE**, v. 31, n° 3, p. 493-510, set./dez. 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SERPA, Andréa. A avaliação na educação infantil em debate: a produção precoce do fracasso escolar. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP, Campinas, 2012, p. 1-12.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos, A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n° 05, p. 37-49, 2003.

SILVA, Dalmo Souza e. Tarsila do Amaral: ensaio sobre “brasilidade”. **Revista Extraprensa (USP)**, ano IX, n° 16, jan/jun. 2015.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n° 1, p. 21-34, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n° 78, p. 216-226, mai/ago. 2009.

SILVA, Thiago Mota Fontenele; COSTA, Sylvio Gadelha. A avaliação educacional como tecnologia de controle no capitalismo neoliberal. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n° 3, p. 814-839, set./dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. **Série-Estudos** (Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB). Campo Grande - MS, n° 33, p. 39-53, jan./jul. 2012.

SORDI, Maria Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n° 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SORDI, Maria Regina Lemes de; OLIVEIRA, Sara Brada de; SILVA, Margarida Montejano da; BERTAGNA, Regiane Helena; DALBEN, Adilson. Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n° 66, p. 716-753, set./dez. 2016.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba - SP, v. 19, n° 2, p. 407-420, jul. 2014.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar Municipal de cachoeirinha/RS.** 2013. 211p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, São Leopoldo – RS.

TEDESCO, Anderson Luiz; REBELATTO, Maria Bernardon. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas.** Belo Horizonte - MG, v. VIII, nº 16, p. 173-197, jul./dez. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad:** Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba - SC, v. 15, nº 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012

WERLE, Flavia Obino Corrêa. **Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino.** Revista Lusófona de Educação, Portugal - PT, v. 27, nº 27, p. 159-179, 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **RBPAAE**, v. 17, nº 2, p. 147-160, jul./dez. 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

FORMAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

Dados de identificação:

1. Qual sua formação?
2. Em que ano se formou?
3. Quanto tempo está na gestão nessa escola?
4. Já teve outras experiências como gestora?
5. Já ministrou aulas? Em que anos?
6. Quanto tempo de magistério (delimitando o tempo de professora e de gestora)?

GESTÃO:

1. De que forma você se tornou gestora da escola?
2. Como foi esse processo de se tornar gestora?
3. A partir da sua experiência com o magistério, percebe diferença entre ser professora e ser gestora?
4. Quando você assumiu a gestão, houve participação dos professores, alunos, pais (comunidade) e funcionários?
5. Hoje, como está ocorrendo essa participação?
6. Quais os espaços/tempos dessas participações?
7. Como é sua relação com os órgãos oficiais?
8. As relações com a comunidade e os órgãos oficiais interferem no planejamento escolar?

GESTÃO E PROJETO PEDAGÓGICO:

1. Como foi elaborado o PPP da escola? Como vem sendo implementado?
2. Como você avalia a questão pedagógica, financeira e administrativa da escola?

3. Como os professores, alunos e pais participam da gestão da escola? Quais são os momentos em que essa participação é mais necessária? Que benefícios essa participação traz para a gestão?
4. A escola tem projetos específicos para a participação da comunidade? Quais?
5. Você qualificaria a gestão desta escola como democrática? Por quê?
6. A escola promove encontros para discutir temas ligados à educação das crianças e dos adolescentes periodicamente? Ou quando há um problema específico? Em caso afirmativo, quais são?
7. A escola se preocupa com situações que envolvem preconceitos no grupo escolar (professores, alunos, funcionários)? Como lida com isso?

GESTÃO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA:

1. Houve mudanças nos últimos anos na forma de gerir a escola? O que mudou e quais foram os principais motivos?
2. A gestão é chamada pelos órgãos oficiais para melhorar os resultados das avaliações em larga escala? Quais são as propostas para melhorar esses resultados?
3. A comunidade escolar acompanha os resultados das avaliações em larga escala? Isso é motivo para os pais matricularem seus filhos na escola?
4. A gestão tem um projeto específico para a melhoria da avaliação em larga escala da escola? Qual?
5. Os professores da escola se preocupam com as avaliações em larga escala? Eles propõem ações para melhorá-las? São tomadas decisões em conjunto para isso?
6. Você considera que a avaliação em larga escala contribui para a melhoria da qualidade em educação? Por quê?
7. Você percebe que a avaliação em larga escala provoca algum tipo de tensão na gestão, nos professores ou nos alunos?
8. A escola faz algum tipo de preparação para a avaliação em larga escala?
9. Tem algo da avaliação externa que você pensa ser inadequado? O que mudaria?
10. Na sua concepção, como/por que a escola conquistou um alto IDEB?
11. O que você ainda gostaria de fazer na sua gestão que ainda não foi possível?
12. Você considera que a avaliação em larga escala contribui com uma educação de qualidade para todos os alunos e para todas as escolas?