



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação – MED

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA REIS

**A GESTÃO ESCOLAR E O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE
CRUZEIRO DO SUL/ACRE**

Rio Branco-AC
2017

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA REIS

**A GESTÃO ESCOLAR E O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE
CRUZEIRO DO SUL/ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia de Fátima Melo.

**Rio Branco-AC
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- R375g Reis, Maria das Graças da Silva, 1974 -
 A gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas:
 um estudo na rede pública municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre /
 Maria das Graças da Silva Reis. – 2017.
 154 f. : il. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de
 Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco,
 2017.
 Inclui referências bibliográficas e apêndice.
 Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia de Fátima Melo.
1. Educação – Avaliação externa. 2. Gestão escolar – Cruzeiro do Sul –
 Acre. 3. Políticas educacionais. I. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11º/1003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
GESTÃO ESCOLAR E O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE
CRUZEIRO DO SUL/ACRE**

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA REIS

Data de Aprovação 04/ 12/ 2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo (Orientadora)
Universidade Federal do Acre - UFAC

Prof. Dr. Ângelo Ricardo Souza
Universidade Federal do Paraná – UFPR (**Membro Externo**)

Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno (Membro Interno)
Universidade Federal do Acre - UFAC

**RIO BRANCO- ACRE
2017**

*Aos meus queridos pais **Raimundo e Francisca** por me conduzirem nos caminhos certos da vida, fazendo-me reconhecer que a vida merece ser vivida intensamente. Amo vocês!*

*A minha avó **Raimunda Gomes** (in memoriam), exemplo de pessoa que me ensinou a ser perseverante. Sua voz suave e seus gestos carinhosos me fortaleceram. Guardar-te-ei para sempre em minha memória!*

*Ao meu esposo **Marifran**, meu amor, amigo, que compartilha comigo a doce alegria de viver.*

*Ao meu irmão **Nonato** pelo apoio incondicional e incentivo durante essa trajetória, você é muito especial!*

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão!

A Deus, ser supremo e maior, que me deu a vida de presente e me alimenta diariamente de fé e de esperança para continuar caminhando, buscando sempre o melhor;

A Prof. Dra. Lúcia de Fátima, que com presteza e competência, soube conduzir esse processo. Suas orientações, incentivos e, sobretudo seus conhecimentos, foram alicerce para a realização desta dissertação;

A minha mãe, grande mulher!, que em meio a tantas dificuldades, não mediu esforços para educar seus filhos. Seu amor para comigo me fortalece e torna-me uma pessoa melhor a cada dia;

A Prof. Dra. Ademárcia Costa, pelas orientações proíficas ao projeto inicial, para participar da seleção do Mestrado em Educação;

A Professora Ma. Élide Furtado, pelo auxílio e disponibilidade, prestado na organização desta dissertação;

A Universidade Federal do Acre – UFAC, por ter proporcionado o mestrado em Educação – MED e aos professores deste programa de Pós-graduação pela partilha dos conhecimentos, que foram imprescindíveis à minha realização pessoal e profissional: Prof. Andrea Dantas, Prof. Ednaceli Damasceno, Prof. Elizabeth Miranda, Prof. Lenilda Cavalcante, Prof. Lúcia Fátima e Prof. Mark Clarck. Meu muito obrigada!

Aos professores, Prof. Dr. Ângelo Ricardo e Prof. Dra. Ednací Abreu Damasceno, pela leitura cuidadosa do texto e excelentes contribuições prestadas no exame de qualificação;

Aos amigos da Turma MED/2015 das Linhas de pesquisa Formação de professores e em especial aos da Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional, por compartilharem conhecimentos, troca de experiências e momentos de alegria;

As minhas amigas Francisca Nascimento, Lúcia Torres e Rosa Braga, com as quais estabeleci profunda amizade, juntas partilhamos alegrias, experiências e por vezes as angústias. A presença de vocês me fez suportar a saudade da família. Vocês são especiais!

Ao Centro de Educação e Letras – CEL, professores e professoras do Campus Floresta – UFAC, em especial à Coordenação do Curso de Pedagogia, por prestarem apoio necessário durante esse percurso;

Aos sujeitos desta pesquisa, diretores e coordenadores das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul/ Acre. Externo meus agradecimentos aos ex-secretários da SEMEC Prof. Ivo Galvão e Prof. José de Souza Lima. A Jeane Freitas e Lilian Leite, por disponibilizarem os dados necessários, para a realização desta pesquisa. Muito obrigada!

As minhas queridas primas, em especial a Antônia Aquino, Conceição Aquino e Rejane Gomes por me apoiarem e fazerem-se presentes quando mais precisei. Eternamente grata a vocês!

As amigas de décadas, Sernízia Araújo e Gracilene Silva, pelas palavras de apoio e amizade. Vocês moram no meu coração.

Aos meus sogros, Francisco e Zilma, pelo apoio, compreensão e auxílio prestado durante minha ausência.

*O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência
em se achar um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo,
quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.*

(José de Alencar)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o uso dos resultados das avaliações externas por parte da gestão escolar nas escolas pertencentes à rede de ensino do município de Cruzeiro do Sul – Acre. Para conseguir esse intento, buscou conhecer como a Secretaria de Educação do município de Cruzeiro do Sul- SEMEC, lida com as avaliações externas, suas formas de apropriação, percepção e se as consideram como elemento principal para promover a qualidade do ensino. Buscou, ainda, identificar quais as estratégias utilizadas pela equipe gestora das escolas diante dos resultados obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e do Sistema de Avaliação da Aprendizagem – SEAPE, analisando sua organização, rotinas etc., na intenção de verificar possíveis influências das avaliações externas sob o trabalho das equipes gestoras. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa se desdobrando por meio de uma pesquisa de campo tendo como suporte para a obtenção dos dados o procedimento analítico documental e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 06 (seis) diretores e 06 (seis) coordenadores de ensino que exercem também função pedagógica, todos responderam a uma entrevista semiestruturada. A pesquisa se ancorou numa vasta literatura que trata das avaliações em larga escala e suas imbricações com a gestão escolar. Dentre as diversas linhas de entendimento, que norteiam a relação/problemática, fez a opção de seguir um referencial de cunho crítico, que discute de forma mais precisa as políticas educacionais, focando as avaliações externas interligadas à gestão escolar. Foram fundamentais para essa compreensão os aportes teóricos de Freitas (2012, 2014), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Alavarse (2012), Machado (2012), dentre outros. Evidenciou-se que, as avaliações externas trazem como marca principal, intensa *accountability* sobre as equipes gestoras das escolas, de modo a atender as prescrições advindas dos sistemas, o que tem colocado em risco a autonomia dos profissionais. Os aspectos conclusivos da pesquisa evidenciam que as avaliações externas enquanto políticas educacionais têm se firmado como pressupostos de controle e regulação, guardando aproximações com os princípios da Nova Gestão Pública (NGP), que dão abertura para os processos de prescrição, monitoramento, avaliação e desempenho. A visão das equipes gestoras das escolas pesquisadas é reveladora da dubiedade que caracteriza tais avaliações, visto que ao mesmo tempo em que as consideram potencializadoras da qualidade educacional, denunciam, que por si só são impotentes e incapazes de garantir um padrão de qualidade. Finalmente, conclui-se que as avaliações em larga escala têm exercido forte influência sobre o trabalho das equipes gestoras, ao monitorarem seu trabalho, fazendo com que suas rotinas sejam alteradas, passando a seguir normas prescritivas, valorizando mais os procedimentos amostrais do que os processos, o que nos permite afirmar que os elementos que caracterizam o chamado gerencialismo se fazem presentes hoje nas escolas e se sobrepõe a qualquer tentativa de discussão e encaminhamentos dos elementos que caracterizam um projeto coletivo de construção escolar que tem na concepção de gestão democrática sua viga mestra.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Avaliações Externas. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This study aims to analyze the use of the results of external evaluations by school management in schools belonging to the school network of the municipality of Cruzeiro do Sul - Acre. In order to achieve this, he sought to know how the Education Department of the municipality of Cruzeiro do Sul - SEMEC, deals with the external evaluations, their forms of appropriation, perception and if they consider them as main element to promote the quality of the education. It also sought to identify the strategies used by the management team of the schools against the results obtained by the Basic Education Development Index (IDEB) and the Learning Assessment System (SEAPE), analyzing their organization, routines, etc., in order to verify possible influences of the external evaluations under the work of the management teams. The research adopted a qualitative approach unfolding through a field research with support for obtaining the data the documentary analytical procedure and semi-structured interviews. The subjects that participated in the research were 06 (six) directors and 06 (six) teaching coordinators who also had a pedagogical role, all of whom answered a semi-structured interview. The research was anchored in a vast literature dealing with large-scale evaluations and their imbrications with school management. Among the several lines of understanding that guide the relationship / problematic, made the option of following a critical referential, which more precisely discusses educational policies, focusing on external assessments interlinked with school management. It was fundamental for this understanding the theoretical contributions of Freitas (2012, 2014), Bauer, Alavarse and Oliveira (2015), Alavarse (2012), Machado (2012), among others. It was evidenced that, external evaluations bring as main brand, intense accountability on the teams that manage the schools, in order to meet the prescriptions coming from the systems, which has put at risk the autonomy of the professionals. The conclusive aspects of the research show that external evaluations as educational policies have been established as control and regulation presuppositions, keeping in close relation with the principles of New Public Management (NGP), which open the processes of prescription, monitoring, evaluation and performance. The view of the management teams of the schools surveyed reveals the dubiousness that characterizes such evaluations, since at the same time that they consider it to be a potentiator of educational quality, they denounce that alone they are impotent and incapable of guaranteeing a quality standard. Finally, it is concluded that large-scale evaluations have exerted a strong influence on the work of management teams, monitoring their work, changing their routines, following prescriptive norms, valuing the sampling procedures more than the processes, which allows us to affirm that the elements that characterize the so-called managerialism are present today in schools and overlaps any attempt to discuss and refer the elements that characterize a collective project of school construction that has in the conception of democratic management its master beam.

Keywords: Educational policies. External evaluations. School management

LISTA DE SIGLAS

ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização
AC - Acre
BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CF - Constituição Federal
CZS- Cruzeiro do Sul
BM - Banco Mundial
CEPAL - Centro de Estudos e Pesquisas da América Latina
FUNDEF- Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP- Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
IN- Instrução Normativa
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE- Ministério de Administração e Reforma do Estado
NGP- Nova Gestão Pública
OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento
OMC- Organização Mundial do Comércio
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola
VDP – Prêmio de Valorização Profissional Docente
PARFOR- Programa de Formação de Professores da Educação Básica
PDRAE- Plano de Reforma do Aparelho de Estado
PME- Plano Municipal de Educação
PNAIC- Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAPE- Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SEE - Secretaria Estadual de Educação
SEMEC- Secretaria Municipal de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil Das escolas pesquisadas.....	24
Quadro 2- Perfil dos sujeitos participantes da Pesquisa	25
Quadro 3- Quadro comparativo entre a Lei de Gestão 539/2010: Brasil e município de Cruzeiro do Sul/AC.....	71
Quadro 4 - Resultado do IDEB das escolas municipais de Cruzeiro do Sul – Acre de 1º ao 5º ano.....	76

LISTA DE ORGANOGRAMA

Organograma 1 – Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/ Cruzeiro do Sul- Acre	53
Organograma 2 – Estrutura Organizacional das Escolas da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul- Acre.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Acre com localização de Cruzeiro do Sul – Acre	52
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul – Acre (2010- 2014)	55
Tabela 2 - Proporção de alunos com reprovação da Rede Municipal e Estadual (2015) de Cruzeiro do Sul – Acre (2010 – 2014)	56
Tabela 3 - Proporção de abandono no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Cruzeiro do Sul – Acre (2010-2015)	57
Tabela 04 - Proporção de Aprovação no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Cruzeiro do Sul- Acre (2010-2015)	58
Tabela 05- Percentual de participação no SEAPE/AC das redes municipais de Ensino do Estado do Acre (2009 – 2015)	80
Tabela 06 - Resultados de desempenho e participação 3º, 5º e 9º ano – Língua Portuguesa / Cruzeiro do Sul – Acre: 2013-2015	82
Tabela 07- Resultados de desempenho e participação 3º, 5º e 9º ano – Matemática / Cruzeiro do Sul –Acre: 2013-2015	84
Tabela 08 - Níveis de exigência estabelecida no interior das escolas sob o trabalho das equipes gestoras	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: APROXIMAÇÕES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	27
2.1 A Gestão Escolar no contexto da Nova Gestão Pública.....	28
2.2 Gestão Escolar e Avaliações Externas: movimentos que se entrecruzam.....	35
3 AS POLÍTICAS DE GESTÃO E AVALIAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE	51
3.1 Caracterização da rede municipal de educação pública de Cruzeiro do Sul- Acre: o lócus da empiria	51
3.2 A gestão escolar na rede municipal de Cruzeiro do Sul-Acre	60
3.3. As avaliações externas na Rede de Ensino do município de Cruzeiro do Sul/ Acre	75
4 GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EXTERNA: O USO DOS RESULTADOS NA REDE DE ENSINO DE CRUZEIRO DO SUL PELAS EQUIPES GESTORAS	86
4.1 Ações políticas promovidas pela SEMEC e equipe gestora das escolas frente aos resultados do SEAPE e IDEB.....	86
4.1.1 O processo de responsabilização diante dos resultados das avaliações externas	99
4.2 Estratégias utilizadas pelas equipes gestoras para obter melhor desempenho no IDEB e SEAPE.....	106
4.3 Influência das avaliações externas sobre o trabalho das equipes gestoras	112
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A	143
APÊNDICE B.....	145
APÊNDICE C	146
APÊNDICE D	147
APÊNDICE E.....	152

1 INTRODUÇÃO

A educação é a arma mais poderosa
que você pode usar para
mudar o mundo

(Nelson Mandela)

A educação de um modo geral e as escolas em particular, apresentam uma agenda com uma pauta de discussões, em que inúmeras situações merecem ser estudadas principalmente a partir das últimas décadas do século passado (XX) com continuidade no século XXI. É perceptível, que se vive no Brasil um contexto efervescente de políticas educacionais com foco em aspectos, que dizem respeito à gestão, a avaliação, o currículo e ao financiamento.

No caso específico deste estudo, a pretensão é compreender melhor e analisar dois movimentos de natureza política, que ocupam lugares centrais no âmbito do debate educacional brasileiro: a gestão escolar e o fenômeno das avaliações externas. Tais movimentos são alvos de preocupação não só dentro do país, mas nas agendas dos organismos multilaterais – representados principalmente pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que são ouvidos nos espaços de formulação de políticas educacionais para a educação pública e em muitos casos financiadores, o que implica diretamente na vida das escolas, particularmente nos processos de trabalho dos educadores e nas dinâmicas de gestão (FREITAS, 2012).

Buscando referência em uma perspectiva crítica, procura-se ao longo deste estudo apontar, um conjunto de contradições reveladas nas interfaces entre o prescrito nos textos das políticas, tanto no campo da gestão, como das avaliações externas e a ação do próprio Estado, quando avalia os resultados do processo educacional por meio da standardização, utilizando-se de um discurso da gestão democrática escolar.

Ao buscar maior familiaridade com as discussões, que afetam a gestão e avaliação, percebeu-se a necessidade de compreender as questões fundamentais, quanto ao papel da gestão educacional, entrelaçando com a apropriação dos resultados das avaliações externas e como isto vem sendo compreendido por aqueles responsáveis por operar as reformas no âmbito das escolas.

Nesta linha de entendimento, tornou-se importante também, fazer uma discussão mais sólida em torno das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 do

século passado, visando ao processo de redemocratização do ensino, destacando nesse contexto de reformas, a gestão escolar e as mudanças de paradigmas de gestão, verificadas nos sistemas escolares.

A partir da década de 1980, intensificam-se as lutas e as reivindicações de mudanças e de maior participação da sociedade nas questões, que dizem respeito à educação e à escola. No período pós-ditadura, foi inserido junto à Constituição Federal de 1988, por meio de seu artigo 206, o princípio da gestão democrática, versando em seu inciso VI, a gestão democrática do ensino público na forma da lei e, o inciso VII, a garantia de padrão de qualidade. Tais princípios foram mantidos e com a inclusão de outros na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96, promulgada oito anos depois, a exemplo dos artigos 3º, 14 e 15, que serão melhor discutidos em outro momento desse estudo.

Percebe-se alguns avanços no aparato legal. Instaurando um debate mais intenso acerca da democratização da educação, com repercussões nas relações internas da escola. Vale ressaltar neste momento, os movimentos populares e sindicais, que se pronunciaram a favor da luta pelo ensino público de qualidade e da gestão democrática, somando-se a isso a expectativa de atender aos direitos dos cidadãos, cabendo ao poder público averiguar, se estes por sua vez estão sendo assegurados e correspondendo aos interesses da sociedade (PARO, 1996).

Sob esta ótica, é possível afirmar, que houve conquistas históricas, que buscavam ampliar e garantir à escola como um espaço de democratização. Convém aqui relacionar, que na década de 1990, teve também como marco na educação a inserção dos sistemas de avaliações externas, que foram instaurados com o propósito de se obter informações sobre os níveis de proficiência dos alunos das escolas brasileiras e o desempenho dos sistemas educacionais e, ao se firmarem no espaço escolar, conseqüentemente, trouxeram mudanças no cotidiano dos professores, dos alunos e à gestão escolar.

Além disso, um elemento central nesse processo de reformas foi o acentuado processo de descentralização. Segundo Vieira (2004), as transferências financeiras foram destinadas aos municípios por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF, além de programas como “Dinheiro na Escola”, traduzindo nesse sentido uma recentralização orquestrada de responsabilização, pois “a escola passa a ser definida como Unidade Executora e o controle dos resultados serão basilares para se verificar os níveis de ensino aprendizagem” (VIEIRA, 2004, p. 143).

Percebe-se, desta forma, que estas reformas se ancoram em um movimento mais amplo, que veio se delineando não por acaso, mas sendo construídas aos poucos, ganhando o formato, que se apresenta hoje, permitindo que os processos de globalização e internacionalização ganhassem relevo e se estendessem para atender os interesses do capital internacional, principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, com as propostas da CEPAL¹ e da UNESCO² (VIEIRA, 2004).

Nessa trajetória, assistir-se-á um impulso maior nas políticas de avaliação, a partir de 2007, quando o Ministério da Educação e Cultura – MEC, deixou claro, que os resultados serviriam como elementos indicadores da avaliação da educação básica nas escolas públicas, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/INEP/MEC).

Nesse contexto, com a implementação dessas políticas, o cenário educacional será demarcado segundo Afonso (2009) por um “Estado Avaliador”, que busca se eximir de suas responsabilidades com uma nova tarefa “a fiscalização”, que por sua vez, ganhará um novo impulso por meio das políticas de descentralização.

Nesse segmento, percebe-se que as avaliações externas aliadas ao trabalho da gestão escolar, apresentam configurações, que por vezes são consideradas como uma ação política que traz respaldo para a eficácia escolar, contudo, se as estratégias e ações utilizadas pelo sistema educacional e sua gestão, não forem bem trabalhadas e discutidas, acabam difundidas apenas como “dados que são expostos através do censo pressupondo que o aluno aprenda e passe de ano” (FRANCO et al., 2007, p. 991), quando na verdade, as estratégias devem estar associadas a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, voltando-se principalmente para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Por esse viés, na maioria das vezes, estas iniciativas são vistas apenas como uma porta de acesso para alocação de recursos diante das escolas, que se sobressaem com melhores resultados, como bem expressa Bauer; Alavarse; Oliveira, (2015), que há uma cortesia de bônus para professores, que se sobressaem, entrando em vigor um ranking, que de certa forma impulsiona a competição entre as escolas e se firma como indicador único e principal, que promove a qualidade do ensino, produzindo efeitos, que levam muitos gestores a se manter

¹ A proposta da CEPAL foi formulada em 1990, resultando posteriormente, na publicação Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Este documento publicado pela primeira vez em espanhol, em 1992, e depois editado em português em 1995, constitui a “primeira tentativa de delinear os contornos da ação política e institucional capaz de favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento, tendo em conta as condições vigentes na década de 90.

² Outro documento que sinaliza na direção de uma nova concepção de educação [...] é o informe produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da UNESCO: Educação: Um tesouro a descobrir, também conhecido como “Relatório Jacques Delors” (VIEIRA, 2004, p. 134).

silenciados, cumprindo as metas desejadas e cobradas, que são apontadas pelo sistema, responsabilizando os profissionais pela obtenção de resultados.

Dessa maneira, esta pesquisa tem como norte o seguinte questionamento: como se dá o uso dos resultados obtidos por meio das avaliações externas pelas equipes gestoras das escolas pertencentes à rede municipal de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre?

Em face de tais questões e no bojo dessas reformas, que trazem novos elementos, tanto para a gestão como para a avaliação, foram surgindo inquietações, que permitiram pensar de forma mais específica, como vem se configurando a gestão escolar frente ao uso dos resultados das avaliações externas, especificamente nas escolas pertencentes à rede municipal de Cruzeiro do Sul – Acre, de modo a conhecer melhor quais são as avaliações externas aplicadas, como estas se caracterizam, analisando também os resultados do índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar - SEAPE³, Censo Escolar Municipal, entre outros, apontados nos documentos da Secretaria Municipal de Educação, revelando como vem se dando a atuação da gestão escolar diante destas avaliações externas, sua organização, rotina escolar, estratégias etc., utilizadas diante dos resultados obtidos junto ao IDEB e SEAPE/AC.

A proposta de pesquisa visa contribuir para uma reflexão em torno da utilização dos resultados. Assim, o que se propõe, é que partir dessa investigação, possa-se conhecer o trabalho realizado nas escolas, identificando as ações que são desenvolvidas pela gestão, na tentativa de entender os diferentes cenários, que caracterizam este debate e fundamentam a temática. Parte-se da premissa, que o estudo poderá alargar novos conhecimentos acerca do contexto educacional nacional, regional e particularmente do município de Cruzeiro do Sul, revelando as especificidades que caracterizam a relação avaliação/gestão nesse município.

A investigação obedeceu um recorte temporal entre os anos de 2005 a 2015, por ter ocorrido nesse período, a primeira edição da Prova Brasil (2005) e a inserção da primeira edição da avaliação do SEAPE (2009). Portanto, foi tomado por base a divulgação do último IDEB – 2015, observando como parâmetro os resultados obtidos e a meta projetada pelo Ministério da Educação.

É preciso destacar, que os fatores colocados como foco de interesse frente a esta temática de pesquisa, estão interligados às experiências profissionais como professora do Ensino Fundamental – nos anos iniciais da zona rural e urbana, curso de magistério desde

³ O Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar foi estruturado pela Rede Estadual de Educação do Estado do Acre, mas também se estende às escolas das redes municipais pertencentes às cinco regionais do Acre: Alto Acre, Baixo Acre, Juruá, Purus e Tarauacá/Envira.

1998 – e depois professora de Estágio Supervisionado. Situações, que me permitiram aos poucos, conhecer inúmeras situações que despertava curiosidade, especificamente, quanto ao processo de gestão nas escolas.

Passados quinze anos de atuação na Educação Básica e, agora trabalhando nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Acre, com as disciplinas de Estágio Supervisionado e Investigação e Prática Pedagógica, veio a oportunidade de vivenciar mais uma vez como vem se articulando a gestão escolar e as avaliações externas. Voltando um olhar para a questão de seus usos no cotidiano escolar, percebe-se, que estas vêm se firmando nos espaços escolares e especificamente nas salas de aula com grande força, pelo fato de ser dada uma atenção específica para esse processo, que ao que transparece tem gerado certa intensificação, onde os profissionais carregam consigo grande preocupação em alcançar as médias projetadas pelo sistema, mobilizando-se a trabalharem em função das avaliações, nem que para isso, trabalhem apenas Língua Portuguesa e Matemática, objetivando tão somente a atingir os níveis de proficiência dos alunos.

Desta forma, esse estudo traz contribuições, tanto profissional como social, propiciando uma reflexão para uma política voltada à gestão escolar e ao uso dos resultados das avaliações externas nas escolas, partindo da premissa, que as práticas gestoras têm assumido uma postura pedagógica, envolvendo ações e planejamentos pertinentes à educação diante das avaliações, sem se distanciar dos processos de regulação estatal.

Na compreensão acerca dos processos desenvolvidos nas últimas décadas em relação a gestão e o uso dos resultados das avaliações externas, encontra-se uma rica e vasta literatura especializada, que se faz necessário analisar, visando aprofundar a esta pesquisa.

Assim sendo, esta discussão ora é vista de forma positiva com fins qualitativos sob o escopo de mudanças para a educação, ora é vista como mecanismo de controle no âmbito das escolas, estando relacionada a aspectos como “regulação, meritocracia, intensificação” conceitos esses, que advém das políticas públicas de responsabilização na educação, que “vem chegando ao Brasil mais por imitação e menos por terem fundamentos em evidência empírica positiva” (FREITAS, 2012, p. 354).

Estudos como os de Souza e Oliveira (2010) apontam a importância das avaliações dos sistemas escolares, sendo vistas como promotoras da qualidade do ensino, consideradas elementos de condução nas políticas públicas. Enfatiza os autores, que o discurso da melhoria da qualidade do ensino está ligado à política das avaliações em larga escala, ampliando-se para um amplo debate educacional, atingindo o currículo, as instituições e sua gestão, os profissionais e se situa num contexto de redefinição do papel do Estado.

Por outro lado, vale ressaltar, que tais avaliações passam a ser de interesse dos organismos internacionais, que segundo Souza e Oliveira (2010, p. 03), “acabam estimulando e influenciando de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação”. O interesse pelos resultados das avaliações frente às agências internacionais se amplia com o propósito do sistema brasileiro de avaliação adotar normas, técnicas, enfim, modelos internacionais, que assumirão certa centralidade nas políticas públicas de educação no Brasil, tendo como principal agente operacionalizador o Banco Mundial.

Sousa (2012) faz referência e problematiza o uso dos resultados das avaliações externas, aliando discussões de como deve se mobilizar a gestão, quanto a estes resultados, além de destacar outros elementos, que são subjacentes aos resultados das avaliações. Para tanto, o referido autor enfatiza que um dos problemas percebidos frente à gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas reside no fato de que não se sabe o que é feito com os resultados das provas. Admite ainda que seus resultados têm produzido uma divulgação de rankings, gerando nesse cenário classificação e competições por melhores resultados. Segundo o autor essa competitividade não impele a democratização e nessa complexidade e envolvimento com a gestão escolar pode ser questionada se pode ou não ser chamada de “gestão democrática”.

Existem um número significativo de estudos e pesquisas com foco nos propósitos e efeitos das avaliações de diversos autores, tais como Freitas (2012, 2005); Machado (2012); Hypólito (2013); Machado; Freitas (2014); Bauer; Alavarse e Oliveira, (2015), entre outros⁴. Segundo os autores supracitados em torno do propósito das avaliações, há uma imposição de técnicas a serem utilizadas, que condicionam como devem ser analisados os dados e o uso que será feito de seus resultados. Isso se configura em meio ao ambiente escolar como uma corrida em busca por resultados, trazendo por vezes objeções que se agravam no chão da sala de aula, uma vez que são muitas cobranças que retiram dos profissionais sua autonomia e leva a uma quebra de rotina. Enfim, na maioria das vezes o profissional e a escola, quando não atingem as metas necessárias, são vistos como os responsáveis pelos resultados obtidos.

⁴ Além dos autores supracitados, é possível destacar que em consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, tomando por base o período de 2005 a 2015, encontram-se publicadas 137 dissertações, sendo que deste número 91 focam os descritores gestão escolar e os usos dos resultados das avaliações externas. É válido ressaltar que dentre estes, destacam-se dois trabalhos a nível regional sendo um realizado no município de Cruzeiro do Sul e outro realizado no município de Brasiléia. Em Cruzeiro do Sul o trabalho é sobre “Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala: o caso de uma escola Estadual do Acre” e o de Brasiléia que trata do “SEAPE como instrumento de Gestão para Elevação da qualidade do Ensino na Rede Pública Estadual de Brasileira- Acre”. Disponível em: <http://www.ibict.br/Sala-de-Imprensa/noticias/2015/biblioteca-digital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-apresenta-nova-interface>. Acesso: em 18 de novembro de 2016.

É preciso reconhecer que as inúmeras mudanças ocorridas nas últimas décadas no cenário educacional, passaram por várias determinações, dentre estas destaca-se os preceitos da gestão democrática, que se pauta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, configurando-se como “tentativa” de romper com a estrutura hierarquizante e autoritária dos espaços escolares, tornando necessária uma nova organização, que contemplasse os anseios da comunidade e imprimisse nova filosofia de gestão.

Nesse sentido, Máximo (2011) enfatiza que as ações federais muitas vezes são transferidas para os estados e municípios sobre o mesmo propósito: responsabilização, premiação ou punição, privatização e regulação, tendo como justificativa o discurso de que a qualidade da educação prevê tais critérios.

Na esteira dessas discussões, somam-se as reflexões de Ball (2005); Barroso (2005); Hypólito, Vieira e Pizzi (2009); Oliveira (2004, 2005, 2015) e Paro (2006, 2007). Em linhas gerais, para estes autores, existe uma narrativa do discurso, que permeiam as políticas neoliberais, que se sustentam sobre a promoção dos mecanismos de qualidade de controle, englobando também nessa narrativa os processos de centralização e descentralização expressos na parte administrativa, financeira e pedagógica, conferindo assim maiores responsabilidades para o nível local por meio de ações e implementações das políticas advindas das reformas.

Existem algumas categorias, que são fundamentais para compreensão mais consistente e alargada das atuais políticas tanto de gestão como de avaliação. Uma dessas categorias relaciona-se ao conceito de *accountability* – visto sob a ótica da avaliação, prestação de contas e responsabilização e a outra que diz respeito a ideia de regulação, que emergiu em muitos sistemas educacionais nas últimas décadas como alternativa de controle, que pretende redesenhar a qualidade educacional a partir das políticas educacionais implementadas principalmente a partir dos anos 90.

Em relação ao tema da gestão e sua complexidade, Paro (2006, p.11) aponta que:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje [...] por um lado, é considerada a autoridade máxima no interior da escola e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado.

Frente a essa concepção de gestão, associa-se uma discussão, que tem ganhado relevo, que são a forma como são impostas as políticas educacionais hoje na escola, retirando muitas vezes a autonomia dos sujeitos. Paro (2006) assegura que muitas vezes se impõe um discurso de que o diretor deve se manifestar com competência técnica, munindo-se também de conhecimentos e princípios, que possam gerenciar os recursos da escola, mas por outro lado, se apresenta em curso a falta de maior autonomia mediante o que é projetado pelos escalões hierárquicos e as condições mínimas oferecidas para se desenvolver um bom trabalho. Na verdade, o que falta para a escola pública não é uma boa administração de recursos, mas a quase inexistência de recursos que vão comprometendo as ações políticas da gestão da escola.

Desta maneira, numa discussão específica em torno da gestão escolar, é possível destacar, que o Brasil entrou, nos anos de 1990, sob um quadro estrutural de reformas. No início desta década, a escola passa a ser vista como o núcleo central do planejamento e da gestão. Para Vieira (2004, p. 136) naquele momento se discutia a necessidade de se repensar o gigantismo burocrático dos sistemas de ensino, inserindo-se nesse sentido “[...] melhor alocação de recursos humanos às escolas. Cada escola deve ter autonomia para elaborar seu próprio projeto institucional e pedagógico, visando a melhoria da qualidade com equidade”.

Defendia-se o processo de autonomia das escolas, onde estas teriam respaldo para estabelecer suas próprias diretrizes de modo que pudesse articular alternativas para desregulamentar aspectos tão formais que foram implantados sobre as escolas durante tantos anos.

Nesse contexto efervescente das reformas educacionais dos anos de 1990, defende-se um plano de participação, decisões coletivas, envolvimento da comunidade escolar, enfim, um processo voltado não apenas para o plano de gerir a escola como se fosse uma empresa, mas sobre uma base de sustentação com vistas à gestão pedagógica, de caráter mais participativo.

A literatura registra alguns estudos, que dialogam e procuram se aproximar da discussão da gestão com o uso das avaliações externas, fruto também das reformas educacionais e esse dispositivo contemporâneo “avaliações externas e seus usos”, é visto muitas vezes como único indicador da qualidade do ensino. Para tanto, esse estudo irá buscar as contribuições de Bauer, Alavarse; Oliveira (2013, 2015); Alavarse (2012); Brooke; Cunha; Faleiros (2011); Bauer (2012); Bonamino (1999); Freitas (2005, 2012) e Melo (2004), dentre outros.

Frente a toda essa produção, que embasa a gestão e as avaliações externas essa pesquisa segue também um referencial teórico, que pauta especificamente a gestão escolar, a

saber: Adrião (2002); Dias (1999); Ferreira (2013); Libâneo; Oliveira; Toschi (2012); Melo (2010); Oliveira (2004, 2005, 2015) e Paro (2002, 2006, 2007); dentre outros.

Algumas categorias, que foram nessa seção definidas de forma bem preliminar, serão retomadas e melhor exploradas na seção de adensamento teórico que fundamenta essa pesquisa de modo a perseguir o objetivo geral que se constituiu em: Analisar o uso dos resultados das avaliações externas por parte da gestão escolar nas escolas pertencentes à rede pública de ensino do município de Cruzeiro do Sul/Acre. Como questões de pesquisa, delinear-se os seguintes questionamentos:

- Como a SEMEC e as equipes gestoras das escolas lidam com as avaliações externas? Quais são suas opiniões? Quais são as formas de apropriação? Como as percebem? As consideram como indicador principal para promover a qualidade do ensino?
- Quais são as estratégias utilizadas pelas equipes gestoras das escolas para efetivarem ações políticas e pedagógicas diante dos resultados do IDEB e SEAPE?
- Quais são as influências que as avaliações externas exercem sobre o trabalho das equipes gestoras? Como se manifestam?

Para buscar as condições de respostas a nossa problemática de pesquisa delineou-se os objetivos específicos a partir das questões já mencionadas:

- Verificar como a SEMEC e equipe gestora das escolas lidam com as avaliações externas, analisando quais são suas concepções, formas de apropriação, como as percebem e se a consideram como indicador principal para promover a qualidade do ensino;
- Identificar quais estratégias utilizadas pelas equipes gestoras das escolas diante dos resultados obtidos junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SEAPE/AC) verificando sua organização, rotinas etc;
- Conhecer as influências das avaliações externas no trabalho da equipe gestora e como se manifestam.

A opção desta pesquisa foi por uma abordagem qualitativa, o que se justifica pela especificidade que assume o objeto de estudo. Na sua parte empírica procuramos analisar

como a gestão faz uso aos resultados obtidos diante das avaliações externas. Complementando, Minayo (2015, p. 21) assegura que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes [...].

A referida abordagem se aplica porque busca compreender e analisar as especificidades que estão relacionadas ao objeto de estudo, estabelecendo um diálogo focado em torno dos aspectos teóricos que abrangem a gestão escolar, fazendo umnexo com os resultados das avaliações externas em sua aplicabilidade prática. Portanto, o estudo se ampliou para uma pesquisa de campo que de acordo com Barros e Lehfeld apud Ferrari (2007, p. 90) não se resume apenas em coleta de dados, mas é preciso estabelecer controles “adequados e com objetivos preestabelecidos” dando suporte para que se possa extrair de forma suficiente aquilo que deve ser coletado.

Trata-se também de uma pesquisa descritiva, que entre suas características, segundo Michel (2015, p. 54) consiste em “verificar, descrever e explicar problemas, fatos ou fenômenos da vida real, com precisão possível, observando e fazendo relações, conexões, considerando a influência que o ambiente exerce sobre eles”. A partir desses critérios, ao relacionar o objeto de estudo, que buscou analisar como a gestão escolar lida com os resultados das avaliações externas, foi possível destacar por meio de um enfoque descritivo, quais as relações, características que vem se estabelecendo no cenário educacional de modo que se possa conhecer melhor causas e consequências nessa relação. Dessa forma, o estudo se constituiu sob um enfoque analítico tomando como base o processo de descrição, análise e interpretação dos dados, o que permitiu “ir além do descrito” (MINAYO, 2015, p. 80).

Para a legitimação dos dados e sob o propósito de se colher informações, aplicou-se entrevista semiestruturada⁵ com gestores e coordenadores. Tais instrumentos foram usados para reunir dados necessários, que englobaram desde o perfil dos sujeitos até as questões que foram direcionadas ao processo de gestão e uso dos resultados das avaliações externas pelas equipes gestoras. As entrevistas apresentaram um rol de perguntas condizentes às questões de estudo, de modo que estas fossem respondidas para melhor geração de dados.

A entrevista semiestruturada, segundo Michel (2015), permite ao entrevistador ter liberdade para adequar às questões, explorando-a de forma ampla. Assegura também Barros e

⁵ Os modelos de entrevistas compõem o apêndice D e E desta dissertação.

Lehfeld apud Ferrari (2007, p. 108) que a entrevista “é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre entrevistado e entrevistador” permitindo assim que se aborde livremente o tema proposto e que haja liberdade de se fazer questionamentos através de uma conversa informal. A escolha da entrevista semiestruturada se deu por entender, que esse tipo de entrevista aproxima mais o pesquisador do objeto a ser pesquisado, esclarecendo aquilo que se pretende investigar e ganhando uma repercussão maior sobre o processo investigativo.

Para tanto, as perguntas foram abertas, de modo que permitiu aos entrevistados possíveis traduções ou explicações, propiciando melhor compreensão sobre o assunto em pauta, dando margem para que fosse feita uma análise consistente dos resultados.

Para a aplicação desses instrumentos, fez-se um contato pessoal com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Cruzeiro do Sul– SEMEC e com as escolas pesquisadas, informando sobre o objetivo do estudo, possibilidades de realização e sua importância. Na oportunidade, foi apresentado aos sujeitos da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destacando-se que teriam suas identidades ocultadas. Para garantir o processo de fidedignidade, foi solicitado aos sujeitos autorização para gravações da entrevista, permitindo assim que a transcrição garantisse melhores interpretações, qualificando os resultados da investigação proposta. As entrevistas foram aplicadas diretamente pela pesquisadora, no lócus de investigação, conforme preferiram os sujeitos envolvidos, tendo em média a duração de 25 a 35 minutos cada entrevista realizada.

Assim, foi aplicada uma entrevista com 30 (trinta) questões, tanto para diretores quanto coordenadores de ensino, que exercem função pedagógica, sendo que na primeira parte da entrevista foram destinadas questões relacionadas à caracterização geral dos sujeitos participantes desta pesquisa compondo-se de 11 (onze) questões e as demais relacionadas ao processo de apropriação dos resultados. Dessa forma, a aplicação das entrevistas se estendeu às escolas da rede municipal de Cruzeiro do Sul – Acre, lócus desta pesquisa, contemplando especificamente a 06 (seis) escolas desta rede de ensino.

Para dá suporte a pesquisa, fez-se uso da análise documental, reunindo informações úteis e necessárias, que estivessem aliadas ao objeto de pesquisa, analisando alguns documentos especificamente, que refletiram a natureza deste estudo: lei de gestão municipal, estatutos, documentos de rotinas, censo escolar, Plano Municipal de Educação, entre outros.

Para a realização desse estudo, elegeu-se o município de Cruzeiro do Sul/ Acre e sua rede de ensino. Do universo de 106 (cento e seis) escolas apresentadas na zona urbana e rural do município de Cruzeiro do Sul, foram selecionadas seis (06) escolas dos anos iniciais (1º ao 5º ano), estabelecendo os seguintes critérios de seleção para campo empírico: duas escolas

periféricas, duas escolas ribeirinhas e duas escolas centrais observando o IDEB de 2005 a 2015, acoplando-se também para efeito de análise os resultados do SEAPE a partir de 2009, ano de sua primeira edição. As escolas pesquisadas têm horário de funcionamento tanto no turno matutino quanto vespertino, atendem alunos do próprio bairro e adjacentes, estão todas localizadas na área urbana da cidade de Cruzeiro do Sul-Acre e conforme a Lei de Gestão Municipal 539/2010 sua tipologia se inserem nas escolas do Tipo B- de 101 a 250 alunos, Tipo C – que atende de 251 a 400 alunos e Tipo D – 401 a 600 alunos.

Os sujeitos desta pesquisa foram seis diretores e seis coordenadores de ensino que exercem função pedagógica nas escolas da rede municipal de Cruzeiro do Sul-Acre. A escolha dos sujeitos está interligada ao fato de serem diretores e coordenadores, que atuam nas escolas periféricas, ribeirinhas e centrais.

Além disso, faz-se necessário apresentar o perfil das escolas pesquisadas, bem como a representação do IDEB- 2015, sendo que uma das escolas ribeirinhas recorreu-se apenas aos dados do SEAPE, pelo fato da escola não possuir turmas de 5º ano. Para tanto, encontram-se assim representadas às escolas pesquisadas:

Quadro 1- Perfil das escolas pesquisadas

Escolas pesquisadas	Localização	Tipologia das escolas conforme a Lei 539/2010	Representação do IDEB/2015
Escola 1	Periferia	TIPO C - 251 a 400 alunos	5.7
Escola 2	Periferia	TIPO C- 251 a 400 alunos	4.4
Escola 3	Ribeirinha	TIPO B- 101 a 250 alunos	4.0
Escola 4	Ribeirinha	TIPO B- 101 a 250 alunos	--- ⁶
Escola 5	Central	TIPO B- 101 a 250 alunos	5.7
Escola 6	Central	TIPO D- 401 a 600 alunos	4.1

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da entrevista

Para posterior compreensão no capítulo de análise, vale ressaltar que as siglas D1 e C1 – refere-se aos sujeitos participantes das escolas periféricas, D2 e C2 às escolas ribeirinhas e D3 e C3 às escolas centrais. As médias destacadas sobre o IDEB das referidas escolas serão foco de discussões no capítulo de análise desta dissertação.

Considerando ser a ética na pesquisa elemento fundamental para garantir o processo de fidedignidade, evitando que os sujeitos corram riscos, que os levem a serem expostos a juízo de valor, os sujeitos da pesquisa tiveram suas identidades ocultadas nas análises, sendo atribuída a diretores e coordenadores nomeação fictícia. Os Diretores denominaram-se: D1,

⁶ A escola 4 não apresenta média no IDEB pelo fato de não haver turmas de 5º ano no período de realização da pesquisa, sendo portanto analisado apenas os dados do SEAPE verificando-se o uso dos resultados pelas equipes gestoras.

D2, D3, D4, D5e D6 e Coordenadores C1, C2, C3, C4, C5 e C6. O quadro a seguir apresenta o perfil dos sujeitos que contribuíram com esse estudo.

Quadro 2- Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Sujeito	Sexo	Idade	Estado Civil	Graduação	Instit.	Formato do curso	Vínculo	Tempo no magistério
D1	M	+ de 40	Casado	Lic. Pedag.	Pública	Presencial	Efetivo	16 a 20 anos
D2	F	+ de 40	Casada	Lic. Pedag.	Pública	Presencial	Efetivo	16 a 20 anos
D3	M	+ de 40	Casado	Lic. Pedag.	Pública	Presencial	Efetivo	04 a 07 anos
D4	F	+ de 40	Casada	Lic. Pedag.	Pública	Presencial	Efetivo	16 a 20 anos
D5	F	+ de 40	Casada	Lic. Pedag.	Pública	Presencial	Efetivo	08 a 12 anos
D6	F	+ de 40	Casada	Lic. Pedag.	Pública	Presencial	Efetivo	16 a 20 anos
C1	F	26 a 30	Casada	Lic. Pedag.	Pública	Presencial	Temporário	01 a 03 anos
C2	F	31 a 35	Casada	Lic. Pedag.	Pública	Presencial	Efetivo	04 a 07 anos
C3	F	35 a 40	Solteira	Letras Vernac.	Privada	À distância	Temporário	04 a 07 anos
C4	F	35 a 40	Casada	Lic. Pedag.	Pública	Semipresenc	Temporário	01 a 03 anos
C5	F	35 a 40	Solteira	Lic. Pedag.	Pública	Presencial	Efetivo	08 a 12 anos
C6	F	35 a 40	Solteira	Lic. Pedag.	Pública	Presencial	Efetivo	16 a 20 anos

Fonte: organizado pela autora a partir dos dados da entrevista

Após as entrevistas, teve início a análise dos dados, nos quais se procurou estabelecer uma ligação com os objetivos da pesquisa. Esse é o momento que “requer do pesquisador certo grau de maturidade, isenção e responsabilidade” (MICHEL, 2015, p.88), tendo em vista que lidar com os dados não é um processo simples, mas complexo, sendo, necessário que o pesquisador tenha um olhar analítico e busque respaldo na base teórica e empírica, para que não retire conclusões mal interpretadas. Bogdan; Biklen (1994, p. 206) afirma que “o processo de análise dos dados não se constitui de um só momento, mas pode atender as fases da pesquisa que correspondem ao durante e depois da coleta”.

Assim, constituiu-se como primeiro passo de análise, a organização das informações, que à luz de um referencial teórico crítico, ancorado a um processo pontual de leitura e releitura dos dados, articularam-se as primeiras compreensões acerca das ações políticas promovidas pela SEMEC e equipe gestora das escolas diante dos resultados das avaliações do IDEB e SEAPE. Prosseguindo a análise e sabendo que “os dados não falam por si só [...] e que o propósito é ir além do descrito” (MINAYO, 2015, p. 80), tornou-se necessário conforme já mencionado, aliar-se à teoria, para que esta desse suporte suficiente aos dados.

A dissertação se divide em quatro seções, incluindo esta seção introdutória, onde situa-se o contexto da pesquisa, seu objeto de estudo, referencial teórico, objetivos, questões de estudo e aspectos de sua metodologia.

A segunda seção, de cunho teórico, apresenta considerações gerais sobre política educacional e concepções de Estado, dando destaque especial à gestão escolar no contexto da

Nova Gestão Pública. Faz-se também, uma discussão sobre as avaliações externas, que assumiram maior contorno político a partir da década de 1990, a partir das categorias *accountability*, meritocracia e bonificação.

A terceira seção, de cunho teórico e documental, discute as políticas de gestão e de avaliação no município de Cruzeiro do Sul/Acre, lócus empírico da pesquisa, trazendo a princípio uma caracterização da rede municipal de ensino, com base nos dados fornecidos pela rede de ensino e pelo INEP. Em seguida, o foco é a gestão escolar naquele município, sua base legal e outras questões importantes na compreensão da temática. Por fim, apresentam-se algumas questões em torno das avaliações externas, que tem incidido no funcionamento da referida rede de ensino.

Na quarta seção, encontram-se os resultados da pesquisa empírica à luz do referencial teórico. Coloca-se em relevo as questões mais significativas da pesquisa, em consonância com as questões de estudo propostas, que serviram de motivação para o trabalho de campo.

Nas considerações finais do estudo, apresenta-se algumas premissas, que buscam responder aos questionamentos, que nortearam a investigação, dando-lhe sustentação e proporcionando reflexões.

As informações apresentadas estão organizadas no sentido de trazer evidências da pertinência da pesquisa, assim como da sua contribuição ao avanço do conhecimento na área educacional.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: APROXIMAÇÕES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES EXTERNAS

Esta seção aborda o referencial teórico, que ancora e traz os fundamentos necessários à análise dos dados da pesquisa empírica, expressado em outra seção deste estudo.

Encontra-se dividida em duas partes. Na primeira parte, será apresentada uma discussão em torno da Nova Gestão Pública (NGP) por ter sido essa concepção de gestão de forma conjunta e alinhada a uma tendência internacional, que procurou moldar o Estado Brasileiro, principalmente a partir do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com suas correspondências nas políticas locais (Estado do Acre e no Município de Cruzeiro do Sul), propondo um novo modelo de gestão.

Neste sentido, a NGP introduziu valores alinhados ao Paradigma Gerencial, cujo foco reside no cidadão, entendido como usuário (cliente) dos serviços públicos, reforçando, para tanto, as políticas de premiações com ênfase nas avaliações de desempenho dos servidores e monitoramento por meio de indicadores de qualidade. A referida NGP, ao perseguir as recomendações neoliberais, resultou na formulação de políticas públicas, que buscaram a eficiência fiscal, a gestão por resultados, a bonificação pelo mérito, a avaliação de desempenho e o estabelecimento de metas, como forma de obtenção de eficácia e *accountability*⁷.

Dessa forma, foram colocados em relevo os aspectos relacionados à gestão focada nos resultados, que se materializa por processos de descentralização e responsabilização, estabelecendo novas relações frente ao processo de regulação, que vive o modo de produção capitalista.

Na segunda parte, procura-se delinear alguns elementos deste movimento, buscando compreender os aspectos, que se vinculam com o objeto específico de nossa reflexão, a relação existente entre gestão escolar e avaliações externas no contexto das políticas educacionais, vividas no Brasil nas últimas décadas, discutindo conceitos como regulação, *accountability* e bonificação, objetivando entender como estas categorias vêm se materializando no campo educacional e as influências que encerram, principalmente sobre os profissionais da escola e sua gestão, gerando um sentimento de desprofissionalização, com cobranças exacerbadas por resultados em âmbito nacional e local.

⁷ O termo *accountability* tem sido traduzido como transparência, responsabilização, prestação de contas e outros. Na falta de concordância sobre a melhor tradução, manteremos o termo em inglês.

2.1 A Gestão Escolar no contexto da Nova Gestão Pública

Nesta subseção, merece destaque o projeto de reforma do Estado brasileiro, que se ensejou a partir da década de 1990 e, em suas linhas gerais, caracteriza pela tentativa de mudanças de uma administração pública burocrática para uma gestão pública gerencial.

Tomando como base o contexto brasileiro, é preciso compreender os principais condicionantes voltados para o contexto socioeconômico e político, analisando de que forma esses aspectos foram se situando para reestruturar, ou melhor, definir as políticas educacionais, principalmente nos países latino-americanos, onde houve a necessidade de se rever as novas orientações, que dão destaque à administração pública e que estabelecem um elo em face às atuais reformas de Estado, integrando também a gestão educacional brasileira.

A princípio, é necessário deixar claro, que as mudanças transcorridas no âmbito das políticas educacionais, só podem ser melhor compreendidas, mediante uma análise do contexto global do capitalismo, transitando também pela crise econômica e política, que se consolidou nos anos de 1970, tornando-se mais evidente nos anos de 1980, em virtude da crise capitalista contornada nos planos internacionais, mas que assumiram suas especificidades também no Brasil.

Vale ressaltar, que em meados da década de 1990, alguns parâmetros foram definidos para superar a crise, focando no processo de reconstrução do Estado, assegurando maior autonomia e estabelecimento de políticas públicas. Para isso, tornou-se necessário,

[...] o ajustamento fiscal duradouro; reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; a reforma da previdência social; a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p.11).

Tomando como referência tais princípios, percebe-se que foram alocadas para os ministérios algumas propostas, sob a intenção de solucionar a crise fiscal enfrentada pelo país, destinando aos ministérios setoriais analisar as políticas públicas, de modo que se estabelecesse um elo frente aos princípios econômicos e sociais. Por isso, o Brasil destacou essa crise como de Estado, as atribuições do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) foi dar suporte aos governos, para que os elementos de governança pudessem se propagar, não se desvinculando da reforma do aparelho do Estado, orientada

pelo Plano Diretor (PDRAE) no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. É importante salientar, que a reforma do Estado pode ser compreendida dentro do seguinte contexto “[...] o Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer sua função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.12).

Nessa perspectiva, o processo de regulação é fortalecido pelo Estado, ganhando forma um processo de descentralização vertical para os níveis estadual e municipal, que, por conseguinte, assumiria maiores responsabilidades, voltada para as funções executivas, que se operacionalizaram por meio da “prestação de serviços sociais e infraestrutura” (BRASIL, 1995).

Dessa maneira, esse processo assume os elementos de governança, estabelecendo-se por meio de processo de transição programada: “administração pública, gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão” (BRASIL, 1995, p.13). Tais orientações ajudam a compreender a importância de se analisar os processos de administração da “coisa pública”⁸, pois mesmo sendo um discurso das sociedades pré-capitalistas, não se distancia das intrincadas reestruturações, pelas quais passa o Estado Moderno, que ao ser colocado na mira, como elemento responsável pela crise instaurada, ao próprio modo de produção capitalista, deveria operacionalizar com eficiência e eficácia o alcance dos objetivos, que se voltam para os fins públicos, de modo que atendesse os interesses dos cidadãos.

Nesse sentido, Costa (2010) anuncia, que questões como a descentralização, focada na administração e nos parâmetros políticos, prerrogativas de funções com autonomia frente ao mercado e a sociedade, gestão flexível e preocupação pela busca de resultados, foram se tornando elementos centrais, complementando-se com a necessidade de se criar “a emergência de um novo paradigma em administração pública, rotulado de modelo gerencialista ou *new public management*” (COSTA, 2010, p. 139).

Assim, surgiu na segunda metade do século XX, a Administração Pública Gerencial, buscando melhor resposta aos planos sociais e econômicos do Estado, e por outro lado, a expansão tecnológica e a globalização da economia mundial, sendo que ambas deixaram falhas, que estavam interligadas à administração burocrática (BRASIL, 1995).

A reforma do aparelho de Estado defende os princípios ligados à eficiência e qualidade para melhor instrumentalizar os serviços públicos, apoiando-se no formato de uma cultura gerencial ligada às organizações.

⁸ A coisa pública é caracterizada como uma forma de defender o Estado enquanto *res pública*, enquanto coisa pública, enquanto patrimônio que, sendo público, é de todos e para todos. (BRASIL, 1995, p.14).

Embora expresso nessa nova gestão pública, a ideia de avanço ou até de rompimento com a administração pública burocrática, não há como se negar, que seus traços ainda perduram na administração gerencial, porque algumas características foram inseridas, como por exemplo, a adoção de critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. Nota-se nesse sentido, que as distinções se dão apenas na forma de controle, que transitam da administração burocrática, para a pública gerencial, centralizando a preocupação apenas nos resultados, sem analisar os processos, fator esse que merece reflexão, pois será através de uma análise aprofundada dos processos, que poderá se avaliar, traçar novas metas e projetar melhores resultados.

Desse modo, a Nova Gestão Pública é referendada como subsídio maior de eficiência e eficácia da gestão, encaminhando para resultados, resguardando ao poder público que atinja os resultados almejados, não apenas para obter o controle, mas para traçar novos encaminhamentos diante dos resultados junto às ações estatais.

O discurso, desse novo modelo de gestão, parece assumir uma postura significativa, que dinamiza os processos de equidade, diante dos serviços públicos, trazendo como ponto estratégico melhor estabelecimento de ações, autonomia gerencial, tendo liberdade para construção dos indicadores de desempenho e avaliação dos resultados.

Em outras palavras, a gestão por resultados aponta Gomes (2009, p. 69),

[...] começa com o estabelecimento dos resultados desejados, a partir da tradução dos objetivos de governo; prescreve o monitoramento e a avaliação do desempenho da organização ou da política pública a partir do alcance dos resultados, e retroalimenta o sistema de gestão, propiciando ações corretivas decorrentes dessa avaliação.

Esse novo padrão da Administração Pública, assume um modelo de gestão, que prevê os resultados como forma de fortalecer o processo de gestão, de modo que os recursos sejam utilizados adequadamente, alcançando os resultados previstos. Instaura-se também a necessidade dos sistemas de gestão assessorar todo processo, partindo desde a execução, planejamento e avaliação, tendo como foco principal os resultados previstos na ação.

Além disso, o foco, frente aos resultados, pode ser traduzido como instrumento de controle social, podendo servir de transparência diante da gestão pública. Outro fator, que se soma diante da nova gestão pública, é o processo de responsabilização do poder público, que tem sido visto como possibilidade para promover a eficiência e efetividade, para atender os propósitos difundidos pelo Estado. Para tanto, esse novo paradigma gerencial alinha-se com

“os princípios da descentralização, funções, incentivos à criatividade” (BRASIL, 1995, p. 17). Percebe-se nesse sentido, que o modelo gerencialista se opõe a alguns aspectos da burocracia tradicional, mas agrega algumas características como “recompensa por desempenho, avaliação sistemática e capacitação permanente, princípios da orientação para o cidadão cliente, controle por resultados e competição administrada” (ib.p.17).

Dentre tais características, ressalta-se também que o Estado exerce suas funções sob um formato mercadológico, alterando seu papel. Nesse caso, a ideia do formato mercadológico se assume por meio da privatização, serviços terceirizados, taxaço de serviços, parcerias entre público e privado (CLARKE; NEWMAN, 1997).

Essa nova proposta de reestruturação do Estado, que se encaminha para o setor público, busca um novo modelo de gestão dentro das organizações, tendo por base a gestão baseada na iniciativa privada.

Outros elementos, que se entrecruzam frente ao modelo de Estado gerencialista, é que o Estado se exime de suas funções, deixando de ser fornecedor de serviços e assumindo um papel de gerenciador diante das políticas a serem promovidas. Nesse segmento, dinamiza de forma simultânea duas ações: de um lado o estreitamento do Estado frente às responsabilidades e de outro, alargamento da sociedade civil, sendo que sob esta última, ocorrerá a distribuição de maiores responsabilidades.

Nesse sentido, Hypólito (2008) assegura que a construção do Estado gerencialista se solidificou, tomando por base as normas de uma aliança conservadora, que se disseminou por todos os campos sociais, inclusive no âmbito educacional.

Buscando uma compreensão maior acerca do gerencialismo, Clarck; Newman (1997, p. 30) apontam que este pode ser compreendido como:

[...] a ideologia que dá sentido à prática da organização do poder como dispersivo. O gerencialismo procura ativamente distribuir responsabilidades, aumentando a sua abrangência através de corporações e indivíduos. Estabelece-se como uma promessa de transparência dentro de um campo complexo de tomada de decisão. Ele está comprometido com a produção de eficácia na realização de seus objetivos, de forma superordenada. Gerencialismo representa o cimento que pode unir essa forma de dispersão de organização do Estado e, na sua orientação para o cliente, afirma ser capaz de representar um anúncio de serviço público individualizado. O gerencialismo promete fornecer a disciplina necessária para que as organizações sejam eficientes, particularmente em relação às políticas de bem-estar, sendo que cada indivíduo tem a capacidade de escolher de forma livre. Essas promessas articulam uma nova base para a apreciação de um novo gerencialismo: a liberdade de fazer a coisa certa (tradução nossa).

Para Castro (2008) outra característica da gestão gerencial é a redução dos gastos públicos, que além de estar também associada a um modelo de avaliação por desempenho, é importada para o campo educacional.

O gerencialismo é fortemente marcado pelo processo de responsabilização, tendo como fundamento principal julgar as funções, como também toma como mecanismos a valorização dos profissionais, que se responsabilizam por suas tarefas, tomando iniciativas para solucionar problemas, que possam surgir durante a realização de trabalhos. Insere-se também, frente ao gerencialismo, a noção de individualidade, onde os sujeitos são exaltados a atingir as metas e propostas, destinando-se aos trabalhadores bônus dentro das instituições, que atuam como funcionários.

Neste contexto da Nova Gestão Pública, a política educacional sofre mudanças significativas para a construção dos elementos organizacionais da gestão da educação e da gestão da escola.

Esse processo de redefinição, pelo qual passou a política educacional nas últimas décadas, foi assumido por vários países do mundo, inclusive no Brasil, o qual é regado pelo processo de descentralização na área educacional e impulsionador da ideia de maior autonomia das instituições.

Dale (2004) enfatiza, que as orientações do modelo gerencialista, no campo educacional, consolidaram-se pelo aval dos organismos internacionais, dentre estes: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Banco Mundial - BM, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura -UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina- CEPAL, que por meio da elaboração de documentos expressos em declarações e relatórios, conferências mundiais, exerceram forte influência na agenda das políticas educacionais, voltada para a gestão das instituições escolares.

Verifica-se que se passou de um modelo de administração burocrática, tendo como variável a racionalização do trabalho escolar, para novas práticas organizacionais flexíveis, consideradas como democráticas.

Na tentativa de estabelecer uma nova reconfiguração no campo educacional, tornando o sistema educacional mais eficaz, as políticas educacionais de 1990, operacionalizaram mudanças significativas em suas estruturas organizacionais, estendendo-se também para a parte administrativa.

Diante disso, foram impressas novas propostas de base flexível, a rigidez passa a ser substituída pela descentralização e autonomia. Assim, as reformas educacionais de 1990, vão dar destaque e priorizar o novo modelo de gestão, enfatizando como estratégia principal uma

aproximação da escola com a comunidade, permitindo que o desdobrar do trabalho escolar, seja compartilhado, partindo do desempenho até a tomada de decisões.

Sob esta ótica, no *corpus* escolar, a nova forma de gestão envolverá a participação da comunidade perante as decisões, incluindo os colegiados representados por conselhos escolares, grêmios estudantis, autonomia escolar, voltada para a elaboração de seu próprio projeto pedagógico e gerenciamento dos recursos, repassados à unidade escolar, para serem investidos naquilo que for prioridade para as escolas.

Porém, esse novo formato, que vem se estruturando, tem refletido na gestão educacional, provocando modificações, tanto na gestão da educação, quanto na gestão da escola pública. O propósito era fortalecer os processos decisórios dentro das unidades escolares, buscando autonomia curricular pedagógica e financeira (CARVALHO, 2005), porém, por outro lado, foi utilizado como estratégia para transferir maiores responsabilidades, tanto para a escola, quanto para os gestores pelos resultados obtidos.

No campo educacional, essa nova forma de gestão do Estado, ou seja, a gestão gerencialista se instaurou, assumindo um formato de quase mercado. No Brasil, esse conceito pode ser representado pela transferência de funções antes estatais para outras, de cunho não estatal, enveredando-se para um processo de regulação governamental. É possível destacar, que a lógica de quase mercado, tornou-se mais expressiva dentro das instituições escolares, por meio das avaliações. Nesse segmento, destaca Souza e Oliveira (2003, p. 879) que,

[...] as iniciativas de avaliação desencadeadas pelo poder executivo federal a partir dos anos 90, reproduzidas com adaptações por diversos sistemas estaduais e municipais de educação, têm servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção da qualidade.

Neste sentido, os autores revelam que as avaliações se encaminharam sob a lógica de mercado no interior das escolas, uma vez que são marcadas pelos parâmetros empresariais, sendo traçadas diante do Estado brasileiro sob um novo papel, sendo que este passa a ser apenas um gerenciador das políticas públicas.

Ball (1998) aponta que parte da Reforma do Estado, interligada às políticas educacionais, foram pautadas sob um discurso hegemônico, estando atrelado a críticas geradas por insatisfações às políticas, que se antecederam, passando estas a serem difundidas como impensáveis. Tendo como foco de inserção no âmbito educacional, a nova forma de gestão, traduzida pelo Estado gerencialista, instaurou-se trazendo profundas mudanças. Várias

críticas passaram a ser direcionadas à administração das instituições escolares, acusadas de apresentar pouca qualidade e eficiência. Nesse cenário nacional, a escola pública passou a ser vista como uma instituição, que carregava inúmeras dificuldades, sendo grande parte desses problemas decorrentes de uma má gestão.

Para Silva (1995) as novas marcas começaram a se instituir no campo educacional e, assim como no Estado, a lógica mercadológica foi ganhando forças dentro das instituições escolares. Por isso, o discurso de eficiência, qualidade e produtividade manifestou-se dentro das escolas, consolidando-se principalmente a partir da década de 1990.

Nesse movimento várias formas de gestão foram se modelando, dentre estas a gestão da qualidade total, que segundo Silva (1995) se manifestou como um processo, que exige permanente organização das escolas e das salas de aula, de modo que sejam estabelecidas as diretrizes do mundo trabalho, aproximando-se do formato empresarial.

Diante desse contexto, Oliveira (2004, p.1130) destaca que passamos a viver uma nova regulação⁹, que “repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino”, ou seja, essa nova base de regulação trouxe medidas, que alteraram a configuração das redes de ensino nos seus aspectos físicos e organizacionais, assentando-se nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando mais uma vez, das teorias administrativas, as orientações para o campo pedagógico.

Nesse contexto, na tentativa de romper com o modelo burocrático, para ascender o novo modelo de gestão, seguindo a base do gerencialismo, emergiu uma política de responsabilização, que tem gerado um processo de intensificação, sobrecarregando em grande medida os profissionais da educação. Ao que parece, o discurso democrático se distancia da prática, uma vez que os processos de corresponsabilização vão se inserindo, sob os sujeitos que atuam nas escolas, sendo estes os responsáveis por definir o sucesso ou insucesso das unidades escolares, acentuando, nesse sentido, o que prevê as orientações dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial.

Na próxima subseção, será discutido sobre a gestão escolar e suas relações/aproximações com as avaliações externas por ser esse o foco central deste estudo.

⁹ O conceito de regulação é polissêmico, movido por diferentes acepções e busca se apoiar na teoria dos sistemas, A regulação é essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema físico ou social (BARROSO, 2005, p.728). Associando essa ideia ao contexto educacional, a partir do século XX, o termo regulação se instaura no campo educacional tomando novos rumos, sendo que a reelaboração política se propõe a “organizar e administrar o ensino”, seguindo propostas calcadas que atendam um quadro de interesse governamental, sua propagação se estenderá principalmente na educação básica, onde as novas proposições serão revestidas por novos modelos de gestão inserindo nesse cenário conceitos como “flexíveis, participativas e descentralizadas”, mas que não deixam de se propagar sob os ideais dominantes. (OLIVEIRA, 2015, p. 90).

2.2 Gestão Escolar e Avaliações Externas: movimentos que se entrecruzam

Como mencionado na seção anterior, a década de 1990, no Brasil, imprimiu uma série de discussões no âmbito educacional, que vem sendo demarcada desde então, sob o discurso da qualidade da educação, pauta principal da agenda do governo federal.

Verificou-se, durante o processo de elaboração da Carta Magna de 1988, uma ampla defesa de uma educação de melhor qualidade, alcance dos objetivos educacionais, associado a gestão escolar com foco na democratização.

Nesse sentido, a gênese da gestão democrática do ensino público, destacada sob o artigo 206, inciso VI da Carta Magna – Constituição Federal de 1988, é reiterado sob o art. 3º, inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, ganhando maior ampliação sob o artigo 12 e seu inciso VI; sob o artigo 13 inciso I, estendendo também sob o artigo 14 e 15. Tais propósitos foram determinantes, uma vez que delinearão profundos desafios, mudanças no cenário educacional e, mais especificamente, na administração das escolas, estendendo-se também para os profissionais, que nela atuam. O trabalho do professor ganhou mais espaço, não se limitando apenas à sala de aula, mas envolvendo a participação na gestão, nos projetos, planejamentos, avaliações, decisões coletivas, etc.

À luz de uma reflexão em torno dos princípios, que regem a gestão democrática, faz-se necessário enfatizar o artigo 3º, inciso VIII da LDB 9394/96 e Art.206º da Constituição Federal, no inciso VII, que segundo Oliveira; Adrião (2002, p. 80) apresentam como princípio “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”, onde tais princípios atingem apenas o ensino público, deixando que o ensino privado se configure como autoritário.

Para tanto, uma abordagem acerca da gestão democrática nas escolas, precisa ser destacada, buscando um aprofundamento sob um rol de questões, que necessitam ser discutidas, não de forma exaustiva, mas com propósitos analíticos.

Nesse sentido Oliveira e Adrião (2002) apoiando-se em Paro (1998) traz um direcionamento em torno da gestão democrática, buscando a princípio um respaldo legal, previsto na LDB 9394/96, destacando sob o artigo 12, as seguintes incumbências:

- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV- velar pelo cumprimento do plano de cada docente;
- V- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII- informar os pais e responsáveis sobre frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

As determinações elencadas, sob o artigo 12, reverberam sobre a gestão democrática como de fundamental importância, posto que acentua sob as escolas o dever de levar em consideração a participação das famílias e da comunidade, permitindo seu envolvimento, frente aos processos decisórios existentes na escola. Paro (2002) afirma que embora vaga a determinação contida sob o inciso VI, garante que seja fortalecido a participação dos envolvidos – pais, alunos e comunidade, servindo esta de suporte legal para realizar os propósitos educativos. Sob o artigo 13, o encaminhamento se dá na mesma direção, sendo que é de incumbência dos professores estabelecerem essa mesma articulação.

Diante do artigo 14, os princípios que se destinam são:

Art.14 os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

Sobre o artigo 14, Oliveira; Adrião (2002, p. 81) afirmam que “é escasso, uma vez que seria impossível se imaginar a elaboração do projeto pedagógico, sem a participação dos profissionais em educação”. Os autores presumem que há uma ideia de pouco avanço, pois isso só reitera o que já acontecia nas escolas públicas, mesmo assim traz contribuições, pois permite uma mobilização de todos os envolvidos no processo educacional, fazendo com que o pensar e o fazer docente seja realizado de forma coerente, propiciando uma mudança qualitativa no cenário educacional.

Voltando ao artigo 15, que confere grau de autonomia às escolas, percebe-se que esse é um discurso, que se pauta também com propósito conservador e privatista da educação, pois segundo Paro (2002) há uma forte tendência de se dispensar o Estado frente ao dever de arcar com os custos das escolas, solicitando a participação da comunidade.

Segundo Bruno (2015, p. 38),

a aparência assumida por esse novo sistema é da participação e da autonomia [...] trata-se de uma participação controlada e de uma autonomia meramente operacionalizada, ou seja, se visualiza uma centralização hierárquica que se perpetua no âmbito educacional, com o poder de ter em mãos as “instâncias decisórias”.

Buscando analisar o termo “gestão democrática”, tão propagada no campo educacional, Dourado (2013) enfatiza que está vinculado a um processo de “aprendizado e luta política”, que não deve limitar-se apenas aos propósitos da prática educativa, mas aos propósitos da prática social, que por sua vez, não pode se deter apenas à escolarização, mas se

propor a uma autonomia efetivada capaz de lidar com o “jogo”, que rompa com esse vínculo, presente hoje na escola, sobretudo a pública “que é atender a lógica do mercado de trabalho. Há que se resgatar o seu papel político – institucional, resgatando a sua função social” (DOURADO, 2013, p. 98).

Ao estabelecer uma relação com o que destaca Bruno (2015) e Dourado (2013), há portanto, a necessidade de engajamento da autonomia dentro dos espaços escolares, de modo que se anulem os propósitos centralizadores, dando margem para que se efetivem os mecanismos democráticos através de uma constante luta política.

Dias (1999), ao situar o conceito de gestão, diz se tratar de um dispositivo, que busca se distanciar do conceito de administração, considerado muito técnico. É preciso destacar que, no século XX, a teoria administrativa tinha como foco central “a preocupação com a eficiência e eficácia: como obter o máximo de resultado com o menor dispêndio de energia” (DIAS, 1999, p. 268). Verifica-se nesse sentido, uma prática administrativa pautada sobre a padronização, passividade e controle, tendo como consequência maior a prescrição, pois determinava como os trabalhadores deveriam executar suas tarefas.

Levando em conta esse parâmetro, elencam-se questões em torno da gestão da educação, que necessitam serem visualizadas sob a ótica da criticidade frente à prática da administração, pois embora seu conceito tenha caído em desuso no campo educacional pelo conceito de gestão, não pode ser renunciado totalmente. A defesa dos preceitos da gestão democrática buscava alternativa que pudesse se contrapor as práticas autoritárias, hierárquicas, advindas da política ditatorial que estiveram por anos inseridas nas escolas e que segundo Paro (1996, p. 81) “inibiram o exercício das relações verdadeiramente democráticas”.

Buscando aproximar uma discussão sobre o que resguarda a legislação em relação à qualidade da educação, encontra respaldo legal sob o artigo 4º da LDB 9394/96, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

[...]

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem;

Art. 25 Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Numa análise desses dispositivos, é possível perceber que estes estão aliados ao discurso da gestão democrática, pois estabelecem uma relação, quando se volta para a necessidade de se adequar melhores condições de trabalho na escola, focando os recursos necessários e pessoal para atingir os propósitos desejados da escola pública (PARO, 2002).

Paro (2006) enfatiza como entrave para a construção das relações democráticas nas escolas os condicionantes materiais, estes são vistos como “promoção do autoritarismo”, uma vez que dificulta melhores relações no trabalho. Prossegue o autor (ib.2006, p. 22) afirmando que os condicionantes se associam,

[...] às dificuldades em promover relações humanas mais cooperativas e solidárias no interior das escolas, vividas por um diretor às voltas com problemas de segurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências da escola.

Trata-se, no entanto, da equipe gestora superar as condições adversas, que se propagam sobre a escola, buscando coletivamente os objetivos para os problemas que surgem, reivindicando também das autoridades competentes, para que seu trabalho seja empregado com tempo suficiente para lidar com as questões pedagógicas, com alunos, funcionários e toda comunidade.

Dos condicionantes, que se propagam frente ao autoritarismo na escola, aparece também os de natureza institucional, visto hoje sob as instituições escolares como um dos que apresentam maiores resistência para estabelecer melhores relações democráticas, bem como a participação da comunidade frente à gestão escolar. O estudo de Mendonça (2001, p. 84), em pesquisa realizada na Educação, destacam que,

[...] a escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo, dos alunos e de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. As legislações têm funcionamento como mecanismos reguladores dessa prevalência, uma vez que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar.

Sob tais comportamentos, convém relacionar que esses elementos não devem se constituir como instrumentos de dominação. Para apontar alguma solução, é preciso se voltar para os aspectos de caráter formalista burocratizante, que se acentuam dentro da escola pública de forma centralizada, não compactuando com essa forma de organização, mas

estimulando a participação dos pais, funcionários e demais membros para as decisões, que serão tomadas no interior das escolas.

Paro (2006, p.25) que afirma que, nas escolas, “os condicionantes ideológicos do autoritarismo”, manifestam-se como práticas que violam a autonomia do outro, sendo que tais elementos advêm dos aspectos sociais, políticos e econômicos e até mesmo culturais, necessitando por sua vez, serem refletidos, como forma de analisar as atitudes tomadas. Se houver distanciamento, sob a “postura de ouvir o outro” (ib. p.27), talvez possa se explicar o fracasso de um trabalho de gestão participativa.

Tomando por base o discurso, que se propagou em torno de um processo de democratização voltado para a gestão, Melo (2004) deixa evidente que as heranças, predominantes do regime autoritário, ganharam forças no plano da democracia brasileira, manifestando-se no campo educacional, de maneira particular nas escolas, onde muitas vezes seu cotidiano tem sido alvo de instruções prescritivas difundidas por meio de teses autoritárias, advinda dos modelos neoliberais, marcadas por um caráter conservador, que preza por práticas políticas personalizadas, atendendo apenas os interesses capitalistas.

Nesse contexto, a gestão escolar não deixa de ser influenciada por tais parâmetros, uma vez que se fundamenta muitas vezes nos planos e metas do neoliberalismo, que por sua vez, propaga os paradigmas a serem seguidos, inculcando no plano educacional, que tais modelos devem ser vistos como elemento de emancipação e como os únicos a definirem a qualidade da educação. Acentua-se sob essa premissa, o que Melo (2004, p. 44) destaca acerca das políticas que contornam a educação:

[...] a estratégia usada tem até a aparência de novas políticas para melhorar a educação, mas a essência do discurso é facilmente desmistificada se considerarmos seu caráter público e democratizante [...] a tese trazida para o interior da escola – a da qualidade total da educação – propõe como fórmula a ser aplicada a da gestão empresarial, na qual a busca por resultados, pragmatismo pedagógico, a eficiência e a eficácia dos modelos deixam patente a competitividade como método e a busca pelo sucesso individual como regra.

Nesse pensamento, a ideia expressa se enquadra sob o ideário da escola assumir o formato empresarial, onde os indicadores estatísticos se propagam e a competição tende a fortalecer o individualismo, gerando nas escolas e nos seus sujeitos a corrida exacerbada por resultados, colocando em xeque os princípios da democracia, pois à medida que se fortalece a competição e o individualismo, sem levar em conta a coletividade, efetiva-se um processo de seletividade, onde os “melhores” serão elevados e os “piores” eliminados. Isso há de ser indagado, pois o que se visualiza é que se está diante de princípios conservadores, que são

contraditórios aos princípios democráticos, defendidos pelo movimento da sociedade e dos professores no início da década de 1980, que atinge sua expressão maior na Carta Magna de 1988, onde o princípio da gestão democrática da escola se apresenta de forma inédita como já visto.

Vai ser nesse contexto também, que começam a se estruturar os processos de avaliação, considerados como ação governamental, para melhor regular futuras políticas públicas, sendo vistas no campo educacional como empreendimento para possíveis mudanças.

Dada a centralidade que as políticas de avaliação vêm assumindo, enquanto estratégia de qualidade, o Estado assume um novo papel, que pode ser definido como Estado Avaliador (AFONSO, 2009).

De forma mais ampla, Afonso (2009, p. 49) caracteriza esse Estado avaliador, identificado no campo educacional com “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos”. Para o campo educacional, essa lógica não se estabelece como saudável, uma vez que gera sob esse processo, aspectos da concorrência, o que na educação essa configuração de mercado poderá causar impactos, que vão desde os efeitos de meritocracia até a responsabilização, colocando em suspeição a qualidade do ensino.

Desta forma, é possível considerar que, a forma como se propagou as avaliações, vem colocando em pauta uma diversidade de dispositivos para melhor aferir o grau de desempenho apresentado pelas escolas, pelos discentes, que incluem uma estruturação padronizada expressa pelos sistemas locais, definidos como avaliações em larga escala. Isso configura, segundo Afonso (2009, p. 18) “um sistema formal de *accountability*, que consiste em mensurar e codificar ou não esses resultados”. Esta maior formalização tem relações evidentes em torno do Estado avaliador, que está interligado à Nova Gestão Pública.

Nota-se para tanto, que esses resultados devem ser articulados sob o propósito de melhor definir objetivos, sendo estes centrais, para promoção de políticas públicas, para que não ganhe textura apenas a ideia de recolher os dados e publicar, mas fundamentá-los, seguindo a ordem de interesses voltados para os aspectos políticos, culturais, entre outros, que se aproximam dos sujeitos envolvidos, voltando nesse caso para os alunos, professores e a própria escola.

Além disso, ao ampliar uma discussão acerca do Estado avaliador, Afonso (2013) destaca três estágios relacionados aos sistemas de avaliação, que se voltam para a educação e que se acentuam principalmente ao longo das últimas décadas.

Estabelece, no primeiro, um elo com os ideais do neoliberalismo, voltados para as políticas de avaliação expressas pela *accountability* e pelo crescimento dos testes estandardizados, próprios da lógica gerencial. O segundo se potencializa a partir da forma de adesão dos países em torno das avaliações internacionais e o terceiro, que tem predominado atualmente, vem se efetivando por meio dos processos de transnacionalização da prática avaliativa. Verifica-se que, os estágios que se ampliaram sob o Estado avaliador, buscam aos poucos ajustar-se à realidade brasileira, através dos processos avaliativos, sobretudo na educação básica.

Foi a partir da década de 1990, que se solidificaram as reformas, que tentaram reformar o Estado, principalmente no que se refere à fiscalização e o controle dos serviços públicos. Como já foram mencionadas na subseção anterior, as mudanças contidas em torno da administração pública também refletiram no campo educacional, requerendo mais transparência das escolas a partir das avaliações, agregando nesse sentido a *accountability*, vista na educação pela prestação de contas e responsabilização. Esse processo de avaliação vai adentrar às escolas, de modo que se tenha maior fiscalização e avaliação dos resultados, estimulando à competição entre instituições e redes de ensino.

No tocante à ideia da prestação de contas e responsabilização, Lima (2011, p. 35) esclarece que, no Estado avaliador, não são deixadas de lado “as velhas tradições do modelo weberiano de controle do poder estatal às práticas de governação, que marcaram as décadas precedentes”. Percebe-se nesse sentido, que o Estado se mantém preso aos modelos de administração centralizada, principalmente no tocante às avaliações, pois as utiliza como forma de regulação, controle, voltada para a educação como forma de desconcentração de poder.

O discurso propalado, sobre a forma como vem se conduzindo essas políticas educacionais, segundo autores como Freitas (2012); Afonso (2009); Lima (2011), são geradoras das desigualdades sociais, por se potencializarem dentre outros aspectos, como políticas homogeneizantes, voltando-se para os currículos prescritos, para os processos de organização dos trabalhos nas escolas, além de elevarem à competição e certa seletividade dos alunos. Tais aspectos são vistos muitas vezes como consequência, não fazendo alusão de que as políticas de avaliação não tenham potenciais, porém, a forma como muitas vezes são conduzidas, não dão retorno de qualidade, sendo o lado tendencioso apenas ampliar dados sem estabelecer vínculo com a realidade.

Afonso (2013, p. 271) destaca que, diante do primeiro estágio, faltou “uma expressiva autonomia relativa de Estados enquanto unidades de uma federação”. O segundo estágio se

destaca por conta da propagação de um sistema de “indicadores e avaliações comparada em larga escala” (AFONSO, 2013, p. 274). Essas avaliações foram centradas sob os princípios das organizações internacionais, que se consumaram principalmente como promotoras de políticas nacionais para a educação, fortalecendo-se principalmente com a inserção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que firmou sob as avaliações internacionais, a ideia de eficácia (AFONSO, 2013). Para o referido autor, as avaliações comparadas apontam para o surgimento de uma nova fase das políticas de avaliação, definidas como pós-Estado avaliador, sendo que este se destaca da seguinte maneira:

[...] quer justamente acentuar a ideia de que, para muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização (Idem, p. 276).

Assim, esse terceiro estágio, definido como pós-Estado avaliador, será demarcado por processos de comparabilidade, envolvendo as formas de avaliação, sendo estas estabelecidas como referência, para definir a qualidade educacional dos países. Esse processo de comparabilidade também é elemento estratégico para definir políticas, que contornem a regulação internacional do capitalismo.

Dessa forma, as avaliações em larga escala, inseridas no Estado-Avaliador, acentuaram-se de forma mais precisa no terceiro estágio de governação, assentada em um novo momento de regulação no campo educacional, distanciando-se cada vez mais do âmbito nacional, ou seja, instaurou-se um processo de conformação, que tornou permissivo a presença de um Estado, que não se limitou apenas avaliar, mas ser promotor de uma seletividade, tanto nacional, quanto internacional, ganhando forma nesse contexto um processo de homogeneização, gerando desigualdades, tanto para o processo educativo, como para as avaliações, que assumiram formas globalizadas, com pouca especificidade, tornando-se assim elemento principal do Estado avaliador.

Tratando-se do Brasil, o sistema nacional de avaliação, também teve como propósito principal a *accountability*, expressando maior discussão em torno dos aspectos educacionais, sendo conduzida pelo poderio estatal, que aos poucos aparece nas principais legislações nacionais, focando como argumento principal a qualidade educacional.

Nesse sentido, maior reconfiguração no Brasil, em torno de um Sistema de Avaliação Nacional, deu-se a partir da década de 1990, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mais precisamente em 1990, atendendo as demandas advindas do

Banco Mundial, constituindo-se no Brasil sob o comando do Estado Avaliador e dos organismos internacionais.

Em 1995 houve uma reestruturação do sistema e, em 2005, a discussão em pauta era de que a forma como vinha sendo conduzido o sistema não estava surtindo efeito, pois não retratava a realidade escolar como de fato, deveria acontecer. A partir de então, toma posto a avaliação censitária, realizada sob a intenção de coletar dados sobre a realidade educacional das escolas, inserindo nesse contexto as redes de ensino. Esta proposta se constituiu como suporte para aperfeiçoar as políticas educacionais, tomando como base as que eram aplicadas nos países mais desenvolvidos.

De acordo com os pressupostos ligados ao Estado Avaliador, inúmeras iniciativas foram direcionadas para a educação básica, sendo desenvolvidas tanto nos Estados, quanto nos municípios brasileiros, percorrendo principalmente os anos de 1990. Algumas destas medidas foram anunciadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB. Por exemplo, pode-se mencionar os Programas de Avaliação criado em alguns Estados brasileiros, programa de avaliação nas escolas e os sistemas próprios de avaliação.

Bauer et al (2015, p. 4), ao fazer um levantamento acerca dos sistemas próprios de avaliação, destaca que “1.573 municípios, possuem suas próprias propostas de avaliação, sendo esse número bastante expressivo, principalmente no período de 2005 a 2013, registrando que só nesse período somou-se 1.257 novas propostas”. Vale destacar ainda que muitos desses sistemas foram implementados por meio de assessorias externas, universidades ou centros de políticas públicas, lembrando que o SAEB foi o que movimentou a maioria destas empresas, tanto nos Estados, como nos municípios da federação. Compreende-se que o SAEB se destaca como o anunciante da primeira etapa do Estado Avaliador no Brasil. Diferentemente do que aconteceu em outros países, essa etapa estaria associada aos processos de *accountability*, ligados à política de avaliação, porém, no Brasil ocorreu mais tardiamente, a partir de 2005 com a ampliação do SAEB.

Na opinião de Bonamino; Franco (1999), a gênese dos processos de *accountability*, no âmbito educacional brasileiro, vincula-se ao ciclo de avaliações em larga escala implantados no Brasil, quando estas passam a se pronunciar como políticas de responsabilização. Assim, a *accountability* surgiu de forma mais expressiva após a criação de um Sistema de Avaliação em larga escala, causando de certa forma, impactos sobre as instituições, que em sua maioria, predispueram-se a adotar os *rankings* escolares.

No que concerne aos processos de *accountability*, no Estado brasileiro, ligados à educação básica, vão se firmar mesmo somente a partir de 2007, com a implantação do Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, considerado principal indicador de *accountability* do país.

Frente às mudanças operacionalizadas no Sistema de Avaliação, inserido principalmente a partir de 2005, o Estado assume uma nova reconfiguração difundindo nesse sentido, os processos de regulação e controle, estruturando-se de forma contraditória, ao discurso da descentralização, pois ao mesmo tempo em que se propõe autonomia diante da gestão voltada para o processo de democratização, este centraliza por meio das avaliações, colocando em risco o discurso tão propagado de gestão democrática. A partir da instauração dessas políticas, fica claro que o “Estado avaliador” se exime em parte de suas responsabilidades, passando a assumir a tarefa de fiscalização por meio das políticas de descentralização.

Convém mencionar, que em relação às políticas educacionais, aqui discutidas, estas se apoiam na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e no Decreto nº 6094/2007¹⁰. Na Constituição Federal, o artigo 206 irá expressar as normas da gestão democrática, traduzindo em seus princípios a garantia pela qualidade do ensino e, na LDB em seu art. 9º, destaca-se o inciso VI:

Assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p.13).

Nessa trajetória em anos mais tarde, foi articulado em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que também se pronunciou sob o escopo de definir uma educação básica de qualidade, aliado ao decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre “a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que agrega 28 (vinte e oito) diretrizes para a educação básica” (INEP/ MEC/2007).

Observa-se que sob o decreto 6.094/2007, em seu art. 3º e parágrafo único, há também uma definição para aferir a qualidade da educação básica, estando assegurada da seguinte maneira:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do

¹⁰ O Decreto 6094/2007 tem como objetivo implementar o plano de metas “Compromisso Todos pela Educação” plano esse que prescreve vinte e oito metas a serem atingidas para a educação básica, dentre estas, a de fixar média 6 até 2021, sendo que esta é uma média dos países da OCDE.

Rendimento Escolar (Prova Brasil). *Parágrafo único*. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 6094/2007).

O IDEB dispõe metodicamente do rendimento dos alunos, agregando também o censo escolar da educação básica (Saeb), a prova Brasil, além das avaliações disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para aferir a qualidade do sistema educacional. Frente a isso, é possível destacar que existe uma centralidade adquirida sob as avaliações externas, que assumem maior preponderância a partir de 2005 com a solidificação da avaliação censitária – Prova Brasil, que acontece a cada dois anos com alunos, que estudam nos 5º anos, 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio, sendo estes alunos das escolas públicas da zona urbana ou rural.

Sobre os processos de avaliações realizados no Brasil, a Portaria nº 564 de 19 de abril de 2017, passou a vigorar com as seguintes alterações, voltando-se principalmente para o inciso II:

Estudantes matriculados em turmas regulares de 3º ano do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; II - todas as escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do Ensino Médio ou na 4ª série do Ensino Médio, quando esta for a série de conclusão da etapa; e III - uma amostra de escolas privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados em turmas regulares de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, distribuídas nas vinte e sete unidades da Federação.

No que se refere ao inciso II do caput relacionado às escolas privadas, destacam-se conforme Portaria nº 564/2017 os seguintes procedimentos:

[...]

b) recolhimento do valor fixado no anexo I desta Portaria, por meio da Guia de Recolhimento da União GRU: De acordo com os dados do Censo da Educação Básica do ano imediatamente anterior à edição vigente as escolas da Rede Privada de ensino, que atendam ao Ensino Médio, que tenham registrado em turmas regulares de 3ª série: a) entre 10 e 50 alunos matriculados deverão recolher taxa de R\$ 400,00 b) entre 51 e 99 alunos matriculados deverão recolher taxa de R\$ 2000,00 c) a partir de 100 alunos matriculados deverão recolher taxa de R\$ 4.000,00.

Faz-se necessário destacar, que essas avaliações incorporam metodologias¹¹, que sustentam uma rede de resultados, onde são feitas as análises e comparações dos mesmos, diante do ciclo de avaliações realizadas, permitindo nesse cenário, que os dados sejam expostos e sujeitos a juízo de valor.

¹¹ Para melhor aferição sobre a metodologia estatística utilizada na Prova Brasil consulta o site: <http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/prova-brasil.html>. Acesso em: 20 de nov.de 2016

Nessa perspectiva, as análises em torno das políticas de avaliações externas permitem a compreensão, de que se instauram no campo educacional, segundo Freitas (2012) como segregadoras, posto que prioriza algumas disciplinas em detrimento de outras. Em Língua Portuguesa, os descritores estruturados¹² avaliam apenas a competência leitora e não escritora, e em Matemática a competência em resolução de problemas, enfim, vive-se no meio escolar uma redução do currículo, uma vez que a prescrição prevalece e o currículo é subsumido pelas estratégias utilizadas. Nesse sentido, a Prova Brasil “oferece a todas as escolas participantes um diagnóstico consistente sobre o desempenho de seus alunos, usando a mesma métrica de avaliação do Saeb” (MARTINS, 2015, p. 59).

Tais avaliações têm movido a gestão das escolas municipais a buscarem seus resultados, como questão principal para a qualidade do ensino, estabelecendo a partir desses resultados novas práticas no cotidiano dos professores e também no formato que passaram a ter os planejamentos, pois parecem se direcionar nas escolas com um único propósito, treinar os alunos para resolverem as avaliações padronizadas, atendendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, deixando à margem as demais áreas do conhecimento.

Alavarse (2012, p. 7-8) propõe uma discussão em torno das avaliações e do papel da gestão, que vão ao encontro do que se tem vivenciado na contemporaneidade, onde questiona “quem são os sujeitos da avaliação [...], pois antes estavam concentrados na figura do professor, que decidia tudo”. Porém, com as avaliações externas, outros envolvidos vão se inserindo no espaço escolar, concentrando suas decisões, sem que mesmo conheçam as especificidades locais. O referido autor prossegue:

É nesse quadro que temos que discutir as avaliações hoje, gostemos ou não [...] o movimento da gestão é justamente o de recolher esse olhar externo, reconhecê-lo e compreender o que traz em seu conteúdo, que informações oferecem [...] para isso é preciso capacitar as equipes internas (ALAVARSE, 2012, p. 7-8).

De acordo com o formulado pelo autor, a implementação dessa política de avaliação se apresenta sob a gestão das escolas de forma hegemônica e pode ser compreendida como um instrumento de regulação social, visto que há uma relação de dependência da organização estatal promovida nesse discurso, vista também sob a ótica de uma política autoritária. Tais políticas se caracterizam com certas incongruências, uma vez que Segundo Santos (2006, p.15):

¹² Para maiores informações sobre os Descritores de Língua Portuguesa e Matemática consultar o site: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 08 de dez. de 2016

[...] o Estado, enquanto gestor das políticas educacionais, via de regra, tem estabelecido tais políticas “intra muros”, de forma endógena, envolvendo em sua elaboração apenas a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, ou seja, o Ministro/ Secretário e sua respectiva assessoria.

Nessa perspectiva, os princípios da gestão democrática tão divulgados no âmbito das reformas educacionais, são afetados, pois enquanto o Estado atribui sentido a “gestão pedagógica de ensino” ou “gestão democrática”, não deixa de articular, que os resultados que se sucedem dessa gestão, estejam submetidos às prescrições que estão fora e distantes dela, ou seja, a massa de manobra é assegurada pelos especialistas, permitindo assim que um processo de verticalização¹³ se instaure e comprometa a qualidade educacional.

Ainda nessa linha de raciocínio, é preciso deixar claro que a base que servirá de alicerce às instituições públicas de ensino, procurando construir a narrativa da qualidade educacional, está pautada sob o escopo da mensuração e quantificação de dados estatísticos, sendo traduzidos nas últimas décadas por meio dos resultados das avaliações externas, inculcado por meio de um discurso “democrático”, que tais resultados poderão ser atingidos a partir do empenho, organização e uma dinâmica de trabalho na escola, ou seja, ignoram outros elementos subjacentes, que retratam a qualidade da educação, transferindo as responsabilidades para a gestão das escolas, invocando a educação como sendo peça fundamental para o equilíbrio social.

Frente a essa situação complexa, em que se encontra o sistema educacional hoje, emerge a necessidade de se fazer uma discussão mais sólida sobre gestão escolar e avaliações externas. Ao que tudo indica, os princípios democráticos tão propalados frente ao processo de gestão, encontram-se esmaecidos, o que poderá ser sentido com uma imersão no mundo das escolas e de sua gestão como será mostrado em uma outra seção desse estudo.

A partir dessas avaliações, percebe-se que há um controle, uma padronização, desconsiderando-se elementos imprescindíveis no campo educacional, sendo estes de ordem geográfica, econômica, social, cultural, enfim, fatores que merecem ser analisados, considerados e trabalhados no universo escolar.

As avaliações devem assumir o formato de elemento instrumental da gestão para potencializar suas ações, vista como um marco, que foi institucionalizado desde a década de

¹³ Sobre o processo de verticalização Durkheim (1976) assegura que, na sociedade há “homens de ação e homens de pensamento”, e que nesse duplo contexto os homens de pensamento se revigoram por ordenar, estabelecer e priorizar, enquanto os homens de ação cumprem e executam tais ações. “Esta forma hierarquizada, verticalizada de entender e de fazer política educacional expressa uma concepção de homem, de mundo e de sociedade igualmente hierarquizada, verticalizada. A ação do Estado é aqui tão somente regulatória”. (DURKHEIM, 1976, p.34-48).

1990 com a LDB 9394/96, como mostrado, mas permanece em fase de questionamento se estas avaliações têm somado à discussão sobre qualidade ou ajudado a criar ainda mais problemas nesse espaço tão denso e conflituoso que é o campo educacional.

Segundo Hipólyto (2013, p. 211-227),

[...] tem se alertado para o fato de que a definição de padrões (*Standards*) de proficiência gera um empobrecimento curricular, impulsionando redes de ensino a direcionarem esforços para garantirem o ensino do que é cobrado nas avaliações, deixando de lado outros conteúdos fundamentais para a educação básica das crianças e adolescentes em idade escolar.

Assim como as avaliações podem promover a qualidade do ensino, por outro lado, podem também afetar a rotina escolar, “mexendo” com o cotidiano da escola, da sala de aula e principalmente com o trabalho dos profissionais, até com o rendimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que, na maioria das vezes sentem-se pressionados a trabalharem os conteúdos exclusivos para atender as demandas impostas pelo sistema, que tem como objetivo obter dados em torno das avaliações. Arelaro (2009); Esteban (2012); Freitas (2013) seguem um enfoque crítico em torno do papel político dessas avaliações, destacando que essas se conjugam apenas como “pressão para mudanças”, solicitadas pelos organismos multilaterais, que impõem na maioria das vezes os processos de responsabilização.

Nesse âmbito de reflexões, De Sordi (2012, p. 41) enfatiza que,

[...] frente aos baixos resultados dos alunos, os professores são culpabilizados, e a solução dos problemas é creditada a bons processos de gestão da escola, criando brechas para processos de privatização da educação, abrindo espaço certamente para a ótica mercadológica.

Pesquisas mais recente¹⁴ revelam, que a política de avaliação presente hoje na grande maioria dos estados brasileiros é fato e vem se viabilizando sob uma política de responsabilização, são divulgados os resultados com o desempenho das escolas, tais resultados estabelecem critérios, classificando as escolas, os profissionais e o próprio sistema, com recompensas e punições, por meio de um processo de bonificação.

Para Nogueira; Jesus e Cruz (2013, p. 20) os resultados da pesquisa realizada sobre “a avaliação do desempenho docente nos sistemas estaduais brasileiros que, sob o registro de 27 secretarias estaduais, 16 destas adotam a política de avaliação do desempenho”, sendo este aspecto considerado uma exigência legal, que está em conformidade com o que expressa a

¹⁴ Os estudos de Nogueira, Jesus e Cruz traçam uma discussão sobre o que vem se operacionalizando no Brasil em torno dos Sistemas de Avaliação implantados desde 2005.

LDB em seu art. 67 – IV “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”. Porém, o que se considera, como elemento problemático, é a política de bonificação para os professores, que toma como embasamento principal o desempenho dos educandos ou os resultados atingidos pelas escolas diante das metas prescritas pelos sistemas estaduais. As autoras destacam ainda, que a política de bonificação adotada utiliza diversos critérios, que em sua grande maioria não contemplam cálculos, que poderiam proceder para fins de carreira ou para o processo de aposentadoria.

O Estado do Acre, locus para onde se direcionou este estudo, também resguarda um percurso legal relacionado à Política de bonificação, que tem relação com as negociações feitas entre o governo, sindicatos e entidades representativas da classe dos trabalhadores em educação, sendo demarcadas por constantes alterações legais para contemplar os trabalhadores em educação com a premiação.

Atualmente as novas regras que foram instauradas para o recebimento do prêmio VDP, tendo como suporte o Decreto 3.190/15, apresentam-se sob um enfoque conflituoso entre governo e sindicatos, pelo fato de sua edição não ter sido analisada entre as categorias, firmando-se uma negociação unilateral, pois sua elaboração e publicação contaram apenas com uma das partes envolvidas.

Assim, o prêmio de valorização profissional VDP, relacionado ao ano de 2016 e 2017, pela inexistência de acordos entre governo e sindicatos foi suspenso, sendo feita uma negociação que está amparada no o art. 6º da Lei complementar nº 330, de 06 de março de 2017.

É válido ressaltar, que a rede municipal de Cruzeiro do Sul- Acre, locus desta pesquisa, não dispõe de uma política de bonificação, estendendo-se para tanto esse processo no referido município, apenas à Rede Estadual de Ensino.

Repensar na forma como essas avaliações vem se manifestando no campo educacional e, principalmente junto à gestão das escolas, é fundamental, pois como se pode observar há certo tensionamento, os critérios para a avaliação não podem estar dissociados das ações cotidianas, que envolvem a escola, os alunos e os professores. Não se pode responsabilizar tão somente a escola frente aos resultados obtidos, uma vez que o Estado representado por seus órgãos legais (Ministério e Secretarias de Educação), nem sempre oferecem as condições necessárias para a realização de um trabalho de qualidade.

A problematização apresentada até aqui sinaliza para alguns desafios nestes dois campos (Gestão e Avaliação), tão importantes para a compreensão das políticas educacionais em curso no país, no Estado e em âmbito municipal. Como destacado no início desse estudo,

gestão e avaliação obedecem aos caminhos/movimentos que, sob vários aspectos, entrecruzam-se e essa relação parece nem sempre se mostrar tranquila. E não é tranquila porque ambos, ao mesmo tempo em que constituem movimentos da prática educativa, estão implicados com questões políticas e ideológicas de contextos mais amplos. Ou seja, tanto a gestão como a avaliação respondem (ou buscam responder) complexas demandas sociais, culturais e econômicas, geralmente permeadas por interesses nada consensuais.

Portanto, pela exposição aqui realizada, não é possível hoje, pelos rumos que tomaram a política educacional no país, no Estado do Acre e no município de Cruzeiro do Sul, lócus empírico desta pesquisa, compreender esses dois movimentos: gestão e avaliação de forma isolada, eles estão inexoravelmente imbricados.

Na próxima seção, buscar-se-á compreender melhor este processo, focando as atenções nas políticas de gestão e avaliação presentes na rede de ensino do município de Cruzeiro do Sul-Acre, na tentativa de revelar, quais são as aproximações e os distanciamentos, que tais políticas apresentam no tocante às questões suscitadas por esta pesquisa.

3 AS POLÍTICAS DE GESTÃO E AVALIAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE

O presente capítulo trata da apresentação e discussão acerca das políticas de gestão e avaliação da municipal de Cruzeiro do Sul – Acre. Para tanto, coloca-se em relevo aspectos da gestão escolar deste município, dando destaque também para as políticas de avaliações externas, que a rede municipal participa e como se processam tais avaliações principalmente a avaliação do SEAPE/AC e a Prova Brasil, que são direcionadas para os anos iniciais 3º e 5º ano do Ensino Fundamental, destacando como a gestão das escolas lidam com seus resultados.

Assim sendo, a seção está subdividida em três subseções. Na primeira subseção, situa-se a rede de educação pública do município de Cruzeiro do Sul – Acre, apresentando alguns dados, que dizem respeito à educação básica do município. Na segunda subseção, o enfoque se volta para a gestão escolar, tomando como ponto chave para esta discussão a Lei de gestão nº 539/2010, que regulamenta os princípios da gestão democrática do sistema municipal de ensino e o Plano Municipal de Educação do Município Lei nº 696/ 2015. Na terceira subseção, discute-se as avaliações externas na rede de ensino de Cruzeiro do Sul – Acre, destacando quais as avaliações a rede de ensino participam, como estas ocorrem, qual a lógica para aplicação das avaliações. A base da discussão são as avaliações do SEAPE/AC, destinada aos 3º e 5º anos do ensino fundamental e a prova Brasil, representado pelo 5º ano dos anos iniciais.

3.1 Caracterização da rede municipal de educação pública de Cruzeiro do Sul- Acre: o lócus da empiria

A cidade de Cruzeiro do Sul está localizada na regional do Juruá, limitando-se ao Norte com o Estado do Amazonas, ao Sul com o município de Porto Walter, ao leste com o município de Tarauacá e a Oeste com os municípios de Mâncio Lima, Rodrigues Alves e com a República do Peru. Tem uma população estimada em 82.075 habitantes¹⁵. Seu nome foi inspirado na Constelação de Cruzeiro do Sul. Surgiu da implementação do Decreto nº04 de 12 de setembro de 1904, quando o Coronel do Exército brasileiro Gregório Thaumaturgo de Azevedo instalou a sede provisória do município.

¹⁵ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE – 2016.

Figura 1- Mapa do Acre com localização de Cruzeiro do Sul



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE

No curso de sua evolução histórica, tem-se o registro que no dia 28 de setembro de 1904, na margem esquerda do Rio Juruá, a atual sede foi estabelecida em terras do ex-seringal “Centro Brasileiro”. A cidade que, antes era cortada por rios e bulevares, teve seu traçado inicial urbano bem definido, organizado por Gregório Thaumaturgo de Azevedo.

Atualmente a cidade é conhecida por “Terra dos Náuas”, nome atribuído aos índios que habitam a região do Juruá. É a segunda cidade mais populosa do Estado do Acre, teve como principal atividade econômica até início do século XX, a extração do látex. Hoje, a atividade econômica predominante é a comercialização de farinha de mandioca, um dos principais produtos regionais.

A intenção de apresentar geograficamente a cidade de Cruzeiro do Sul brevemente é visando conhecer um pouco do lócus, onde se projetou este estudo, partindo desde seu projeto até a realização da pesquisa.

O referido município dispõe, em sua Zona urbana, de vinte e cinco (25) escolas de Educação Infantil e dezenove (19) escolas de Ensino Fundamental e uma comunidade AABB¹⁶, que funciona em parceria com o Banco do Brasil. Na zona rural, o ensino se subdivide em três modalidades, atendendo a Educação Infantil, Ensino de 1º ao 5º ano e o Programa Asas da Florestania¹⁷. É válido ressaltar, que tais modalidades estão subdivididas

¹⁶ A comunidade AABB funciona em parceria com a Prefeitura Municipal de Cruzeiro e desenvolve o Programa “Serviço de Convivência”, dando atendimento aos alunos no contra turno onde recebem assistência com atividades pedagógicas e de lazer.

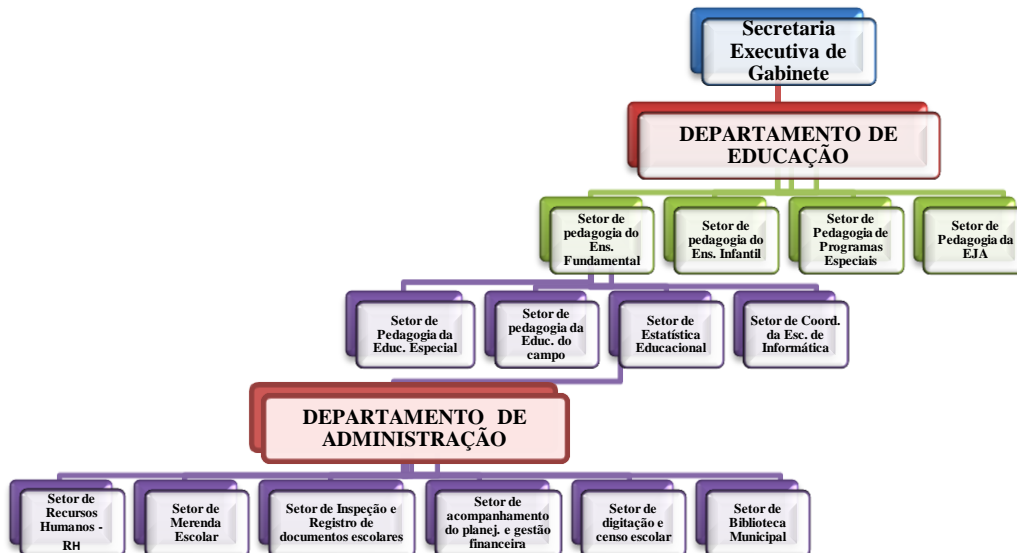
¹⁷ O “Asas da Florestania” é um programa de ensino que foi implantado no Estado do Acre há mais de uma década, que tem como objetivo principal levar escolarização de qualidade para comunidades ribeirinhas, indígenas e extrativistas, localizadas em zonas de difícil acesso no Acre, sendo esta a principal diretriz do Programa Asas da Florestania. Criado em 2005, já beneficiou mais de 73.000 alunos em todo o Estado. Atende alunos do Ensino Fundamental, Médio e Infantil, recebendo esta última modalidade a denominação de Asinhas.

em cinco (5) regionais, que são: Valparaíso que conta com doze (12) escolas; Juruá Mirim com doze (12) escolas; BR 307 com quinze (15) escolas; BR 364 com treze (13) escolas e Santa Luzia/Campinas com dez (10) escolas.

No que se refere ao número de professores e formação, a rede municipal é composta por 435 professores efetivos, sendo que desses duzentos e nove (209) são professores com nível superior, cinco (05) professores com nível médio e quatro (04) professores sem nenhuma formação para magistério, neste caso, não estão atuando em sala de aula, são professores readaptados para outras funções, duzentos e dezessete (217) professores possuem especialização. Quanto ao número de professores temporários, há um quantitativo de quatrocentos e oitenta e nove (489), sendo 193 P1 – magistério ou outra formação e duzentos e noventa e seis com nível superior. (SEMEC/AC).

No tocante à estrutura organizacional, a Rede Municipal de Cruzeiro do Sul –Acre, encontra-se caracterizada da seguinte maneira:

Organograma 1: Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC – Cruzeiro do Sul – Acre



Fonte: Elaborado pela autora conforme a Lei nº 630 de 28 de dezembro de 2012

Numa análise desse quadro departamental da SEMEC, percebe-se que para organizar as ações educacionais, a Rede Municipal de Ensino do município não se distancia de um

desencadeamento hierárquico, assegurado em documento oficial pela Lei nº 630/2012. Por sua vez, o referido sistema encontra-se respaldado pela Constituição Federal de 1988, que segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 337) “[...] pela primeira vez reconheceu como instância administrativa, possibilitando-lhe, no campo da educação a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e com os estados, ainda que sem competência para legislar sobre ele”.

Diante disso, desde 2012 a rede municipal de ensino definiu o quadro departamental da Secretaria Municipal de Educação em dois setores: Setor de Departamento de Educação e Setor de Administração, ambos devem se apresentar em articulação desenvolvendo ações que determinem os rumos que se pretende alcançar no tocante aos objetivos educacionais.

De modo geral, a cidade de Cruzeiro do Sul abrange um dos maiores números de matrículas das cidades acrianas, distribuídas na área urbana e rural. Em relação às unidades de ensino, juntando tanto às estaduais, quanto municipais, é expressiva a expansão nos últimos anos, já se conta com 192 unidades de ensino, sendo que destas, 54 ofertam a educação infantil, 167 destinam-se ao ensino fundamental, 22 atendem o ensino médio e 07 atendem a modalidade ensino superior.

Levantamento mostra, que a educação infantil sempre foi mantida pelos governos estadual, municipal e pela iniciativa privada. Para tanto, no que se refere ao ensino privado instituído em Cruzeiro do Sul-Acre, existem 02 (duas) instituições privadas, que atendem crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, abrangendo um total de 282 alunos em 2014, conforme dados do censo escolar divulgado nos últimos anos (CENSO ESCOLAR/INEP 2014).

Conforme consta no Plano Municipal de Educação- PME Lei nº 696/2015, após longas negociações realizadas entre o Estado e o município, no final de 2013, houve a municipalização desta etapa de ensino, garantindo o cumprimento previsto na Constituição Federal em seu artigo 211§ 2º, onde determina que o município seja responsável por esta etapa de ensino.

É possível destacar, conforme os dados do IBGE/ 2010, em relação à educação infantil, que somente 74,7% das crianças de 4 e 5 anos estavam matriculadas, correspondendo um número de 2.527 crianças. Já em 2014, consta uma pequena progressão no que se refere ao número de matrículas das crianças, que se apresentam entre 4 e 5 anos, há uma representação de 2.902 crianças matriculadas na rede pública de ensino, onde estima-se que houve um tímido aumento correspondente apenas a 375 matrículas. No que diz respeito às matrículas das crianças de 0 a 3 anos, ao que consta nos dados do IBGE/2010, somente 16.5 % equivaliam a 1.301 matrículas, já em 2014 esse número é superado para 1.615 matrículas.

É perceptível a margem de progressão, saindo de 3.828 matrículas em 2010 alcançando já em 2014 o número de 4.637.

Quanto ao ensino fundamental, segundo os indicadores do IBGE/2010, existia um percentual de 94,9%, que abrange as matrículas das crianças com faixa etária entre 6 e 14 anos, equivalente a 21.071 crianças, que frequentam a escola. Os dados revelam que houve uma regressão no número de matrículas em relação ao ano de 2014 nessa etapa de ensino, totalizando 20.025 matrículas. Essa diminuição de matrícula se explica conforme consta no PME (2015-2025) devido à redução do número de filhos das famílias no município.

As informações presentes no Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 revelam que muitas são as estratégias utilizadas, sob a perspectiva de garantir a universalização do ensino fundamental. Sob esse intento, verifica-se um empenho tanto da Secretaria Estadual de Educação (SEE), quanto da Secretaria Municipal de Educação do município de Cruzeiro do Sul (SEMEC) assegurando que,

[...] onde existe um grupo de 10 (dez) ou mais crianças em idade escolar, a prefeitura através da Secretaria municipal de educação organiza turmas, seja em escolas ou em espaços alternativos como forma de garantir a universalização do ensino fundamental. A estratégia adotada para garantir aos alunos rurais a conclusão da segunda etapa desse nível de ensino foi a criação por parte da Secretaria de Estado de Educação, do Programa ASAS da Florestania, que conta com uma metodologia de funcionamento diferenciada. Por outro lado, o município aderiu a esse Programa e implantou turmas em todas as comunidades que tenha pelo menos 08 (oito) alunos; situação também observada pela rede estadual de ensino (PME, 2015/2025, p.10).

No que diz respeito ao número de matrículas da rede municipal de Cruzeiro do Sul, mediante o censo escolar INEP/2015, encontra-se representada na tabela 01 abaixo da seguinte maneira:

Tabela 01: Número de matrículas no município de Cruzeiro do Sul- Acre na Rede Municipal (2010-2014)

Rede Municipal de Cruzeiro do Sul	Ens. Infantil		Ens. Fundamental		Ensino Médio	Total de matrículas
	Creche	Pré -escola	1º ao 5º	6º ao 9º	EJA	
2010	1247	821	4066	1427	939	8.500
2011	1201	1190	3848	1718	677	8.634
2012	1260	1323	3827	1770	587	8.767
2013	1252	2769	3927	1787	537	10.272
2014	1499	2749	4092	1692	473	10.505

Fonte: Censo Escolar / INEP – 2015

Tomando por base os dados da tabela 01 e as informações contidas sobre o censo escolar INEP/ 2015, é possível constatar que o aumento de matrículas em creches de 2010

para 2014 foi de 17%, na Pré – Escola, no mesmo período de 2010 -2014, o aumento foi de 334,8%, sendo que esse expressivo aumento se deve ao fato da Educação Infantil ter sido municipalizada, no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano foi de 0,7%, de 6º ao 9º ano 15,7% e no Ensino Médio representado pela EJA foi de - 50,4%. Observando-se sob esse último que houve uma regressão.

Outro indicador que necessita ser analisado, diz respeito à taxa de distorção idade-série dos anos iniciais, sendo em 2014 nos anos iniciais de 22,2% e nos anos finais de 31%.

Acerca desse indicador, prevê-se a necessidade da rede pública do ensino fundamental firmar alguns mecanismos, que possa combater esse percentual de distorção. Assim, é possível destacar que há um distanciamento entre a rede pública e privada, colocando em evidência que a rede pública atende um público heterogêneo de todas as classes sociais, inclusive do meio rural, sendo este um público que migra bastante tanto dentro quanto fora do município, o que de certa forma pode estar contribuindo para elevar esses índices.

Conforme dados do censo escolar/INEP, é possível perceber, que as taxas de reprovação no período de 2010 – 2015 sofreram certa redução no que se refere a este quesito, com exceção de 2013 e 2014, onde os índices de reprovações evoluíram de 8,1% para 11,1%, subindo 2,4% nos anos iniciais, ou seja, de 374 reprovações evoluindo para 489. De igual modo, nos anos finais, também houve certo aumento, principalmente em 2014, mas, já sendo reduzido em 2015, conforme se pode constatar na tabela 02 a seguir:

Tabela 2: Proporção de alunos com reprovação da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul – Acre (2010 – 2015)

PROPORÇÃO DE REPROVAÇÃO%						
Etapa Escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Anos iniciais	9,0 %	7,3%	8,3%	8,7%	11,1 %	9,9%
Número de reprovações	382	302	348	374	489	432
Anos Finais	7,9 %	5,6%	7,7 %	7,3%	8,3%	5,6
Número de reprovações	110	100	142	139	149	96

Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados do censo escolar 2015/INEP

Uma hipótese que pode ser direcionada para os dados expressos na tabela em que o índice de reprovação nos anos finais é menor que nos anos iniciais, pode está associada ao processo de formações continuada destinada aos professores desta etapa de ensino

promovidos pela rede municipal. Além disso, pode se articular aos parâmetros que vem se firmando acerca das avaliações externas, sendo prioridade da rede municipal os anos iniciais para o alcance das metas em relação aos níveis proficiência. Há, portanto, maior investimento nesta etapa de ensino, partindo desde às formações até às estratégias utilizadas em sala de aula.

Já em relação ao índice de abandono nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, percebe-se que no período de 2010-2015, há certa oscilação frente a esse indicador, sendo que em 2010 o percentual foi de 1,4% nos anos iniciais e 2,4% nos anos finais. Assim, é possível constatar avanços em 2011, chegando a 2,1% - anos iniciais e 3,3% - anos finais do ensino fundamental e uma redução significativa se apresenta em 2012 decaindo para 1,6%- anos iniciais e 2,6% anos finais. A regressão desse indicador se apresenta em 2013 em torno de 1,0% sob os anos iniciais e 2,4% nos anos finais, sendo que em 2014, há uma queda considerável sob os anos iniciais chegando a 0,9%, porém, nos anos finais, um leve aumento pode ser percebido chegando a 3,2 percentual. Em 2015 esse índice volta a se apresentar de modo reduzido, totalizando apenas 0,3% nos anos iniciais e 1,5% nos anos finais.

Tabela 03: Proporção de abandono no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Cruzeiro do Sul – Acre (2010-2015)

PROPORÇÃO DE ABANDONO%						
Etapa Escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Anos iniciais	1,4 %	2,1%	1,6%	1,0%	0,9 %	0,3%
Número de abandonos	60	87	66	45	42	16
Anos Finais	2,4 %	3,3%	2,6 %	2,4%	3,2%	1,5%
Número de abandonos	35	59	49	46	58	26

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do Censo Escolar INEP/2015

Considera-se frente a esses índices, que o abandono escolar existe no município, porém, não revelam uma preocupação exacerbada, de modo que estratégias possam ser definidas para reduzir o índice de evasão com emergência, uma vez que, ao analisar o detalhamento percentual nos anos iniciais e finais, pode-se observar que nenhum percentual ultrapassou os 5%, como por exemplo: nos anos iniciais o índice é de apenas 0,3% e nos anos finais é de 1,5%.

Em relação às taxas de aprovação na Rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul, é notório que há uma evolução no período de 2010 a 2015, partindo de um percentual de

89,6% em 2010 nos anos iniciais e chegando em 2015 a 90,9%. Nos anos finais, o percentual foi de 89,7 de aprovação em 2010 chegando em 2015 a 92,9%. Percebe-se avanços durante essa etapa, constatando apenas em 2014 uma pequena alteração em relação a 2013 de 1,8%, já sendo superado em 2015, que apresenta um índice expressivo de aprovações. Essa superação pode está relacionada aos investimentos também adotados para o alcance das metas projetadas pelo sistema para computação do IDEB.

Vale ressaltar, que a evolução desses índices pode estar relacionada a um processo de gestão, que vem se preocupando com os resultados dos indicadores, uma vez que nas últimas décadas são estes usados para registrar a “qualidade da educação” no país, sendo exigido dos profissionais, que atuam nas diversas redes de ensino, sejam estas estaduais, municipais, federais, que se mantenham com o compromisso de ensinar sobre o propósito de obter resultados da melhoria da educação. Isso implica em que a Rede Municipal deverá criar mecanismos pedagógicos para que as metas projetadas sejam alcançadas, mesmo não se tendo a certeza, se esses resultados de fato, podem ser traduzidos como qualidade da educação.

Para tanto, a taxa de aprovação encontra-se assim definida, observando que há uma constante evolução, exceto no ano de 2012 e 2014, conforme se apresenta na tabela 04 abaixo:

Tabela 04: Proporção de Aprovação no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Cruzeiro do sul- Acre
(2010-2015)

PROPORÇÃO DE APROVAÇÃO%						
Etapa Escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Anos iniciais	89,6 %	90,6%	90,1%	90,3%	88,0 %	90,9%
Número de aprovações	3.818	3.759	3.765	3.866	3.883	4.465
Anos Finais	89,7 %	91,1%	89,7 %	90,3%	88,5%	92,9%
Número de aprovações	1307	1624	1659	1719	1585	1579

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do Censo Escolar INEP/2015

Em relação à educação especial, o número de matrículas também vem aumentando de forma expressiva a cada ano. Essa evolução se deve ao fato de um processo de conscientização das famílias, que passaram a buscar o direito e benefícios garantidos à escolarização de seus filhos. Vale ressaltar, que as redes de ensino vêm oferecendo vagas e um atendimento educacional especializado.

Conforme os indicadores do IBGE censo de 2010, o município de Cruzeiro do Sul atendeu 84,6% das pessoas com deficiência de 4 a 17 anos. (PME/CZS/2015).

As informações fornecidas pela SEMEC/AC, entre o período de 2008 a 2015, dão conta de informar, que o número de alunos com deficiência triplicou sendo que de 59 alunos atendidos em 2008, registra-se em 2015 um número de 303, além também do número de professores para atendimento especializado, que enquanto em 2009, contabilizava 07 profissionais, em 2015, há 23 profissionais habilitados. Houve elevação também no número de cuidadores pessoais, partindo de 03 em 2009 para 44 em 2015, bem como o número de intérpretes, que em 2009 era 01, estendendo-se em 2015 para 06.

Quanto à formação dos professores, atualmente, mais um programa está sendo executado, o qual se iniciou desde 2013 com previsão de término em 2018, o Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, programa que também tem parceria com o Ministério da Educação, Governo do Estado e município, onde estão sendo ministrado atualmente os cursos de Pedagogia, Biologia Licenciatura, Geografia, História e Letras vernáculas.

É notório que a política de formação inicial de professores é de grande valia para o processo de formação dos profissionais, que atuam tanto na Rede Estadual, quanto Municipal de educação, uma vez que possibilita aos profissionais, que trabalham nas diversas localidades de difícil acesso, também receberem melhor formação e desempenho profissional, garantindo dessa forma, uma educação de qualidade. Aliado a esse processo de formação inicial se tem também os programas de formações continuadas. A rede municipal de ensino do município de Cruzeiro do Sul, em parceria com a SEE, desenvolve essa política de formação desde 2009, no intento de reestruturar melhor os profissionais, buscando assim melhor qualidade no ensino.

De acordo com informações cedidas pela SEMEC, as formações oferecidas nos últimos anos foram realizadas pelo instituto Abaporu¹⁸, desenvolvidas em parceria com a SEE para todos os segmentos. O Gestar II de 6º ao 9º ano na área de Língua Portuguesa e Matemática, o PNAIC desde 2013, além de outras formações, que são oferecidas pela SEMEC de 1º ao 5º e de 6º ao 9º ano, destinadas aos gestores e professores.

¹⁸ O Projeto Abaporu desenvolve, desde 2002, projetos educacionais e sociais em diferentes instituições e estados brasileiros. No Acre, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Esporte promoveu a elaboração de materiais de apoio didático-pedagógico para professores e alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e turmas com defasagem idade-série e formação continuada de professores de todos os segmentos da Educação básica, além de desenvolver o material do programa: “Asas da Florestania Infantil”.

Em relação à valorização dos profissionais da educação, destaca-se no Plano Municipal de Educação (2015-2025, p.63) as seguintes estratégias:

Realizar concursos públicos para os profissionais da educação, ampliando o quadro de servidores efetivos sendo de 85% para docentes e 90% para não docentes, até final de vigência deste PME; Aplicar no mínimo 60% dos recursos da educação com pagamento de profissionais da educação, até final deste plano; Dialogar com os profissionais da educação, sobre política de valorização desses profissionais, durante vigência deste plano; Garantir o cumprimento do piso salarial nacional dos professores do magistério.

Nesse sentido, é preciso que diante desse processo de valorização, haja isonomia salarial entre os profissionais de mesma formação. No entanto, há uma discussão expressa no PME de Cruzeiro do Sul -Acre (2015-2025), que “os recursos para a educação ainda não permitem que os municípios avancem mais quanto à elevação salarial [...] somente quando os recursos da educação forem fartos, os municípios poderão garantir a equivalência salarial para os de mesmo nível de formação”.

Por fim, destaca-se outra ação política que se soma à matriz de organização da Secretaria Municipal de Educação do município de Cruzeiro do Sul – SEMEC, a implantação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do quadro permanente dos profissionais do magistério, que tem amparo legal na lei nº 689 de 23 de dezembro de 2014.

3.2 A gestão escolar na rede municipal de Cruzeiro do Sul-Acre

Esta subseção faz uma análise de um dos elos da pesquisa, que é a gestão escolar. Dessa forma, mostra como ela vem se organizando nas escolas da rede municipal de Cruzeiro do Sul- Acre. A gestão das escolas, neste município, alia-se aos elementos, que constroem o processo de gestão educacional previstos na legislação nacional, nos quais se encontra evocados os princípios de envolvimento e participação dos vários segmentos articulados ao processo educacional.

Em relação à direção das escolas, a Lei orgânica municipal de Cruzeiro do Sul- Ac, (2000) em seu Art. 143, encaminha sob esse propósito, definindo que:

Os cargos de direção das escolas municipais serão ocupados, preferencialmente por professores com licenciatura plena em pedagogia, na área de administração escolar, escolhidos através de voto direto dos professores, funcionários, alunos e pais (LEI ORGÂNICA/ CZS, p.37).

No que se refere especificamente à gestão escolar, a Lei 539/2010 – Lei de Gestão Democrática do Município de Cruzeiro do Sul especifica de forma clara por meio de seus princípios, como se pautará a gestão democrática nos estabelecimentos de ensino do referido município, afirmando em seu art.1º, que a gestão escolar democrática do ensino público do município de Cruzeiro do Sul é fundamentada nos princípios contidos no inciso IV do art. 206 da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 e nos artigos 14 e 15 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Importante salientar que o município possui sistema próprio de ensino, uma vez que a rede municipal não possui vínculo algum com o Sistema Estadual de Ensino, há apenas parcerias firmadas em torno de alguns projetos, alinhando-se dessa forma, apenas às determinações legais do Ministério da Educação e Cultura.

Esta lei disciplina, em parágrafo único, que a gestão escolar democrática do ensino municipal deverá ser exercida, harmonicamente, pelas gestões administrativas, financeira e pedagógica, além da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. Sob o art. 1º a Lei 539/10 destaca-se os seguintes princípios:

I – Corresponsabilidade entre poder público e sociedade na gestão da escola; II – Gestão descentralizada, com autonomia pedagógica, administrativa e financeira escolar, mediante organização e funcionamento do Conselho Escolar, respeitando as normas da Secretaria Municipal de Educação e a legislação vigente; III - Gestão participativa que garanta a presença de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de elaboração das políticas das unidades de ensino e nas instâncias decisórias da escola; IV - Definição clara das responsabilidades e atribuições de todos os segmentos da comunidade escolar, com efetiva implementação de prestação de contas, respeitando as normas da Secretaria Municipal de Educação e da legislação vigente; V- **Transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, com monitoramento e avaliação de resultados;** (grifo nosso).VI- Gestão administrativa e pedagógica com foco voltado para o acesso, a permanência e a qualidade do ensino (LEI 539/2010).

No inciso V da Lei n. 539/2010, percebe-se que esta reflete como eixo principal a transparência dos mecanismos administrativos, sendo subtendida aqui como práticas de controle estatal exigindo dos principais envolvidos: gestores, professores e alunos, a prestação de contas – que prima por resultados (*accountability*), o que hoje se expressa em âmbito educacional como elemento importante para definir a qualidade do ensino. Convém salientar que mesmo havendo todo um processo burocrático presente na Lei de Gestão democrática do município de Cruzeiro do Sul, os princípios democráticos não se ausentam da referida legislação, pelo fato de que o controle e regras fazem parte da democracia. Tomando como base o conceito de Bobbio (2000, p.30) acerca da democracia, este destaca que “a democracia é caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem

está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos”. Para tanto, o referido conceito ancora-se a aspectos presentes na legislação que poderão efetivar a democracia, dentre estes se destaca a regra.

Percebe-se que a Lei 539/2010 aponta, em seus artigos, um direcionamento de como deve se articular os estabelecimentos de ensino com vistas à gestão democrática, envolvendo assim atribuições dos diversos segmentos que compõem o espaço escolar, porém, fica evidente que há uma preocupação forte em torno do controle, resultados e eficiência, tendo como suporte principal os indicadores, que não fogem da regulação estatal em que as escolas ficam à mercê do foco hegemônico, que se traduz na figura do “Estado”, sendo também mediado pelos gestores das unidades escolares.

Sobre o art.2º versa na Lei de Gestão 539/2010, “a autonomia administrativa das unidades escolares públicas do município de Cruzeiro do Sul – Acre” é exercida pelos seguintes órgãos: I – Conselho Escolar; II – Direção da Unidade Escolar.

Por este inciso, é possível destacar que houve alterações da lei anterior 486/2008 por meio da lei que está em vigor nº 539/2010, obedecendo a critérios estabelecidos para o funcionamento do conselho escolar, registrando alguns acréscimos, dentre estes se destacando em parágrafo único, que na escola unidocente que não tenha servidor de apoio, a vaga deste segmento no conselho escolar, será ocupada por pais ou responsáveis de alunos, respeitando a legislação vigente.

No tocante à função do Diretor Escolar, encontra-se determinado na Lei 539/2010, em seu Art. 17 que,

[...] a direção da unidade escolar será exercida por um diretor aprovado em todos os critérios estabelecidos nesta lei e eleito pela comunidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC (LEI DE GESTÃO 539/2010).

Prevalece sobre este artigo a ideia de colaboração, justificada por um processo de participação envolvendo todos os sujeitos, de modo que sejam assegurados os objetivos propostos pelas unidades escolares de ensino.

Outro aspecto legal, que está em consonância com os princípios de participação, é o Regimento Único do Sistema Municipal de Educação, que concerne ao Conselho Escolar, destacando em seu Art. 10º as seguintes atribuições:

- I – elaborar seu regimento interno;
- II – atentar, modificar e aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela Unidade de Ensino sobre a programação e aplicação dos recursos necessários a manutenção e conservação da escola;
- III- criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar, na definição do projeto político – administrativo – financeiro e pedagógico da Unidade de Ensino;
- IV- divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros, da qualidade dos serviços prestados e os resultados obtidos;
- V- convocar a Assembleia Geral dos segmentos;
- VI – propor e coordenar debates junto aos segmentos da comunidade escolar e sugerir alterações no currículo da escola;
- acompanhar a gestão da Unidade de Ensino;
- VIII- analisar os casos graves de indisciplina de alunos, professores e funcionários;
- IX – cumprir e colaborar no cumprimento das normas do presente Regimento Escolar e opinar nos casos omissos ou não regulamentados nesta lei. (REGIMENTO ÚNICO MUNICIPAL DE DUCAÇÃO/CZS).

Percebe-se que estas atribuições propostas no Regimento Único Municipal está em conformidade ao que propõe a lei de gestão 539/2010, pois estabelece critérios de participação, responsabilidade, prestação de contas, enfim, tarefas relativas à organização de todos os segmentos da comunidade escolar e que se firmam nas instâncias decisórias da escola. Visualiza-se uma concepção de gestão, que permite compartilhar os compromissos, que envolvem tanto as decisões do sistema de ensino, quanto às decisões específicas voltada para as escolas.

A Lei 539/2010 ressalta ainda, que o exercício da função de diretor, dar-se-á mediante eleições, tendo direito a voto toda comunidade escolar¹⁹. Ainda de acordo com o que rege a Lei de Gestão do referido município, há uma descrição pormenorizada de como se procederá a eleição para diretor em seu Art. 19º, destacando-se quem poderá inscrever-se no processo seletivo, sendo necessário atender os requisitos determinados neste artigo. Dentre os pré-requisitos apontados para ser dirigente escolar na Rede de Ensino do Município de Cruzeiro do Sul-Acre, destaca-se no art.18, que o exercício da função de diretor se dará através do processo eliminatório e classificatório, por meio de prova objetiva e subjetiva, obedecendo algumas etapas como por exemplo, a aferição de conhecimentos e habilidades necessárias à gestão escolar, bem como através da eleição direta.

Outro requisito, que se soma como critério para ser diretor conforme o Art.19 da Lei 539/2010, é que só poderão se inscrever no processo seletivo para direção das escolas

¹⁹ Compreende-se sob o Art.23 como comunidade escolar para efeito desta lei os seguintes segmentos: a) os alunos matriculados, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, alunos da EJA ou alunos com 13 anos de idade, que possuam frequência igual ou superior a 75% das aulas no bimestre anterior à data da eleição; b) pais e/ou responsáveis dos alunos, cujos filhos estejam regularmente matriculados e com frequência igual ou superior a 75% das aulas do bimestre anterior à data da eleição; c) professores e funcionários de apoio do quadro efetivo da SEMEC com exercício na unidade de ensino. (LEI 539/2010, p. 09).

municipais (educação infantil e ensino fundamental) os profissionais do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, lotados em qualquer unidade escolar e/ou órgãos ligados à educação.

A formação exigida para atuarem nas escolas de ensino fundamental de 1º ao 9º ano se constitui da seguinte maneira: graduação em nível de licenciatura e ter no mínimo três anos de efetivo exercício de magistério na rede pública. E para concorrer nas escolas de educação infantil e 1º ao 5º ano, devem ser formados em pedagogia ou formados em outra área do conhecimento com especialização em gestão escolar.

Fazendo-se um paralelo com a Lei de Gestão Democrática 539/ 2010 do município de Cruzeiro do Sul e a nova Lei de Gestão Democrática 3.141/2016 do Estado do Acre, verifica-se algumas disparidades. A ideia de estabelecer esse comparativo entre as referidas leis, justifica-se pelo fato da Lei 539/2010 do município de Cruzeiro abrigar praticamente as mesmas atribuições que consta na Lei 3.141/2016, contudo, no aspecto do perfil que envolve a formação, há distinções. Ao que consta na Lei 3.141/2016:

§ 1º Poderão concorrer ao provimento da função de diretor, todos os professores e **servidores não docentes**, que atendam aos seguintes critérios: (**grifo nosso**) I- fazer parte do quadro efetivo de pessoal dos profissionais da educação com, no mínimo, três anos de vínculo funcional; II- ter licenciatura plena, no caso de professores; licenciatura plena ou formação de nível superior na área de administração pública, administração escolar ou processos escolares, no caso de **servidores não- docentes**; (**grifo nosso**).

Neste ponto, a título de análise, os propósitos, ancorados à Lei 3.141/2016 – Lei de Gestão Democrática do Estado Acre, apresenta um retrocesso, visto permitir que o cargo de diretor das unidades de ensino poderá também ser confiado a servidores não docentes, permitindo questionamento por compreender que fere a LDB (Lei 9394/1996), que exige a experiência docente para se ocupar qualquer função do magistério, visto que os conhecimentos pedagógicos e experiências acumuladas em sala de aula proporcionam maior organização e sistematização de um trabalho dentro do ambiente escolar, que certamente darão suporte também a um diretor de escola. Surgem então algumas inquietações: como alguém da administração pública lidará com as situações complexas típicas do ambiente escolar? Quais experiências docentes possuem para lidar com o alunado, tarefa essa que também recai para o diretor? Essas e outras questões permanecem intrigadas e necessitam de melhor aprofundamento por meio de outras pesquisas.

Outro aspecto que consta na atual Lei de Gestão Estadual 3.141/2016 e, que se difere da Lei de Gestão Municipal 539/2010, diz respeito ao Comitê Executivo, a Lei de gestão estadual destaca que:

No Art. 50 em todas as unidades escolares da rede pública estadual poderão funcionar um comitê executivo, instituído no âmbito da entidade [...] constituída por profissionais da educação, pais e alunos que atuará na Unidade Executora e de apoio à direção e ao Conselho escolar, com a finalidade exclusiva de receber, executar e prestar contas dos recursos destinados às referidas escolas. (LEI DE GESTÃO 3.141/2016).

Verifica-se que o Comitê Executivo dará subsídios ao Conselho Escolar e à direção, executando principalmente questões relacionadas aos aspectos financeiros, que estão relacionados aos recursos destinados à escola, aos planos de ação financiáveis contidos no PDE, bem como os processos destinados à aquisição de bens e serviços no âmbito da escola, além de outros aspectos que estão previstos na legislação sob o art. 52. Vale enfatizar que mesmo sendo delegadas amplas atribuições ao Comitê Executivo não se exime do Conselho Escolar a tarefa de aprovar as atribuições a serem executadas pelo Comitê Executivo. Enquanto a nova Lei de Gestão 3.141/2016 apresenta o comitê executivo como uma novidade, a Lei de Gestão 539/2010 apoia-se apenas no Conselho Escolar como estratégico para definição e organização das finanças, envolvendo também outros aspectos decisórios²⁰ na escola.

Sobre essa discussão relativa ao surgimento de um Comitê Executivo, como mais uma instância deliberativa no interior da escola, um estudo realizado por Soares (2016), que fez uma análise do Conselho Escolar como instrumento da gestão democrática no município de Rio Branco/Acre, mostrou que o surgimento do Comitê Executivo trouxe um esvaziamento das atribuições do Conselho Escolar, que teve suas atribuições e competências comprometidas, em muitas escolas não funciona, há um processo de esmaecimento dos princípios da gestão democrática.

No arcabouço das legislações aqui analisadas, é preciso também considerar que as responsabilidades em torno dos processos de ensino e aprendizagem não se limitam tão somente aos professores e diretores, volta-se principalmente para os coordenadores de ensino e pedagógicos.

²⁰ De modo mais específico consta no art. 10 da Lei 539/2010 as atribuições do Conselho Escolar relacionadas aos direitos e deveres.

De posse da lei 539/10, convém destacar que esta não atribui ao diretor as responsabilidades das atividades escolares como exclusividade deste, uma vez que as atribuições mais específicas relacionadas a parte pedagógica, destinam-se aos coordenadores de ensino e coordenadores pedagógicos. Para tanto, as atribuições dos diretores, que mais se aproximam das funções pedagógicas, estão expressas no artigo 37, sistematizando-se da seguinte maneira:

[...]

IV – Responsabilizar-se pela qualidade do ensino da unidade escolar, apresentando ao Conselho Escolar e enviando a SEMEC as estratégias de intervenção, diante dos problemas educacionais detectados em cada bimestre;

V- Encaminhar bimestralmente, ao Conselho Escolar e à SEMEC, relatórios sobre rendimento, abandono e reprovação na unidade escolar;

XVI – Monitorar continuamente, com o coordenador de ensino e/ou pedagógico todos os índices de aprendizagem da unidade de ensino; [...]

XVII – Atuar junto com o Coordenador de Ensino, Coordenador Pedagógico e do Coordenador de Ensino, buscando sempre a harmonia, qualidade do ensino e o desenvolvimento da escola;

Em relação ao Coordenador de Ensino, fica evidente, diante da Lei Municipal 539/2010, em seu art. 40, que suas atribuições se entrecruzam tomando como foco principal as tarefas, que se volta para as ações de aprendizagem dos alunos, partindo de uma análise do desenvolvimento do currículo com propósitos, que se volte para a escola, de modo que possa intervir sempre que necessário para o alcance das metas planejadas.

Art. 40 A ação do Coordenador de Ensino terá como foco a qualidade da aprendizagem dos alunos, visando sempre:

I – Diagnosticar a realidade do ensino na escola;

II – Fazer a intervenção necessária, de modo planejado e sistemático sobre a situação real;

III – Propor metas para o desenvolvimento da escola, a partir da realidade diagnosticada;

IV – Monitorar os dados disponíveis, como IDEB, PDE, censo escolar e outros, para construir uma leitura da realidade da escola;

V – Coordenar todo processo de planejamento dos professores e acompanhar sua execução;

VI – Acompanhar a rotina pedagógica dos professores, inclusive na sala de aula, verificando o cumprimento dos dias letivos, carga horária, recursos didáticos, frequência dos alunos;

VII – Assessorar os professores na ação educativa, principalmente na questão de planejamento, metodologia e avaliação dos discentes;

VIII – Atuar junto com o diretor e o Coordenador Administrativo, buscando sempre a harmonia e o desenvolvimento da escola.

IX – Atuar de maneira integrada junto à equipe pedagógica da SEMEC para melhoria do processo ensino-aprendizagem (LEI 539/2010).

É perceptível a relevância assumida diante do papel desempenhado por este profissional, sua incumbência é fazer um diagnóstico preciso da realidade, não se resumindo apenas a esse fator, pois é preciso desencadear a compreensão, planejamento e intervenção, tão necessários para o desenvolvimento das unidades escolares.

Analisando o papel do coordenador de ensino da rede municipal, sob a dimensão do processo ensino aprendizagem, deve-se registrar que suas atribuições obedecem a um foco de corresponsabilidade frente aos resultados de suas escolas, esperando-se dele uma interação dentro da escola que busque trabalhar o diagnóstico, planejamento e intervenção diante dos resultados.

Em relação a tais propósitos, a Lei de Gestão do município de Cruzeiro do Sul (539/2010, p. 13) prevê em seu artigo 40, que “a ação do Coordenador de Ensino terá como foco a qualidade da aprendizagem dos alunos” sendo que outras tarefas se articulam no âmbito escolar, dentre estas atuarem junto ao diretor e ao coordenador administrativo, prezando pela harmonia e o desenvolvimento da escola. Parte-se da premissa de que esse trabalho em conjunto poderá projetar ações futuras, tomando sempre como base os resultados para que estes possam ser analisados e trabalhados pedagogicamente, além de serem compartilhados com toda a comunidade escolar, para que novas propostas surjam ou se busque melhor assessoria de outros profissionais, que atuam para este fim junto a SEMEC.

No tocante a função de Coordenador Pedagógico, no intento de melhor compreender o processo de gestão, voltada para o ensino e a aprendizagem dos alunos nas escolas da Rede Municipal, segundo a Lei de Gestão Municipal 539/2010, encontram-se os dispositivos, que orientam o seu papel: zelar exclusivamente pelo processo de aprendizagem dos alunos; fazer análise da realidade escolar, buscando maior aproximação no interior das salas de aula; estabelecer ações em conjunto com o professor, que subsidiem os alunos que apresentam dificuldades, fazendo as devidas intervenções, além de informar os rendimentos dos alunos e das atividades de docência à gestão da escola (LEI DE GESTÃO 539/2010 CZS/AC).

Nesse sentido, espera-se do coordenador de ensino, que este possa firmar seu trabalho tomando como eixo principal uma perspectiva analítica diante da realidade escolar, procurando também estabelecer um nexos com o trabalho do coordenador pedagógico, de modo que as ações desenvolvidas possam criar uma nova realidade escolar num intenso trabalho coletivo, que tenha como foco principal a qualidade do ensino.

Ao coordenador pedagógico, percebe-se que suas ações se voltam especificamente para investir com mais precisão nos processos didáticos- pedagógico, tendo como suporte maior o planejamento, seguido de formações continuada destinada aos professores das

escolas, além de maior acompanhamento em torno do rendimento da aprendizagem dos alunos, que poderá se suceder por meio de intervenções sempre que necessário.

Além dessas atribuições, caberá também ao coordenador pedagógico compilar os dados disponíveis, que são específicos das Unidades Escolares, considerados importantes para se traçar ações políticas dentro da escola e, como já mencionados nesse estudo, podem partir de dados relacionados a aprovações, reprovações, evasão, entre outros.

Buscando na literatura uma compreensão teórica acerca da importância do Coordenador Pedagógico, afirma Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 446-447) que,

[...] o professor - coordenador coordena acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógica - didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. [...] outra atribuição do coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e com a comunidade especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico - curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas.

Percebe-se que o papel do coordenador pedagógico assume uma posição central diante do processo ensino e aprendizagem e das atuais políticas educacionais, considerando, que deve partir de seu trabalho grande parte das intervenções, que buscam projetar e melhorar a qualidade.

Assim, dada as especificidades assumidas por cada um desses profissionais (Diretor, Coordenador de Ensino e Pedagógico), é possível afirmar que assumem papel preponderante no processo em discussão. Conhecer melhor seu trabalho e suas atribuições se reverte como imprescindível ao estudo, que se encaminha nesta pesquisa, que se resume em analisar como a gestão das escolas lida com os resultados das avaliações externas.

Tomando como suporte as determinações legais, é possível perceber uma preocupação da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul-Acre, em implementar, a partir de um aparato legal a gestão democrática, prezando pela participação de todos segmentos da comunidade escolar, defendendo, que as atribuições dos diretores junto às unidades de ensino, priorizem qualidade do ensino e sejam regulamentadas pelo Conselho Escolar.

Conforme expresso no Artigo 17, a direção da unidade escolar será exercida por um Diretor aprovado em todos os critérios estabelecidos nesta Lei e eleito pela comunidade

escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar e da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC (LEI DE GESTÃO Nº 539/2010/CZS)²¹.

O Conselho Escolar assume um status de cogestão, que se alia ao gestor com a finalidade de auxiliar nas atividades escolares, sejam estas administrativas ou pedagógicas, visando assegurar as decisões a serem tomadas no espaço escolar, lembrando que a presença externa dos órgãos da Administração se fazem presentes, como elemento controlador, no caso a Secretaria Municipal de Educação.

Sobre os aspectos acima mencionados, completa Oliveira (2015, p. 40), destacando que:

O controle exercido pela organização focal- Secretarias de Educação, por exemplo, passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo.

Assim sendo, a forma como se processa essa organização, nem sempre se articula no âmbito escolar sem conflitos, pois esse controle pode se configurar como resultado de uma política mal estruturada, que abarca os sistemas sem planejamento e administração adequada. Resultado disso, pode está expresso principalmente diante dos testes estandardizados, tomando como base seus resultados que, conseqüentemente, são operacionalizados no âmbito educacional como ferramentas de classificação e controle, mas que se promove sob o discurso da “qualidade do ensino”.

Os princípios da gestão democrática estão explícitos também no Plano Municipal de Educação – PME, constando em suas metas os seguintes preceitos:

assegurar condições, no prazo de 02 (dois) anos para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas prevendo recurso e apoio técnico da União para tanto (Cf. PME/ CZS/ 2015 -2025).

Assim, a efetivação da gestão democrática, instaurada como meta do Plano Municipal de Educação vigente, torna-se um discurso presente e determina a corresponsabilidade dos vários envolvidos, apoia a ótica da fiscalização e da mobilização da sociedade civil

²¹ Nesta mesma Lei encontra-se expresso em seus dispositivos, além dos procedimentos para a realização das eleições, outras deliberações inclusive como se dará a indicação para coordenadores de ensino, pedagógicos e coordenadores administrativos.

organizada para que as estratégias traçadas, de fato se efetivem. Por isto, as estratégias contidas sob o Plano Municipal (2015-2025) se propõe a estabelecer,

[...] um “discurso democrático” que busca o fortalecimento das relações profissionais e preza por uma educação de qualidade, visto que tem como parâmetro principal o cumprimento das Leis de Gestão Democrática Municipal e Estadual, o processo de fiscalização para combater retrocesso no processo de escolha de dirigentes, a instituição de Conselhos Escolares em todas as unidades de ensino até 2018, o incentivo à participação de todos os segmentos escolares, a viabilização de uma escola democrática, inclusiva e participativa, além de propor mobilização da sociedade civil e organizada com representantes da educação e outros, para verificar se as estratégias que se propõem sob o Plano Municipal de Educação do Município de Cruzeiro do Sul, se cumprirão no prazo determinado. (Cf. PME/CZS, p. 64).

Elencam-se, portanto, várias ações que poderão se consolidar até o término do plano vigente, visando preparar e construir uma educação, de modo que se amplie um conjunto de atividades, que tenham como propósito comum – a qualidade da educação, não se descartando como função principal a aprendizagem dos alunos e o sucesso destes, a construção de uma escola, que seja de fato democrática e que esteja aliada a teia de gestão das diversas áreas: gestão ligada aos recursos materiais, a processos financeiros, gestão de pessoas, gestão administrativa, gestão da escola, dando destaque principal ao seu envolvimento com a comunidade, para que assim se operacionalize e se efetive as ações previstas no Plano Municipal de Educação.

Além disso, o Plano Municipal de Educação (PME/CZS) estabelece, diante dos indicadores um comparativo sobre a gestão democrática, tomando por base o município de Cruzeiro do Sul, apresentando o seguinte:

Quadro 3 - Comparativo entre a Lei de Gestão: Brasil e município de Cruzeiro do Sul / Acre

BRASIL/ 2013	CRUZEIRO DO SUL/ 2014
GESTÃO DEMOCRÁTICA	GESTÃO DEMOCRÁTICA
<p>Como é:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apenas 9 estados e uma minoria dos municípios possuem legislação sobre a gestão democrática da educação (PNE/ INEP/2013). <p>Como será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os entes federados devem ter legislação própria sobre a gestão democrática da educação (PNE/INEP/2013). 	<p>Como é:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O município possui a Lei de gestão democrática, assim como Conselhos: CAE, FUNDEB e CME no Sistema de Ensino. Nas escolas municipais e estaduais há Conselhos Escolares. As escolas gozam de autonomia financeira através dos seus conselhos escolares e da descentralização de recursos. (PME/CZS –ACRE). <p>Como será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manutenção e revisão da Lei de Gestão Democrática do Sistema e Instituições Educacionais.(PME/CZS-ACRE).

Fonte: Plano Municipal de Educação do Município de Cruzeiro do Sul Acre 2015 – 2025 (PME / CZS) e PNE/INEP/2013.

Portanto, encontra-se, exposto no Plano Municipal de Educação (2015-2025), determinações no que se refere à gestão democrática, destacando que as múltiplas decisões para atingir os objetivos determinados, deve ser tarefa de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Aponta-se dessa forma, os “pais, alunos, professores, servidores de apoio, responsáveis”, assegurando a todos a oportunidade de votar, tirando também do centro das decisões única e exclusivamente a figura do diretor e estendendo-se para o Conselho Escolar, construindo a ideia de um trabalho de ação coletiva (PME/ CZS, 2015-2025).

Pode ser encontrado também no Regimento Único do Sistema Municipal de Educação (2003), em seus artigos 6º e 7º, algumas atribuições interligadas ao processo de gestão, sendo que o art. 6º define, que a direção das escolas municipais de Ensino fundamental será exercida por um diretor, já o artigo 7º insere em seus incisos do I às XX habilidades, que competem ao diretor com funções burocráticas, para manter a organização nos estabelecimentos de ensino. Seus dispositivos não se dissociam dos procedimentos de gestão democrática (REGIMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CZS).

O Plano Municipal (2015-2025) se apoia na Lei de Gestão nº 539/2010, apresentando sua estrutura organizacional em face ao processo de gestão sobre outro formato, sendo representado por um diretor, coordenador de ensino ou pedagógico. Para a escola ter direito as funções de coordenadores, fica condicionado ao número de alunos matriculados, fixando no §

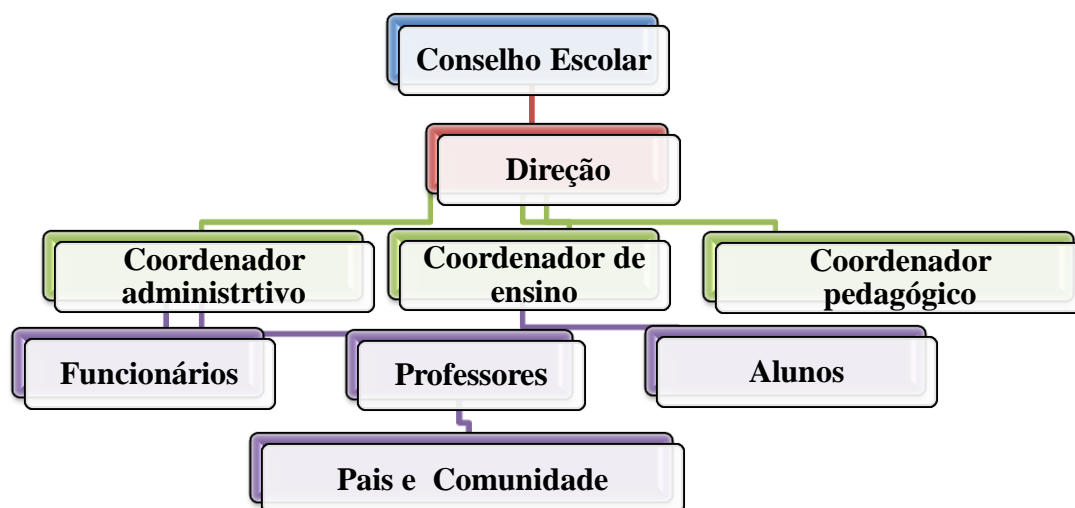
4º do Art. 17, que as “escolas com menos de 400 alunos terão direito a um Coordenador de Ensino ou Coordenador Pedagógico e no § 5º, que escolas, com mais de 400 alunos, terão direito a um Coordenador de Ensino e um Coordenador Pedagógico por turno” (Lei 539/10, p.07).

É importante ressaltar que a estrutura organizacional, representada nas escolas da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul, guarda semelhanças ao que se apresenta na Lei de Gestão Estadual nº 1513/2003, revogada em 2016, que trouxe como elemento central essa nova reorganização na estrutura escolar das escolas estaduais, não fugindo dos parâmetros das reformas educacionais e das políticas sociais instauradas no Estado do Acre.

Nesse sentido, a representação de um núcleo gestor se difundiu dentro das escolas, onde uma nova configuração se orientou sobre o trabalho do gestor escolar, tendo como prerrogativa a indicação do Coordenador de Ensino, Pedagógico e Coordenador Administrativo, sendo que para este último não necessariamente precisaria ser professor.

Assim sendo, a estrutura organizacional das escolas da Rede Municipal do município de Cruzeiro do Sul está representada em conformidade com o organograma das escolas estaduais, estando assim definida:

Organograma 2: Estrutura organizacional das Escolas da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul - Acre



Fonte: elaborado pela autora com base na Lei de Gestão nº 539/2010

Concernente à estrutura organizacional apresentada, é possível destacar que se delinea sob a divisão de tarefas e responsabilidades entre os vários setores, para que os objetivos traçados pela escola sejam alcançados. Então, percebe-se que os aspectos burocráticos irão se integrar no núcleo da escola firmando-se em níveis hierárquicos, que irão regulamentar as

ações a serem desenvolvidas, sendo que as escolas poderão se articular flexibilizando o processo de rigidez existente, embora esse processo de verticalização dentro das unidades escolares apresente uma estrutura comum, embasado em regimentos escolar ou legislações estaduais e municipais, torna-se necessário que arranjos dentro das instituições sejam fixados sob um formato democrático participativo, de modo que permita uma integração entre as várias partes que compõem a estrutura.

Além disso, as instituições escolares da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul- Acre possui um processo de reestruturação, que está vinculado ao surgimento das reformas educacionais marcadas a partir da década de 1990, que trouxeram em seu bojo, novas configurações políticas no âmbito educacional, com uma nova configuração do trabalho escolar e da organização escolar²² com fortes repercussões sobre o currículo, avaliação, formação, financiamento e a gestão, instaurando sobre o campo educacional nova lógica de trabalho, integrando novas funções no espaço educacional, que não deixam de se situar sob os processos de regulação.

Nesse sentido, a estrutura organizacional das escolas da rede municipal de ensino não se absteve de tais parâmetros, uma vez que se ordenou tomando por base a lei de gestão 539/2010, atribuindo funções de modo, que fosse assegurado um trabalho eficiente no espaço escolar, sem abrir mão de sua própria cultura, centrada na diversidade, podendo vivenciar os acontecimentos cotidianos e aprender a lidar com eles.

Numa análise dos documentos, que definem como deve funcionar a gestão democrática nas unidades escolares do município de Cruzeiro do Sul- Acre, verifica-se que há um modelo de gestão, que está voltado para a interação, participação e construção social da escola. Estes agregam determinações, que dão espaço para a participação coletiva. Por exemplo, assinalamos as eleições para gestor das escolas, desdobrando dessa forma, um modelo de gestão, que tem aproximações da “concepção sociocrítica”²³, mas que, por outro lado, entrecruza-se com o conceito de micropolítica apresentado por Oliveira (2013, p. 21),

²² Sobre esse assunto consultar Oliveira (2004) que apresenta uma distinção desses conceitos. Para a autora [...] a *organização do trabalho escolar* é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na escola [...] a forma como o trabalho do professor e demais trabalhadores é organizada na instituição escolar visando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. Já o termo *organização escolar* [...] refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar.

²³ A concepção sociocrítica “[...] não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada efeito por professores, alunos, pais e até integrantes da comunidade próxima” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 445).

que apoiada em Ball (1989), destaca que “[...] este se refere ao lado obscuro da vida organizativa, em que estão presentes as estratégias formuladas pelos membros da organização que utilizam os recursos de influência e poder na defesa de interesses próprios”.

Buscando-se uma compreensão analítica acerca da micropolítica da escola, encontram-se alguns conceitos como “poder, diversidade de metas, disputa ideológica, conflito, interesses, atividade política e controle” (BALL 1989 apud OLIVEIRA, 2013, p. 21), que se contrapõem à ciência das organizações, uma vez que esta última estabelece “a autoridade, coerência de metas, neutralidade ideológica, consenso, motivação, tomada de decisões e consentimento”, ou seja, verifica-se que o espaço das organizações e especificamente as escolas, são tomados pelos conceitos, que envolvem a micropolítica, impedindo que a autonomia, a participação efetiva aconteça, inclusive que ações políticas sejam delineadas dentro do espaço escolar.

Nesse rol de conceitos, a ideia que se conjuga é de que subjacente ao processo de organização escolar se constitui um macro dispositivo de controle, que tem como função atender aos interesses capitalistas, insistindo na lógica da produtividade, fazendo uso do formato empresarial como referência para a construção do trabalho escolar.

Assim Oliveira (2013), apoiada em Ball (ibidem), frente aos conceitos chaves, destacados traz como prioridade “o de conflito”, considerando ser este que permite uma compreensão basilar em torno da estrutura organizacional, que em parte não é aparente. Prossegue a referida autora (ib.p.22) afirmando que,

[...] ao contrário da abordagem sistêmica, que considera o consenso, o equilíbrio, a harmonia, os objetivos e as bases que sustentam as organizações [...] prioriza o conflito no exame dessas mesmas organizações por considerá-los imprescindíveis para o início do processo de mudança.

Ball (1989) sustenta que “o conflito” que circunda em torno do viés sociológico, dar margens para que se possam reconhecer as intrincadas relações, que se difundem no âmbito das organizações escolares, tornando-se quase inoportuno se traçar mudanças, que de fato se efetivem, uma vez que, mesmo enfrentando descontentamentos advindos das ordens estabelecidas, é tendência dos membros das organizações, especificamente os professores adaptar-se as situações adversas e ser absorvido pela cultura institucional estabelecida.

Mesmo que seja projetada essa articulação, para que se promova a mudança, considera-se quase inviável, pois segundo Ball (ibidem, p.127) “é pouco provável a obtenção de êxito nesse tipo de iniciativa, pois ao diretor da escola caberia sempre dar a palavra final”,

não que essas determinações sejam intencionais, mas porque as formas controladas de participação, os estilos prescritivos pautados na lógica da administração, a rigidez burocrática, entre outros aspectos, vão se propagando e impedindo, que se desencadeiem melhores mudanças nas organizações.

Por fim, convém salientar que os preceitos legais, apontado nos documentos, sobre a gestão democrática, não significa efetivação nos espaços escolares, pois parece existir um distanciamento muito grande entre o prescrito e o real. Essa discussão será melhor trabalhada no próximo capítulo com base nos dados da pesquisa empírica.

3.3. As avaliações externas na Rede de Ensino do município de Cruzeiro do Sul/ Acre

Ao se referir especificamente, como se processam as avaliações externas na Rede Municipal de Cruzeiro do Sul, não se pode perder de vista como essas avaliações se consolidam no Brasil, qual é a lógica que as fundamenta e dá sustentação a estas políticas com foco nas avaliações externas, foi o que se tentou mostrar no capítulo anterior.

Assim, num primeiro momento será feita uma contextualização do IDEB, representado pela prova Brasil e em seguida uma discussão sobre o Sistema Estadual de Avaliação (SEAPE), utilizados pelas redes municipais de ensino, que compreendem as cinco regionais do Acre: Alto Acre, Baixo Acre, Juruá, Purus e Tarauacá/Envira. Em meio às discussões, cabem reflexões teóricas acerca do que representa as avaliações externas, ancoradas nos objetivos que expressam.

Um elemento importante nessa reflexão é o que levanta Brooke e Cunha (2011) de que é necessário maior assessoramento a gestores e professores para lidarem com os resultados, de modo que fique claro, que estes poderão se articular com propósitos pedagógicos, sabendo aonde quer chegar. Em torno dessa discussão, destacam-se três aspectos considerados de fundamental importância em torno das avaliações externas. Quanto ao primeiro, que se traduz na função métrica, o propósito é medir, verificando como estão os sistemas no tocante ao desenvolvimento, para que se possa estabelecer mecanismos, que viabilize discussões relacionadas aos avanços obtidos. Em relação à função analítica, dará suporte aos pesquisadores e gestores a tarefa de averiguar os sistemas, observando como funciona, para que assim obtenha subsídios necessários para lidar com os parâmetros oferecidos. Por último, a função pedagógica, considerada a mais complexa, propõe-se a fazer uso das avaliações, apropriando-se de seus resultados com a função de buscar a qualidade do ensino. Neste estudo, o enfoque principal se delineará sobre a terceira função.

As unidades federadas brasileiras aderiram aos sistemas próprios de avaliação. Não obstante, a Rede Municipal de Ensino do Município de Cruzeiro do Sul-Acre, desde 2009, participa do SEAPE, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações em prol da melhoria da educação a curto e médio prazo.

A Rede Municipal de Cruzeiro do Sul – Acre apresenta média 5.2, representada pelo indicador de desempenho a partir do cálculo que envolve o desempenho na Prova Brasil e o fluxo escolar (taxa de aprovação), sendo esta média realizada por um período bianual. Os últimos IDEBs calculados, na rede municipal, demonstram para algumas escolas avanços e para outros retrocessos no que se refere aos resultados das avaliações externas. Quanto aos resultados do SEAPE encontram-se expostos os níveis de proficiência em tabela posterior, ainda neste capítulo.

Tratando-se da divulgação dos resultados da rede municipal, estes se dão por meio de reuniões realizadas com todos os diretores e coordenadores, apontando os resultados obtidos por cada escola. O último IDEB e SEAPE realizados foram em 2015, sendo divulgados em 2016.

Conforme os últimos dados divulgados do IDEB, as escolas da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul-Acre, exclusivamente as escolas pesquisadas, que por questões éticas receberão nomes fictícios encontram-se assim representadas:

Quadro 4 – Resultados do IDEB das escolas municipais do município de Cruzeiro do Sul Acre 1º ao 5º ano

Continua

Escolas Municipais	Ideb observado						Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
*Escola Periférica 1	3,7	3,8	4,3	5,0	4,5	5,7	3,7	4,1	4,5	4,8	5,0	5,3	5,6	5,9
*Escola Periférica 2	3,9	4,4	3,9	4,5	4,4	4,9	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1
* Escola Ribeirinha 1	3,4	3,6	4,1	4,2	4,5	4,0	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
*Escola Ribeirinha 2 ²⁴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

²⁴ Conforme já mencionado na metodologia, a escola Ribeirinha 2 não dispõe dos dados do IDEB pelo fato de, no ano de (2015) – início da pesquisa, a respectiva escola não possuir turmas de 5º ano, fazendo com que analisássemos apenas os dados do SEAPE observando como a gestão da escola utiliza-se dos seus resultados.

Escolas Municipais	Ideb observado						Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
*Escola Central 1	4,3	3,9	5,0	4,4	4,0	5,7	4,4	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4
*Escola Central 2	3,6	3,5	4,0	4,4	4,3	4,1	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,8

Fonte: elaborado pela autora conforme dados do IDEB/2015

Percebe-se diante dos resultados divulgados por escolas, que o IDEB de algumas instituições do município de Cruzeiro do Sul apresenta significativa progressão, como por exemplo a Escola Central 1, que apresentou média 4,0 em 2011, apresenta uma progressão de quase 02 (dois) pontos em relação à média em 2015, obtendo média 5.7. Porém, há escolas, que apresentam regressão como é o caso da Escola Ribeirinha 1, que apresentou média 4.5 em 2011 e diminuiu em 2015, apresentando a média 4.0.

Ao se comparar as médias das escolas municipais da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul- Acre 5.2, com a média do IDEB estadual (2015) nos anos iniciais verifica-se que há uma aproximação relacionada ao resultado obtido a nível estadual que foi de 5.5, ultrapassando em alguns casos até a média esperada. Isto não significa que esses resultados tenham se estendido a todas as escolas, uma vez que conforme se apresenta no quadro houve regressão de algumas.

Considerando os limites e possibilidades que as avaliações podem ensinar, é preciso se ter claro que os indicadores de que dela provêm, devem se acentuar sobre as redes de ensino e especificamente nas escolas, como subsídios que poderão assegurar novas políticas, pelo fato de estarem ancoradas a dados, que refletem um movimento que se direciona para o discurso da qualidade educacional que, no caso brasileiro, é caracterizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB e nas últimas décadas também representado pela prova Brasil, englobando todos os estados da federação, inclusive a rede municipal de ensino do município de Cruzeiro do Sul – Acre, lócus desta pesquisa, que se incorporou também ao SEAPE implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Acre – SEE desde 2009.

Em relação às possibilidades e aos desafios, Damasceno (2010, p. 85) destaca que,

[...] a simples constatação do fracasso dos sistemas e instituições educativas em consequências na definição de políticas educacionais e planejamento institucional pode servir apenas para reiterar o sucesso daqueles que “estão bem” como também o insucesso daqueles que “estão mal”.

Não basta somente firmar uma análise em torno dos resultados destas avaliações apenas para efeito de constatação, vista tão somente com função metodológica ou instrumental. É preciso ir além, compreendendo-as enquanto decisões políticas, que envolvem valores, ideias, proposições daquilo, que pode ser viável para melhorar a educação, não há neutralidade nesse processo. Pensando no propósito das políticas de avaliação, convém destacar que estas não se distanciam de uma articulação e rediscussão de políticas focalizadoras, que segundo Dourado (2007, p. 927):

[...] propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos Estados e municípios, destacando-se dentre estes a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados.

Sobre tais políticas, e principalmente “as avaliações externas”, é preciso levar em consideração a existência de tensionamento, uma vez que estas vêm se concatenando no espaço educacional de forma centralizada, estendendo-se para as unidades federadas sob uma forte responsabilização, que segundo Cury (2002), a ausência de um regime de colaboração previsto na Constituição de 1988 no artigo 23, vem causando sobre o país efeitos impactantes, visto que o que se tem delineado são decisões claramente impostas, centralizadas, articuladas de políticas sociais subnacionais desconexas, que refletem diretamente na realidade educacional, direcionando-se principalmente para a competitividade entre as escolas, resultando assim em alterações, que mexem com a lógica e natureza das escolas.

Tomando como parâmetro o IDEB e SEAPE/AC, sistema de avaliação da aprendizagem adotado pela Rede Municipal de Ensino do município de Cruzeiro do Sul, se percebe certa congruência com as políticas de regulação, segundo Nogueira (2015, p. 72),

[...] um mecanismo de regulação que influencia e é influenciado pelas diretrizes das políticas públicas, ao mesmo tempo em que oferece as estruturas estatais hierarquizadas subsídios para o controle dos sistemas de ensino no âmbito das redes estadual e municipais, justamente pelo fato de que o Estado, ao assumir uma política de gestão por resultados, estabelece novos formatos de controle pela via de regulação educacional.

Nesse sentido, compreende-se que a “gestão por resultados”, advinda dos mecanismos de regulação assumem um amplo movimento. Não se trata de algo simples, visto que a implantação dessas políticas está sob um contexto neoliberal, que assume a perspectiva de regulação, corroborando, nesse sentido, o que Freitas (2005, p. 913) enfatiza sobre

regulação destacando, que “é vocação de toda política pública, entretanto ‘regulação’, foi um termo construído no interior das políticas públicas neoliberais”, ou seja, o Estado se estrutura sobre a perspectiva de descentralizar, operacionalizando desse modo ações, que se inclinam para um processo de privatização, mas mesmo assim não se recusa em manter seus interesses diante das políticas públicas, legitimando os processos de regulação. As políticas educativas também se inserem no bojo dos processos de regulação e nas últimas décadas, tendo se efetivado mais por controle de resultados do que por normas.

Para aferir a qualidade educacional, como já mencionado, além do IDEB [...] “indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar- média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino” (INEP/MEC/2007), que tem como respaldo legal o decreto 6094/2007, as escolas do município de Cruzeiro do Sul – Acre, utiliza-se do Sistema de Avaliação da Aprendizagem – SEAPE.

O SEAPE foi instituído por meio da Instrução Normativa Nº 06, de 22 de abril de 2014, trazendo em seu bojo algumas regulamentações, sob o escopo de analisar como “a avaliação externa, pode ser considerada um dos principais instrumentos, para garantir a equidade na Educação, ao verificar se o direito de aprender está garantido a todos os alunos”. (IN. Nº. 06 de 22 de abril de 2014).

Os objetivos perseguidos se traduzem, no que propõe a SEE/AC, em conformidade com a lei de regulamentação do SEAPE/AC. Esta política “é concebida como elemento catalisador da gestão de resultados e eixo orientador das políticas educacionais na busca da eficiência e da produtividade” (IN.Nº06 de 22/04/2014). A partir desta política, haverá possibilidade de maior acompanhamento, análise em torno da qualidade do sistema público de ensino, baseando-se nos resultados alcançados.

O SEAPE vem sendo realizado desde 2009, objetivando à realização das avaliações em todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado do Acre, que devem ser realizada durante o mês de novembro, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aos alunos que estão nos 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, destina-se apenas aos alunos, que estão matriculados nos 3ºanos, compreendendo Matemática, Português e Ciência da Natureza (IN. Nº06 de 22/04/2014).

É importante destacar que as escolas municipais participam das avaliações, que são destinadas apenas ao Ensino Fundamental, uma vez que a rede municipal de Cruzeiro do Sul - Acre não comporta a modalidade Ensino Médio.

As informações, contidas no site oficial do SEAPE/AC, apontam que a referida política foi criada para produzir diagnósticos periódicos na tentativa de se ter um monitoramento em torno da educação pública, para pautar novas políticas para a educação.

Os dados também revelam que desde 2009, mais de 275 mil alunos já passaram por estas avaliações, sendo que a princípio (1ª edição), a avaliação se voltava apenas para os alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, tendo como fundamento principal de avaliação as disciplinas de Língua Portuguesa (competência leitora) e Matemática. Porém, a partir de 2010, foi acrescido o 3º ano do ensino fundamental, com a preocupação, que se produza uma sondagem/ diagnóstico dos alunos, que estão encerrando o ciclo de alfabetização, inseriu-se também o 1º e 2º ano do Ensino Médio (SEAPE/2015).

Conforme dados divulgados recentemente pelo SEAPE/AC (2015-2016), o percentual de participação das redes municipais apresenta oscilação durante a trajetória do SEAPE/AC, estando assim discriminadas:

Tabela 05- Percentual de participação no SEAPE/AC das redes municipais de Ensino do Estado do Acre: 2009 - 2015

REDE MUNICIPAL	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Percentual de participação	82,3%	77,4%	83,1%	80,5%	82,2%	79,6%	84,7%
Estudantes previstos	6.549	12.362	12.198	12.419	14.114	14.393	15.153
Estudantes avaliados	5.393	9.563	10.131	9.996	11.607	11.926	12.836
Disciplinas avaliadas	L.P e /MAT.	L.P e /MAT.	L.P e /MAT.	L.P e /MAT	L.P e /MAT	L.P e /MAT	L.P e /MAT
Etapas de escolaridade	5º; 9º E.F e 3º E.M	3º; 5º; 9º E.F	3º; 5º; 9º E.F	3º; 5º; 9º E.F	3º; 5º; 9º E.F	3º; 5º; 9º E.F	3º; 5º; 9º E.F

Fonte: elaborado pela autora conforme dados do SEAPE/AC

Não se limitando apenas a dados, a política de avaliação do SEAPE propõe que haja articulação entre o desempenho estudantil dos alunos diante das avaliações externas, de modo que se articulem ações, que verifiquem tanto os fatores intra e extraescolar, permitindo uma análise mais aprofundada, que possa verificar o porquê de tais resultados.

Para tanto, com a finalidade de usar melhor os resultados, há uma ampla divulgação na Revista do Sistema de Avaliação da Rede Municipal, que traz informações importantes para o Sistema da Avaliação da Aprendizagem – SEAPE e também para os municípios, tendo como

suporte mapas e tabelas²⁵, que apresentam os padrões de desempenho em que os municípios se encontram, considerando as habilidades avaliadas nos testes de proficiência, permitindo posterior análise, apresentando os seguintes níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

A Revista da Gestão Escolar apresenta quatro (04) seções, que se reportam às avaliações, visando refletir sobre sua importância, tomando também como pauta de discurso, os desafios a serem enfrentados atualmente para alcançar a qualidade do ensino. Na primeira seção, discute os diferentes tipos de avaliações e seu diálogo. Na segunda seção, aborda sobre o contexto, onde se enfatiza os dados contextuais a serviço da gestão escolar. Na terceira, apresenta os padrões de desempenho e, por último, na quarta seção, os resultados da Avaliação. As fontes em análise se constituem como um ponto estratégico para a divulgação dos resultados feitos pela Secretaria de Estado e Educação – SEE/AC. Para tanto, os resultados de desempenho e participação se apresentam da seguinte maneira em Língua Portuguesa:

²⁵ Para melhor aferição dos resultados das avaliações do SEAPE consulte: **Revista do Sistema de Avaliação - Seape – 2015**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed. v. 3 (jan. /dez. 2015), Juiz de Fora, 2015c – Anual. Disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/AC-SEAPE-2015-RS-RM-WEB.pdf>.

Tabela 06- Resultados de desempenho e participação 3º, 5º e 9º ano – Língua Portuguesa / Cruzeiro do Sul – Acre: 2013-2015

Município	Edição	Proficiência Média	Desvio padrão	Padrão de desempenho	Nº previsto de alunos	Nº efetivo de alunos	Participação em %
3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL							
Cruzeiro do Sul	2013	463,8	97,2	Adequado ²⁶	559	475	85,0
Cruzeiro do Sul	2014	485,5	98,9	Adequado	535	444	83,0
Cruzeiro do Sul	2015	501,7	89,5	Avançado	613	549	89,3
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Cruzeiro do Sul	2013	171,5	42,3	Básico	593	483	81,5
Cruzeiro do Sul	2014	178,5	43,5	Adequado	531	453	85,3
Cruzeiro do Sul	2015	187,1	42,8	Adequado	533	451	84,6
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Cruzeiro do Sul	2013	218,6	41,7	Básico	353	292	82,7
Cruzeiro do Sul	2014	223,9	42,1	Básico	342	292	85,4
Cruzeiro do Sul	2015	235,7	45,9	Básico	330	261	79,1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do SEAPE/ 2015

Baseado nos dados da Tabela 06, verifica-se que houve uma evolução nos níveis de proficiência principalmente em Língua Portuguesa nos anos iniciais - 3º e 5º ano do Ensino Fundamental, demonstrando que o padrão de desempenho da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul encontra-se no nível avançado²⁷. Em contrapartida, no 9º ano do ensino fundamental, o padrão de desempenho permanece no nível básico. Outro fator que chama atenção diz respeito aos níveis alcançados em Matemática, não há desempenho satisfatório, uma vez que os níveis estagnaram durante os últimos resultados apresentados, mantendo-se apenas no nível básico todas as séries avaliadas: 3º, 5º e 9º anos.

²⁶ O termo **adequado** utilizado pelo SEAPE corresponde ao padrão de desempenho **proficiente**.

²⁷ Os níveis de proficiência são classificados em quatro níveis de escala: Avançado, Proficiente, Básico e Abaixo do Básico. No nível “**Abaixo do Básico**” encontram-se os alunos com conhecimento aquém do esperado para determinada etapa de ensino, com atraso de pelo menos um ano do nível “proficiente”. No “**Básico**”, o conhecimento é parcial, é restrito, com defasagem de até seis meses. No nível “**Proficiente**” o aluno demonstra avanços na habilidade leitora e na compreensão sólida dos conteúdos. O nível “**Avançado**” corresponde aos alunos que dominam completamente suas competências e ainda são capazes de solucionar questões que envolvem temas considerados complexos para a etapa. Disponível em: <http://www.avaliaeducacional.com.br/Avaliacao/EscalaProficiencia/>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

Percebe-se que a forma, como se divulgam os resultados, não descarta em hipótese alguma a “evolução” dos padrões de desempenho, sendo que estes não apresentam nexos com os dados contextuais, ou seja, o que consta no discurso não se efetiva na prática, uma vez que a divulgação dos resultados se limita apenas aos testes, desconsiderando outros fatores que são propagados, mas não utilizados para compor os resultados, a exemplo, o questionário socioeconômico. Nesse sentido, Nogueira (2015, p. 180) aponta que:

[...] os dados são apresentados com um foco nos resultados dos testes, nas ocasiões em que a SEE/AC apresenta os resultados às escolas desconsidera os indicadores como por exemplo, o número de alunos por turma, o acervo bibliográfico disponível na escola, a carga horária e as condições de trabalho docente, a efetivação e o fortalecimento dos mecanismos democráticos da gestão escolar, o nível socioeconômico dos alunos, dentre outros aspectos.

As orientações, contidas em torno da Revista do SEAPE (2015), destinada à Rede Municipal é de que os profissionais estabeleçam relações entre o desempenho obtido nas avaliações externas e o que se apresenta no contexto intra e extraescolar. Contudo, essas reflexões se somam com propósitos pedagógicos para desempenho dos estudantes, mas o que de fato prevalecerá serão apenas os resultados dos testes.

Com base na Revista da Rede Municipal do SEAPE, observando o resultado e a participação dos municípios do Acre no ano de 2015, tem-se a seguinte representação sob o município de Cruzeiro do Sul-Acre, conforme consta na tabela a seguir:

Tabela 07- Resultados de desempenho e participação 3º, 5º e 9º ano – Matemática / Cruzeiro do Sul –Acre: 2013-2015

Município	Edição	Proficiência Média	Desvio padrão	Padrão de desempenho	Nº previsto de alunos	Nº efetivo de alunos	Participação em %
3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL							
Cruzeiro do Sul	2013	735,6	47,1	Básico	559	473	84,6
Cruzeiro do Sul	2014	745,5	45,9	Básico	535	444	83,0
Cruzeiro do Sul	2015	750,2	47,1	Básico	616	550	89,3
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Cruzeiro do Sul	2013	188,9	41,4	Básico	593	482	81,3
Cruzeiro do Sul	2014	185,6	41,4	Básico	539	453	85,3
Cruzeiro do Sul	2015	193,8	44,8	Básico	533	451	84,6
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Cruzeiro do Sul	2013	227,8	39,3	Básico	353	292	82,7
Cruzeiro do Sul	2014	227,3	40,9	Básico	342	292	85,4
Cruzeiro do Sul	2015	238,9	47,8	Básico	330	261	79,1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do SEAPE/2015

De acordo com informações cedidas pela SEMEC/AC, os resultados das avaliações do SEAPE são utilizados para fins pedagógicos na formação nas escolas, destinadas aos gestores e coordenadores por meio de assessoria técnica da Secretaria Municipal, que utilizam estes dados como suporte para planejamento com os professores das escolas, não havendo, portanto uma adoção de bônus no que se refere aos resultados das avaliações do SEAPE/AC.

Ancorada ao IDEB, representado pela Prova Brasil e pelo SEAPE, a rede municipal de ensino também participa da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA²⁸, realizada anualmente desde 2013, para aferir a qualidade educacional. A referida avaliação está voltada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do ciclo de alfabetização, inserindo-se no contexto de atenção voltada à alfabetização

²⁸ A avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes. Seus objetivos principais são: 1) avaliar o nível de alfabetização dos educandos 2) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Disponível em <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/web/saeb/ana>>.

prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (INEP/SAEB). Para os limites deste estudo, essa avaliação não servirá de análise, uma vez que será focado apenas a Prova Brasil e avaliação do SEAPE/AC.

Esta seção tratou de aspectos relacionados à gestão escolar do município de Cruzeiro do Sul-Acre, estabelecendo-se um nexos com as avaliações externas que a rede participa, buscando-se discutir de forma analítica alguns dados representativos do IDEB e SEAPE, para que fosse possível, de forma mais sólida se discutir no capítulo de análise, obedecendo as categorias determinadas, verificando como as equipes gestoras utilizam-se de seus resultados.

Na próxima seção, retomam-se as questões suscitadas até este momento, tendo como referência os dados empíricos do estudo, colhidos junto aos sujeitos imersos nesse processo, objetivando-se reunir elementos mais consistentes, que possam referenciar/adensar/aprofundar a pesquisa, compreendendo as lógicas, que presidem a gestão da escola e o uso dos resultados das avaliações externas em prol da aprendizagem.

4 GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EXTERNA: O USO DOS RESULTADOS NA REDE DE ENSINO DE CRUZEIRO DO SUL PELAS EQUIPES GESTORAS

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar os dados da pesquisa empírica, cuja problemática central buscou compreender como se dá o uso dos resultados obtidos, por meio das avaliações externas, pelas equipes gestoras das escolas pertencentes à rede municipal de ensino do Município de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre. Para uma análise mais consistente dos achados de pesquisa, buscou-se respaldo no referencial teórico, que foram discutidos durante os capítulos anteriores, que procuraram enfatizar a relação entre a gestão escolar e os resultados das avaliações externas.

As análises das entrevistas se voltaram a responder os questionamentos, que foram delineados nesta pesquisa, estabelecidos de forma preliminar no primeiro capítulo deste estudo, a saber: como a SEMEC e equipe gestora das escolas lidam com as avaliações externas, partindo desde suas concepções até a apropriação, considerando como elemento principal para promover a qualidade da educação? Quais estratégias são utilizadas pelas equipes gestoras das escolas para efetivarem ações políticas e pedagógicas diante dos resultados do IDEB e SEAPE? Quais as influências, que as avaliações externas exercem sobre o trabalho das equipes gestoras?

Não é propósito principal deste estudo buscar uma análise aprofundada dos conteúdos, dos apontamentos metodológicos direcionados, diante das oficinas realizadas para divulgação dos resultados, mas verificar se a forma como são conduzidas pela SEMEC, tem correspondido às demandas das escolas pesquisadas mediante os constantes desafios e necessidades, apresentadas em face ao processo de apropriação dos resultados das avaliações, o que se traduz como ação política. Para tanto, as questões elencadas no desdobrar desta pesquisa se direcionaram para os gestores e coordenadores das escolas municipais, não se direcionando para servidores da Secretaria Municipal de Educação do Acre-SEMEC por não serem sujeitos centrais neste estudo. Para tanto, esta seção organiza-se da seguinte forma:

4.1 Ações políticas promovidas pela SEMEC e equipe gestora das escolas frente aos resultados do SEAPE e IDEB

Esse eixo se refere ao processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, voltando-se especificamente para as avaliações do IDEB e SEAPE, destacando as ações

desenvolvidas pela SEMEC e equipes gestoras das escolas municipais para o alcance das médias projetadas pelo sistema educacional.

Nesse sentido, vale destacar, segundo dados coletados na entrevista, concedida por diretores e coordenadores de ensino, que exercem também função pedagógica, que as ações aplicadas pela SEMEC para divulgação dos resultados se integram basicamente por meio de um encontro anual na Secretaria de Educação do município. Neste encontro, são convidadas as equipes gestoras de todas as escolas municipais, que participam das avaliações externas para divulgação coletiva dos resultados, especificamente os resultados do SEAPE e IDEB, no qual se realizam oficinas, onde os assessores da SEMEC expõem os resultados gerais das escolas municipais, disponibilizando para cada unidade escolar os resultados alcançados, destacando o grau de responsabilidade que cada um deverá assumir e qual o tratamento deve ser dado diante desses resultados. A respeito dessa questão têm-se os seguintes fragmentos das respostas extraídas das entrevistas, ressaltando-se que a fala do D1 e D2 refere-se às escolas periféricas, do D3 e D4 às escolas ribeirinhas e do D5 e D6 às escolas centrais.

D1 – [...] reúnem as equipes gestoras das escolas para divulgar de forma coletiva o índice de cada escola para **divulgação dos resultados** e esses resultados são individuais (por escola), mas apresentados para todas as equipes gestoras das escolas municipais.

D2 – [...] eles divulgam os resultados por escolas pra gente analisar e **avaliar o índice de cada escola** e nessa reunião a gente discute algumas ações que deram certo e outras que não deram.

D3 – as ações se iniciam pela convocação da SEMEC aos diretores, coordenadores, através de uma reunião e lá eles colocam todos os dados de um modo geral e em seguida escola por escola vendo se **alcançaram os resultados** [...]

D4 – [...] fazem uma reunião para verificar se a meta projetada foi alcançada e vão debatendo como tem que fazer, porque tem escola que nem sempre alcança 100%, já discutem também algumas ações, estratégias para ajudar essas escolas **alcançarem os resultados**, o objetivo é sempre esse né.

D5 – eles convocam todos os diretores e coordenadores e expõe através de gráficos os resultados obtidos [...] a partir daí eles verificam quem **conseguiu manter o índice**, quem evoluiu e quem não conseguiu, analisam o porquê e aí a sugestão é de que nós possamos trabalhar o ano todo para manter os índices.

D6- [...] eles fazem uma reunião para os coordenadores e diretores e divulgam os resultados e em seguida já dão orientação de como devemos ajudar os professores para **alcançarmos os resultados** [...]. **(Grifo nosso)**. (DIRETORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS. Entrevista concedida em 04, 05, e 10 de julho de 2017).

Um aspecto presente, nas vozes dos entrevistados, é que a divulgação dos resultados tem como objetivo principal apresentar os índices, com o propósito de projetar futuras ações para elevar as médias exigidas pelo Sistema educacional. Percebe-se de forma unânime sobre as vozes dos sujeitos, que a SEMEC assume uma preocupação com os resultados, fazendo uso de apresentação formal, em reuniões que são organizadas e planejadas pela própria secretaria

de educação do município. Se expressa, portanto, na fala dos diretores, que a SEMEC desenvolve estratégias adequadas, pois a forma como vem se conduzindo tal processo, traz suporte às equipes gestoras para planejar ações diante dos resultados que possam estar aliadas à melhoria da qualidade do ensino, abrangendo nesse caso a aprendizagem dos alunos.

Nesse movimento é perceptível, que a ação política desencadeada pela SEMEC se aproxima por natureza, de uma perspectiva que considera as avaliações com potencialidades, onde a previsão dos resultados é vista como forma de fortalecer o processo, tornando-se foco principal as metas projetadas advindas do sistema educacional. Vigora também a ideia de se estabelecer frente aos sistemas organizacionais, a execução de um planejamento e avaliação para o alcance dos resultados, que antes estavam previstos nas ações já planejadas. A ideia destacada por Bonamino (2001) de que as avaliações propiciam informações, diagnósticos, seguidos de um processo de regulação e controle, tanto do indivíduo quanto do sistema educacional, vão ao encontro do que desenvolve a SEMEC, que se apoia nos resultados para criar planos de ação que tenham como propósito o alcance das médias projetadas, definindo “padrões e expectativas para o aprendizado dos alunos, podendo servir para orientar o trabalho das escolas” (BAUER, ALAVARSE ; OLIVEIRA , 2015, p.1377).

Por outro lado, percebe-se diante dos depoimentos dos D1, D2, D3, D4, D5 e D6, que se configura um processo de regulação, que segundo Barroso (2005, p. 727) esse conceito aplicado à educação tem,

[...] o objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. [...] o novo papel regulador do Estado serve para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal.

O autor aborda, que a forma de condução das políticas públicas irá se fundamentar sob um processo de intervenção estatal, indicando que nesse processo há um mero controle burocrático assumido pelo Estado, que será construído sob uma base discursiva e na ideia de que a qualidade do ensino poderá ser definida a partir das avaliações, pautadas sob o escopo da mensuração e quantificação, traduzidas nas últimas décadas pelas avaliações externas.

No tocante ao questionamento voltado para os diretores e coordenadores que diz respeito às ações direcionadas pela gestão das escolas, quando são divulgados os resultados do IDEB e SEAPE e como se dá a socialização, o posicionamento das equipes gestoras envolvendo tanto diretores quanto coordenadores das escolas pesquisadas é que, comumente ao obterem os resultados enviados pela SEMEC ou através das redes sociais, já comunicam

aos professores, principalmente para os de 3º e 5º ano, sendo estes os mais envolvidos com as avaliações externas. De fato, a equipe gestora inicia o processo de apropriação voltado para ações pedagógicas, visto que a apresentação dos resultados se dá em encontros pedagógicos, nos quais é proposto as primeiras ações voltadas para o alcance das metas projetadas.

Para tanto, como protagonistas principais à frente desse processo, encontram-se as figuras do professor, mediada pelas equipes gestoras, confirmado a partir dos depoimentos a seguir, quando se questionou como a equipe gestora (diretores e coordenadores) se apropria dos resultados do SEAPE e IDEB? Do universo de 12 (doze) sujeitos selecionaram-se quatro depoimentos que ajudam- nos melhor compreender esse processo, sendo que o D1 e C1 se atribui à Escola Periférica 1 e o D3 e C3 refere-se à Escola Ribeirinha 1:

D1- A partir do momento que a escola tem acesso aos resultados reunimos com o corpo escolar, com todos os funcionários pra divulgação desses resultados, desde os funcionários da secretaria, apoio e aos professores. Também fazemos a divulgação para os alunos para eles terem conhecimento e também para os pais por meio de reuniões, para que os pais conheçam os resultados pra que dessa forma, eles possam nos auxiliar no acompanhamento dos filhos para que a gente possa está superando as metas. A gente coloca pra eles que eles são corresponsáveis por esses resultados e a gente precisa manter, quando a gente fala pros pais sobre o índice de faltas, porque a nossa escola tem um grave problema em relação a isso e se eles não mandam os filhos para escola, esse resultado, qualidade, pode baixar o índice, porque o aluno ausente da escola vai perder os conteúdos, vai prejudicar a escola como um todo, então a gente tenta conscientizar os pais que eles são tão responsáveis quanto o corpo da escola para manter os resultados dessas avaliações. (D1,2017).

C1- A gente se apropria dos resultados primeiramente realizando as seguintes ações: reunimos com os professores, repassamos os resultados para eles, e esse ano mesmo já realizamos uma formação do SEAPE. A partir daí planejamos com os professores, realizamos um estudo fazendo uso dos descritores, e em seguida verificamos sua prática e analisamos também o cotidiano dos alunos pra ver os níveis de proficiência. Procuramos conscientizar os professores para trabalharem as atividades que estejam próximas daquilo que é exigido, para ir familiarizando os alunos com as avaliações de português e de matemática. (C1, 2017).

D3- Primeiro reúno com os coordenadores e passo pra eles os resultados, tanto para o coordenador da manhã quanto para o do turno da tarde, e daí a gente vai ver qual foi a disciplina que a gente cresceu ou decresceu, e a coordenadora de uma forma geral repassa para os professores, procurando utilizar os resultados do IDEB e do SEAPE apenas como um ponto de apoio para melhorar o trabalho dos professores e consequentemente a aprendizagem dos alunos, porque isso aí não envolve só uma disciplina, não é só português e matemática. Quando se diz que a escola subiu, não diz respeito a uma disciplina ou outra, ou o professor de português e matemática, está relacionado a toda escola. Então nós orientamos todos os professores, não só os de 3º e 5º ano, mas de todas as séries a trabalharem desde a base para melhorar a questão da leitura, escrita, matemática, envolvendo também as demais disciplinas, porque elas fazem parte do currículo (D”3”, 2017).

C3 - Os resultados são repassados para os coordenadores e nós repassamos para os professores, e daí já fazemos um planejamento observando os resultados tanto positivos como negativos com base nos descritores para que os professores já possam ir se aprofundando e desenvolvendo atividades que habilite os alunos a irem adquirindo familiaridade com os descritores, focando especificamente o Português e a Matemática para que os próximos resultados sejam satisfatórios (C “3”). (D1, C1, D3 e C03. Entrevista concedida em 06 de julho de 2017).

Observa-se, portanto, na fala do “D3”, um processo de ação e liderança encadeado pela equipe gestora. Ao se apropriar dos resultados, já planeja ações que se encaminham para um processo de envolvimento e participação, buscando juntamente aos professores o provimento de ações, que possam melhorar a aprendizagem dos alunos. Se expressa também, na fala do “D3”, uma preocupação com os resultados, mas não de forma exacerbada, uma vez que este não centraliza apenas as disciplinas de Português ou Matemática concentrada nas avaliações externas, visto que não vê, como responsável apenas os professores de 3º e 5º anos, mas todo o corpo docente da escola, priorizando as demais disciplinas: Ciências, História, Geografia. O ponto de apoio, destacado pelo “D3” a partir dos resultados do SEAPE e IDEB, demonstra que a equipe gestora da escola utiliza essas avaliações, apenas como um dos mecanismos para facilitar o trabalho dos professores e desenvolver o aprendizado dos alunos, pois fica evidente em sua fala a prioridade dada às demais disciplinas que fazem parte do currículo.

Em contrapartida, a fala do C3 não apresenta similaridade com a fala do “D3”, ambos da Escola Ribeirinha 1, uma vez que sob a fala do “C3” há uma preocupação em atender aquilo que é prioridade na política de avaliações externas, que é trabalhar com foco nos descritores envolvendo apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que via de fato, prioriza apenas a competência leitora e os conhecimentos de matemática.

Buscando respaldo no campo teórico, em torno do depoimento do “C3” encontra-se como base para essa questão as ideias de Freitas (2012), destacando que algumas das implicações que se pode gerar diante da política de avaliações externas é o estreitamento curricular, pois as avaliações contemplam apenas algumas disciplinas, deixando outras de fora, onde a tendência é que os professores passem a trabalhar apenas as disciplinas, que correspondem aos testes. É comum serem cobrados nos testes aplicados, apenas a leitura e a Matemática, e se a isso se restringe, a tendência dos professores é privilegiarem essas duas competências, deixando de lado outros aspectos formativos. No caso do “D3”, ainda existe a preocupação em trabalhar as demais disciplinas, que compõem a estrutura curricular e outros aspectos que não centralizam apenas a competência leitora, mas também a escritora, quando menciona “nós orientamos todos os professores, não só os de 3º e 5º ano, mas de todas as séries a trabalharem desde a base para melhorar a questão da leitura, escrita, matemática, envolvendo também as demais disciplinas, porque elas fazem parte do currículo” (“D3”, 2017). Assegura Machado (2012 apud Silva, 2013, p. 80) que “[...] a interpretação desses resultados a partir de uma ação intencional e planejada do diretor, pode transformar tais informações em aliadas da melhoria da aprendizagem dos alunos”.

Por outro lado, observou-se também, nas entrevistas, a existência de um processo de prescrição sob o intento de atender a lógica gerencialista, que prevê o controle, os resultados e a adoção de mecanismos para atender as exigências do sistema é o que se confirma por meio do depoimento de umas das coordenadoras das escolas pesquisadas:

C1 - A gente se apropria dos resultados primeiramente realizando as seguintes ações: reunimos com os professores, repassamos os resultados para eles, e esse ano mesmo já realizamos uma formação do SEAPE. A partir daí planejamos com os professores, realizamos um estudo fazendo uso dos descritores, e em seguida verificamos sua prática e analisamos também o cotidiano dos alunos pra ver os níveis de proficiência. Procuramos conscientizar os professores para trabalharem as atividades que estejam próximas daquilo que é exigido, para ir familiarizando os alunos com as avaliações de português e de matemática. (COORDENADORA “01” Entrevista concedida em 04 de julho de 2017).

Evidencia-se, portanto, que as ações desenvolvidas pelas equipes gestoras são importantes, porém, obedece a um formato de planejamento, que valoriza de forma exacerbada o uso dos descritores, onde é solicitado aos professores, que trabalhem focando os eixos necessários prescritos, destinando dentro desse processo a ideia de realizar exercícios padronizados, conforme as avaliações do IDEB e SEAPE, os quais são formatos de acordo com as avaliações internas, seguindo o mesmo padrão. Dessa forma, os alunos são treinados a realizarem inúmeros simulados, para que possam dar retorno nos resultados das avaliações do sistema. Em suma, não resta tempo para as outras disciplinas, que compõem o currículo, gerando assim um “estreitamento curricular” como afirmado por Freitas (2012, p. 389), priorizando umas disciplinas em detrimento de outras.

Não se pretende aqui rechaçar as avaliações externas, como se elas fossem desnecessárias dentro do âmbito educacional, bem como de que a responsabilização dos profissionais não deva ser considerada nesse processo, porém, mostrar que a forma como vem sendo conduzida nas últimas décadas, pode comprometer os processos políticos das escolas que se voltam para a qualidade educacional. Neste sentido, deve ser destacado em primeiro lugar a aprendizagem dos alunos, o trabalho dos professores e o processo de gestão das escolas, visto que tem se difundido no campo educacional como uma espécie de auditoria, não podendo ser entendida apenas como um “controle social”, compreendendo a partir do binômio aplicação de testes e recebimento de resultados, mas deve ser operacionalizado como importante instrumento da gestão pedagógica. Vista sob essa lógica, defende Viana (2003, p. 26) que estas avaliações “não devem ficar restrita a um rito da burocracia educacional,

necessita integrar-se aos processos de transformação do ensino aprendizagem e contribuir [...] ativamente, para o processo de transformação dos educandos”.

É notável na fala dos demais coordenadores C2, C3, C4, C5 e C6, que no contexto de apropriação, o trabalho é centralizado sobre os descritores, como revelam os fragmentos extraídos das entrevistas concedidas:

C2 [...] as ações estão sendo direcionadas através de grupos de estudos, focando tanto os aspectos positivos e negativos relacionados aos descritores [...] montamos um plano de ação.

C3 [...] fazemos um planejamento observando os resultados tanto positivo quanto negativo com base nos descritores, para que os professores já possam ir se aprofundando e trabalhando atividades que habilitem os alunos a irem adquirindo familiaridade, para que os próximos resultados sejam satisfatórios.

C4 – [...] a gente procura elaborar ações a partir de um grupo de estudos, analisando onde os alunos apresentaram mais dificuldades para focar mesmo nos descritores...

C5- [...]. Então... com os professores trabalhamos com as formações, realizamos grupos de estudos. Procuo focar em cima dos descritores procurando ver onde erramos e daí a gente trabalha mais naqueles que obtivemos resultados negativos, trabalhamos com simulados, esses simulados são bons sabe? Porque familiariza os alunos quando as outras avaliações vierem. C6- a gente trabalha com esses resultados assim: com base neles a gente desenvolve atividade de apoio pedagógico conforme as dificuldades que foram mais destacadas nos resultados, fazendo uso dos descritores, que foram mais afetados (C2, C3, C4, C5 e C6. Entrevista concedida em 04,05 e 06 de julho de 2017).

Apesar dos problemas “estruturais” desenvolvidos em torno do uso dos resultados das avaliações externas, um aspecto interessante pode ser denotado diante da atuação pedagógica das escolas, o compromisso acerca do papel, que exercem enquanto coordenadores, onde o trabalho se volta para um processo de formação e orientação dos professores, tendo como objetivo dar suporte aos professores para obtenção de resultados satisfatórios, levando em conta a aprendizagem do aluno. Os aspectos legais e as teorias sustentam esse processo de atuação, resguardado pelos coordenadores de ensino, também sujeitos desta pesquisa. Como exemplo, pode-se mencionar a Lei de Gestão 539/2010 do município de Cruzeiro do Sul-Acre, no seu art. 40º, inciso I, propondo que o coordenador de ensino tenha como função principal diagnosticar a realidade do ensino na escola e inciso IV, que este profissional possa monitorar os dados disponíveis, como IDEB, PDE, censo escolar e outros, para construir uma leitura da realidade da escola.

Ao monitorar tais dados, dará espaço para se apropriar dos resultados, utilizando como suporte pedagógico. Ao encontro desse argumento, relata Machado (2012, p.74) que,

[...] diante da apropriação dos resultados pelo diretor e pelo coordenador da escola pode contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização de sua função social na sociedade democrática, que é o dever de garantir o ensino - aprendizagem para todos os seus alunos.

A ideia defendida pela autora está ancorada nos princípios de um trabalho, que tem como propósito principal a construção de estratégias, que se voltem para um ensino de qualidade, sendo que o uso dos resultados deve se pautar como instrumento didático pedagógico, tomando como propósito principal a aprendizagem dos alunos.

Quanto a esse processo de envolvimento da equipe gestora e professores mediante a apropriação e uso dos resultados, questionou-se aos diretores também sobre que existem no Sistema de Avaliação da Aprendizagem SEAPE inúmeros conceitos, dentre estes padrões de desempenho, níveis de proficiência, descritores, etc. Buscou-se compreender se estes, juntamente com os professores, fazem uso destes conceitos e se os consideram de fácil compreensão, Das respostas dos diretores obteve-se os seguintes relatos:

D1 – [...]. Dizer que é de fácil compreensão esses conceitos não são mesmo, principalmente o SEAPE, não entendo o porquê dessa complexidade, deveria ser algo mais objetivo, mais simples [...] é complexo, a gente explica para os professores porque tem orientação da Secretaria... mas não é simples, **é uma linguagem muito técnica.** (Grifo nosso).

D2 - Temos conhecimento sim, assim como nossos professores também, porque nós enquanto equipe gestora já trabalhamos essa discussão sobre as avaliações, montamos um grupo de estudo para estudo desses conceitos e daí eles vão aprimorando também os descritores. Para os professores iniciantes é mais complexo, pois quando eles chegam nas escolas se deparam com todo esse processo e torna-se difícil para eles, mas nós auxiliamos sabe? Acho que isso deveria ser colocado na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, na minha época não tinha, vi isso na minha outra graduação de processos escolares.

D3- Para falar a verdade esses conceitos não são de fáceis compreensão, acredito que os professores aparentam conhecer, mas o que interessa pra eles no geral, é verificar se a escola subiu de nível ou decaiu. Na verdade esses conceitos são complexos mesmo e nós aqui na escola ainda não reunimos para debater sobre estes.

D4- [...] Não são muito fáceis de compreensão e alguns professores não tem muita facilidade para trabalhar, mas procuramos explicar para eles, esse ano mesmo já fizemos até formação.

D5- Alguns professores não tem muita facilidade para trabalhar, mas procuramos explicar para eles, principalmente para os professores iniciantes, aquele que não tem experiência, pois quando chegam nas escolas já se deparam com esses conceitos e isso é novo pra eles [...] não sabem o que significa esses conceitos.

D6- esses conceitos são de difícil compreensão e os professores também têm essa dificuldade, eles têm conhecimento por causa dos estudos que são feitos na escola, mas isso ainda é coisa vaga tanto para nós quanto para eles que necessita ser aprofundado. Considero muita informação, vejo também como uma sobrecarga para os professores há uma preocupação muito grande, acho que **deveria haver mais formações por parte da secretaria** (Grifo nosso). (D1, D2, D3, D4, D5 e D6, Entrevista concedida entre os dias 04,05 e 10 de julho de 2017).

Projeta-se diante das falas dos sujeitos entrevistados, que os conceitos utilizados pelo Sistema de Avaliação da Aprendizagem – SEAPE, não são de fácil compreensão, marcado por uma forte linguagem técnica presente em seus documentos, que dificulta a compreensão total dos conceitos por parte das equipes gestoras e professores, sendo considerado um impasse para preparar ações e executá-lo, pelo fato dos profissionais não dominarem de forma precisa os inúmeros conceitos disponibilizados pelo sistema de avaliação.

Há, portanto, um duplo posicionamento registrado na fala dos diretores, que se remete ao que Brooke e Cunha (2011) destacaram, no capítulo teórico deste estudo, acerca das avaliações, que é necessário maior assessoramento a gestores e professores para lidarem com os resultados, de modo que fique claro, que estes poderão se articular com propósitos pedagógicos, sabendo aonde quer chegar. Ressalta ainda os autores, que um dos entraves principais consiste na falta de compreensão das matrizes de referência dos testes, por apresentarem conceitos muito técnicos, tornando-se complexo associar aos conteúdos ministrados em sala de aula, impedindo um retorno positivo em torno de ações, que possam melhorar o ensino aprendizagem. Para superação de tais aspectos, é proposto por Brooke e Cunha (2011, p.31) “a criação de programas de formação continuada com base nos resultados das escolas, que vão além do trabalho individual dos analistas ou supervisores pedagógicos, na tentativa de atingir um número mais significativo de professores”.

Outro aspecto, considerado como entrave nesse processo de dificuldades técnicas, está relacionado aos professores de início de carreira, que apresentam muitas dificuldades em relação aos demais profissionais. Acerca disto, defende Martins (2015, p. 52), “que a discussão de exames de larga escala componha a matriz curricular das licenciaturas em componentes curriculares específicos ou na composição de componentes curriculares de natureza pedagógica”. A ideia mencionada pela autora é relevante, pois professores em formação inseridos nas áreas de licenciaturas poderiam adquirir essa competência para ajudar a norteá-lo na prática, no seu futuro campo de trabalho.

Para tanto, a efetivação de melhores ações e apropriação dos resultados, coaduna-se a aspectos já mencionados anteriormente, como a falta de melhor interpretação dos resultados, o moroso processo para chegar até às escolas, entre outros, que poderão tornar-se empecilho, para que as escolas desenvolvam um trabalho efetivo de ações e execução, diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas, detectadas pelo sistema de avaliação aqui discutido – SEAPE/AC.

Concernente às resistências apresentadas ao processo de apropriação dos resultados, tomando como suposição, o movimento dos docentes em relação à utilização dos resultados,

tem se consolidado nas escolas com resistências e aceitação, sendo esse processo diante da realidade das escolas considerado comum, pois como é mencionado na fala dos sujeitos desse estudo, as avaliações externas, ora são vista como suporte para melhoria da qualidade do ensino, ora são vistas como elemento de intensificação dos profissionais envolvidos, além de uma redução do currículo, pelo fato de focar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, deixando em segundo plano, as demais disciplinas curriculares, como já foi mencionado por Freitas (2012) anteriormente, sendo confirmado também por Hipólito (2013), quando alerta para a forma como tem se consumado no espaço escolar o processo de avaliações externas, onde um impulso maior é lançado sobre as redes de ensino a darem mais ênfase aos conteúdos que são cobrados nas avaliações. Frente ao processo de aceitação e resistência quanto às avaliações se questionou aos 12 (doze) sujeitos: Os professores de sua escola tomam os resultados dessas avaliações para planejamento ou há resistência/questionamentos por parte dos docentes? Você percebe algum movimento nesse sentido? Ou eles aceitam tudo com naturalidade? Quando aparecem resistências/descontentamentos como a questão é tratada? Do depoimento dos 06 (seis) diretores ouviu-se que:

D1 – Há questionamentos sim e muito. Nós temos alguns professores que apresentam resistência, mas entendemos o lado deles, porque nós sabemos que o trabalho do professor para que prepare esse aluno, forme esse aluno para alcançar as metas solicitadas em torno dessas avaliações é um trabalho muito árduo e muito difícil [...] a resistência aparece porque vejo que esse trabalho não é fácil, exige preparação do professor e do aluno. Acho também que são muitos instrumentos de avaliação e isso é extremamente cansativo para os professores e para os alunos, o que nós gostaríamos que estivesse era apenas uma avaliação a nível nacional e estadual e que fosse aplicado a todas as séries. Por que é sempre destinado para português e matemática? Porque essa sobrecarga para esses professores? Mesmo assim quando surgem resistências por parte dos professores nós tentamos convencer a trabalharem porque temos que fazer a nossa parte.

D2 – [...]. Existe pouca resistência. Agora tem aquela questão dos professores muitas vezes trabalharem atividades que não contempla os descritores, as atividades às vezes são descontextualizadas, porque a gente sabe que tem que ser atividades padronizadas para atender essa realidade das avaliações externas e aí quando reunimos nos grupos de estudos já solicitamos que revejam [...]

D3 [...]. Às vezes eles ficam receosos em ficar trabalhando muito tempo em um descritor e não conseguir chegarem ao outro, o problema é esse. Mas quanto a trabalhar com os resultados em cima dos descritores eles aceitam, e às vezes reclamam que os alunos demoram a captar pelo menos 70% em cima daquele descritor porque a gente sabe que 100% é praticamente impossível, mas eles tem trabalhado.

D4- Alguns aceitam, mas há aqueles que rejeitam como existe em todas as escolas. Eles fazem o planejamento porque a coordenação solicita, estamos sempre juntos questionando o que não está de acordo com os descritores de Língua Portuguesa e Matemática, sabemos que eles são capazes, mas há aqueles que resistem.

D5- Não são todos, mas sempre há aqueles que resistem e dizem que trabalhar em cima desses resultados não irá fazer diferença [...]

D6 – Tem uma coisa que eles questionam é porque foca-se muito o português e a matemática, porque da mesma forma que se trabalha o português e a matemática as demais disciplinas precisam de uma nota. (D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Entrevista realizada em 04, 05 e 07 de julho de 2017).

Dos coordenadores de ensino que exercem função pedagógica, além do processo de aceitação e resistência, acrescentou-se a essa questão como era feita as intervenções dos coordenadores diante dos resultados, obteve-se os seguintes relatos:

C1- Intervenções são inúmeras, começa desde o planejamento, observação do caderno de planos, devolutivas com sugestão de atividades, até mesmo nas próprias avaliações que eles elaboram, porque a gente pede para analisar a fim de ver se está de acordo ou não com o que consta nas avaliações externas. Então **eles não demonstram nenhuma resistência não**, se demonstram não aparentam, pois aceitam numa boa.

C2- Realizamos sim as intervenções, iniciamos com orientações no planejamento, grupos de estudos, nas sequências didáticas para que eles trabalhem atividades que estejam voltadas para os descritores, realizamos intervenção na sala mesmo, no sentido de ver como aquele aluno que apresenta mais dificuldades está superando a partir das atividades desenvolvidas. Nós **aqui na escola não temos problema quanto à resistência dos professores**, eles trabalham direitinho e até mesmo a ideia de aprofundar em um ou outro descritor é deles, porque eles mesmos dizem: aluno X precisa melhorar no descritor tal, então aceitam de forma natural.

C3- Realizamos intervenções sempre que é necessário, nos planejamentos, na organização das atividades de apoio pedagógico. **Não vejo nenhuma rejeição dos professores em trabalhar aquilo que é solicitado**, eles correspondem ao trabalho.

C4- Todo coordenador tem uma rotina e dentro dessa rotina nós realizamos as observações em sala de aula, e durante as observações nós verificamos se tem algo a desejar, se de fato eles estão trabalhando conforme aquilo que é solicitado em torno das avaliações externas, ou seja, focando mais nos descritores. Se houver algo a desejar nós chamamos o professor mas no intuito de conscientizar o professor a trabalhar aquilo que for melhor para o aluno e em nenhum momento há resistência não, se porventura acontecer nós agiremos profissionalmente.

C5- Nós realizamos sim as devidas intervenções, vai desde o planejamento até às observações em sala de aula para ver se aquilo que é planejado de fato é efetivado em sala de aula, além disso, orientamos a trabalharem seguindo o que a SEMEC também nos cobra que é focar no apoio pedagógico fazendo uso dos resultados, mas **eles sempre reclamam muito dizendo que é muita cobrança e que o nível das avaliações é desconforme com a realidade dos alunos** “parece prova de universidade”- fala da coordenadora.

C6- Eu faço sempre as visitas em sala para observar as aulas dos professores e no dia do nosso grupo de estudo se for necessário a gente chama individual para dizer o que pode ser melhorado, sugerimos e pesquisamos atividades também que foquem os eixos e descritores. **Eles não apresentam resistência**, aceitam bem tudo que se propõe. (Entrevista realizada em 04, 05 e 07 de julho de 2017).

Assim como as avaliações externas podem seguir o propósito de definir a qualidade do ensino, por outro lado, podem alterar as rotinas escolares, “mexer” com o dia a dia das escolas, interferindo na sala de aula e certamente no trabalho dos professores, impactar também no aprendizado dos alunos, uma vez que, os professores sob pressão acabam trabalhando os conteúdos exclusivos para atender as demandas impostas pelos sistemas de

avaliação, que giram em torno de obter os resultados, focando mais nos dados quantitativos do que qualitativos.

Dos depoimentos acima elencados, tem-se a compreensão de que as escolas vêm construindo, em seu interior nas últimas décadas, um trabalho pautado sobre uma cultura organizacional, que tem possibilitado atender a lógica gerencialista, uma vez que o propósito principal tem sido trabalhar em torno das avaliações externas, focando sempre os resultados. A fala dos sujeitos revela essa situação de buscar a atender as regras prescritas pelo sistema de educação. O que revela que não se pode perder de vista os processos de reformas efetivados a partir da década de 1990, que atingiram tanto os níveis federal, estaduais e municipais, manifestando-se no campo educacional, movendo o que afirma Oliveira (2004 p. 6) com “as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e de administrar a educação”. Em decorrência de tais aspectos, surgiu nas escolas uma nova forma de organização do trabalho escolar, onde foram traçadas inúmeras mudanças, que por certo alteraram os planos de trabalho da gestão das escolas, dos professores, aproximando-se no mínimo do que Oliveira (2004) descreve acerca das novas exigências, assegurando que estas são inseridas na cultura da escolar, sem haver uma preocupação com a adequação do trabalho, incutindo nos profissionais um processo de responsabilização, que deve render resultados tanto para a escola, quanto para os alunos, se manifestando como um discurso natural.

Por certo, as inúmeras mudanças atribuídas incorporaram junto aos profissionais novos critérios frente ao desenvolvimento do seu trabalho, envolvendo, nesse âmbito, o dispêndio de maior tempo do professor para atendimento dos alunos, reservando tempo para reuniões, planejamentos e avaliação do trabalho desenvolvido, verificando se aquilo que tem desenvolvido tem contemplado as metas propostas (OLIVEIRA, 2004).

No caso em epígrafe, destacado pelo “D3”, é possível constatar, que as novas exigências destacadas por Oliveira (2004), vêm de fato afetando a rotina de trabalho do professor, pois este tem limitado seu tempo a atender as demandas impostas, que no caso em estudo, é trabalhar focando apenas os descritores, verificando se os alunos captaram ou não, pois necessitam se apropriar para realizar os treinamentos, que se resume nos simulados preparados pela secretaria de educação e pela própria escola.

Esses aspectos irão refletir diretamente sobre a organização do trabalho escolar, no qual se firmará a distribuição das tarefas, de modo que os professores e demais profissionais alcancem os objetivos predeterminado pelas escolas e pelos sistemas.

Novamente o modelo empresarial ganha espaço no processo de organização do trabalho escolar, tendo em vista que a reestruturação das atividades, ora desenvolvidas nas

escolas tem se contornado para atender os preceitos do capitalismo, cujo principal propósito é focar na produção com vista no capital (OLIVEIRA, 2004). Em razão disso, acaba se projetando um processo de intensificação do trabalho, pelo fato de se exigir, que as tarefas sejam obrigatoriamente efetuadas com um número maior de exigências, mas em tempo reduzido.

Diante dessa primeira parte de análise referente à apropriação dos resultados, pode-se concluir pelas entrevistas concedidas, que se projeta na referida rede de ensino e, especificamente nas escolas pesquisadas, um trabalho diante dos resultados das avaliações externas, que busca a melhoria da qualidade da educação, mas por certo se configura nesse processo de análise uma preocupação exacerbada em alcançar a média projetada. Encontra-se presente nas comunidades escolares pesquisadas, um processo de discussão, que em função das inúmeras cobranças ocorridas pela SEMEC, os profissionais não se negam em tentar analisar, discutir e se apropriar dos resultados, realizando um bom trabalho didático pedagógico, porém, é evidente em suas falas insatisfações, como o número elevado de instrumentos de avaliação, falta de uma política que ajude as escolas a desenvolver um trabalho de qualidade, a sobrecarga sobre o trabalho do professor, sendo que sobre esse último revelam:

São muitos instrumentos isso é extremamente cansativo para o professor e para o aluno [...] falo também pelos professores de 6º ao 9º ano, porque essa sobrecarga sempre fica mais para os professores de português e matemática? Onde estão as demais disciplinas curriculares? (“D1”, 2017. Entrevista realizada em 05 de julho de 2017).

Hoje o que temos é uma responsabilidade voltada para as escolas, a responsabilidade é jogada para nós, a rede poderia contribuir mais para que surtisse mais efeitos e (“C2”, 2017. Entrevista realizada em 06 de julho de 2017).

Acentua-se sobre as afirmações concedidas, um processo de insatisfação dos profissionais, que atuam na rede, mesmo fazendo cumprir aquilo, que é solicitado, desenvolvendo um trabalho didático pedagógico, que atenda os professores e alunos, as equipes gestoras não deixam de frisar, que é preciso melhorar esse processo de condução das avaliações externas, que existe necessidade também de se envolver e priorizar nas escolas as demais disciplinas do currículo, que é necessário melhor ordenamento de políticas, que possam contemplar outros fatores dentro das escolas e, que o processo de responsabilização dentro das unidades escolares, reúna outros sujeitos, que haja comprometimento e responsabilidade por parte dos governos, além das equipes gestoras e professores.

Nesse contexto, serão discutidos na subseção a seguir os processos de responsabilização, tomando como base os trabalhos executados pelas equipes gestoras em face ao uso dos resultados das avaliações externas.

4.1.1 O processo de responsabilização diante dos resultados das avaliações externas

Nesta subseção, são apresentadas as análises dos dados levantados acerca do processo de responsabilização diante dos resultados das avaliações externas, de modo que se possa identificar as percepções dos sujeitos referentes às ações executadas para apropriação dos resultados. Essa análise tomará por base as contribuições teóricas, que embasam o processo de responsabilização discutido em seção anterior.

Diante ao processo de responsabilização, buscou-se investigar se quando são divulgados os resultados do IDEB e SEAPE, os diretores e coordenadores se sentem responsáveis por estes resultados, sejam resultados de sucesso ou insucesso do desempenho dos alunos e o que poderiam ter feito a mais e de que maneira. O pensamento manifestado em torno de tal questionamento foi:

D1- sim nos sentimos responsáveis, pois é muita responsabilidade para nós enquanto gestores passar por essas medições, porque quer queira, quer não, são medições. Essas avaliações vão medir também o trabalho das equipes escolares. [...] é muita responsabilidade e quando às vezes a gente não consegue alcançar as metas, a gente fica pensando por quê? Se nós trabalhamos tanto para conseguir. Isso dói tanto, porque já aconteceu da nossa escola está com o IDEB alto e a gente trabalhar tanto... e quando saiu o resultado nossa escola tinha caído na média [...] acontece também de uma aluno se sair bem no IDEB e no SEAPE se saiu mal. Fica sempre o questionamento: o que fazer pra melhorar?

D2- Quando nós recebemos esse resultado, a gente se sente meio que culpado “entre aspas” porque somos uma equipe e aí quando reúno com eles sempre coloco que os resultados são de responsabilidade conjunta, mas é claro que tem sempre alguém na ponta e nesse caso somos nós: diretor, coordenadores administrativo e pedagógico que estão mais ligados a esses resultados, nós vemos como um todo e já nos preparamos para lidar com esses resultados para que na próxima possamos obter melhores resultados positivos.

D3- Eu acredito que enquanto diretor tenho feito tudo que posso, mas quando o resultado não é alcançado não está ao nosso alcance, porque há fatores por trás de tudo isso que vão influenciar nesse resultado, porque quanto às estratégias, material para trabalhar, tudo que o professor precisa a gente tem feito, formações são dadas pelos coordenadores, oferecemos material pesquisado pela internet, nós temos auxiliado na medida do possível. Mas eu reafirmo, há outros elementos que vão influenciar nesses resultados [...]

D4- Com certeza, ou que o resultado seja satisfatório ou insatisfatório a gente se sente responsável por isso, pois é uma responsabilidade nossa, das escolas, nós enquanto equipe gestora estamos à frente e daí nós nos questionamos: Onde falhamos? Onde poderemos melhorar? O que eu poderia ter feito a mais pra que a escola tivesse atingido a meta? Mesmo a gente tendo feito todo um trabalho, no momento que vem os resultados a gente sente-se responsável e fica sempre um questionamento.

D5- Sentimo-nos responsáveis sim, se o resultado foi bom a gente se sente feliz se foi ruim ficamos triste, porque nós enquanto direção ficamos preocupados questionando se nosso trabalho foi bem, o que eu poderia ter feito a mais, se poderia ter cobrado mais dos professores, trabalhar de outra forma, todos esses fatores são questionados.

D6- Eu sempre digo que nós temos a capacidade de melhorar todos os dias, às vezes no momento você não está pensando em algo, mas quando você começa a avaliar percebe que poderia melhorar um pouco, portanto, me sinto responsável mas acredito que tem que haver um envolvimento tanto da direção como da escola como um todo. Mas nós enquanto gestão temos que está focando mais na cobrança para os pais também, não adianta cobrar apenas os professores (D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Entrevista realizada em 04, 05 e 07 de julho de 2017).

Do grupo de diretores, 04 (quatro) apresentaram respostas semelhantes, ou seja, apresentam a ideia de que se sentem responsáveis por estes resultados, sejam estes positivos ou negativos, questionam se houve falhas por parte da equipe gestora para que os resultados atingissem uma ou outra média, manifestando-se dessa forma pela maioria dos gestores um processo de responsabilização. O mesmo questionamento foi direcionado aos coordenadores de ensino que exercem função pedagógica, mantendo-se apenas uma distinção, se estes conseguem perceber se os professores se sentem responsáveis pelos resultados que são alcançados. Sobre tal questionamento as respostas foram unânimes quando destacam que grande maioria dos professores se sentem responsáveis, é o que se pode constatar nos relatos abaixo:

C1 – Nós percebemos que os professores ficam com receio de rotularmos eles. Inclusive esse ano uma professora solicitou os resultados por aluno, porque ela achou que tinha desenvolvido um bom trabalho e ela não quis assumir a responsabilidade do grupo todo, porque eram três turmas de 3º ano e os resultados do SEAPE apresentaram pequena diferença em relação ao do ano anterior e essa professora ficou surpresa [...] não são todos que manifestam essa preocupação, mas a grande maioria sim.

C2 – a maior parte se sentem responsáveis porque quando se tem um bom resultado, os professores dizem que o que fizeram valeu apenas, os resultados positivos ou negativos são derivados da ação do professor, juntamente com toda a equipe escolar.

C3- Os nossos professores se preocupam muito, porque nós queremos ver nossa escola com as notas lá em cima. Então assim, enquanto a gente exige dos professores eles também vão exigindo dos alunos a gente vai percebendo isso, só que muitas vezes isso não surte efeito porque a nossa clientela de alunos não colabora, eles são de baixa renda, não tem acesso a livros, não tem o hábito da leitura, então quando sai os resultados os professores ficam comentando justamente essas questões que os alunos não avançam por conta dessas dificuldades.

C4-Nós temos uns professores bastante responsáveis, então há uma preocupação de todos, inclusive nossa enquanto equipe gestora, porque ali é a resposta do seu trabalho, ali vem demonstrar os resultados daquilo que você trabalhou durante todo o período. Então, de certa forma os professores se sentem responsáveis, mas a gente enquanto equipe nos responsabilizamos também, porque trabalhamos em conjunto, então alguns pedem pra ver os resultados para saber onde falhou.

C5- A maioria se preocupa sim com os resultados. Durante um grupo de estudo que teve na escola pude perceber alguns comentando bastante, relatando o porquê da turma ter errado tanto porque eles tinham trabalhado muito justamente as questões,

então percebi uma grande preocupação deles em relação aos resultados (C1, C2, C3, C4, C5 e C6. Entrevista realizada nos dias 05,06 e 07 de julho de 2017).

Acerca dos relatos destacados, verifica-se que o processo de responsabilização se manifesta de forma intensa, dado que, a preocupação em obter os resultados é muito forte e precisa ser melhor analisado/problematizado, tendo em vista que a qualidade da educação não pode se resumir apenas nos resultados advindos das avaliações externas. Para melhor discutir esse processo, lança-se mão dos aportes teóricos e legais que dão suporte para melhor compreensão do processo de responsabilização, que tem culminado com fortes pressões sobre as redes de ensino, equipe gestoras, professores e por que não dizer os alunos, gerando um processo de intensificação do trabalho e estresse dos alunos.

Dada a centralidade, que vem assumindo as avaliações externas, vistas sob o contexto de que poderão garantir a qualidade do ensino se tem um processo de conformação diante do novo papel, que assumiu o Estado, sendo este definido como Estado avaliador, visto por Afonso (2001, p.26):

[...] a presença do Estado avaliador ao nível do ensino não superior expressa-se sobretudo pela promoção de um ethos competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino (fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardização e estratégias de presença mais assídua de agentes de inspeção geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação [...] tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos.

Nesse cenário, não podemos perder de vista a reflexão de que estas avaliações assumem características, que vão ao encontro das reformas da educação pública, seguindo um contexto globalizante, projetadas no campo educacional sob o propósito de atender a lógica do capitalismo, manifestando assim uma *accountability* formal, cujo propósito principal segundo Afonso (2009, p.18) será de “mensurar e codificar ou não esses resultados”.

No relato apontado pelo “D1”, quando afirma que “ [...] é muita responsabilidade e quando às vezes a gente não consegue alcançar as metas, a gente fica pensando por quê?”, encontra-se visivelmente expresso sobre seus argumentos um nexos estabelecido frente ao processo de *accountability*, assentado na prestação de contas, pois demonstram a preocupação em serem estigmatizados, sofrerem sanções, imputações negativas, visto que os sistemas, assessorados pelos moldes do gerencialismo, tende a consubstanciar esse processo de autoritarismo (AFONSO, 2012).

Não pesa sobre o discurso ora pautado, nenhum distanciamento daquilo que é declarado pelos sujeitos participantes desta pesquisa, visto que os profissionais se encontram “receosos em serem rotulados” (C1,2017); “[...] quer queira quer não, são medições [...] vão medir nosso trabalho” (C6,2017)”. Dessa forma, há uma obsessão em elevar os resultados ou pelo menos mantê-los, revelando um aparente desconforto, quando se analisa o depoimento das equipes gestoras das escolas pesquisadas. Esse desconforto poderá causar na comunidade educacional impactos na profissão como mal-estar docente, falta de identidade profissional, entre outros. Sob uma perspectiva crítica, corroboram Bauer; Alavarse; Oliveira (2015, p.1376), que “os estudantes e professores, ao se sentirem pressionados pela situação de avaliação, podem sofrer problemas de saúde (aumento dos níveis de stress) e, ainda, sentirem-se desmotivados ou criar um sentimento negativo em relação à escola”.

De fato, estes argumentos indicam que, se o trabalho com as avaliações forem sobrevalorizados, suas contribuições poderão exceder pela indução de resultados não satisfatórios ou mesmo nocivos para o âmbito educacional, estendendo-se também para as redes de ensino, alunos e corpo docente, pois essa obsessão por melhores resultados poderá gerar um processo de desigualdades, posto que, dar mais atenção aos alunos que rendem melhores resultados, será mais promissor do que investir nos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e que poderão alterar os resultados das avaliações.

Vale ressaltar em face ao processo de responsabilização que, segundo depoimento de um dos gestores existe outros fatores, que podem interferir nesses resultados. Por isso, a responsabilidade não pode ser atribuída apenas às equipes gestoras das escolas, pois se estende também à falta de uma política, que supere os extremos, ou seja, de um lado está a escola e de outro o Estado. É evidente que a escola deve tomar esses resultados como suporte didático pedagógico, fundamentalmente sob um caráter político e ideológico, sem estreitar seu trabalho apenas com um único propósito, trabalhar para pactuar com o que propõe as metas do IDEB e do SEAPE. Por outro lado, o Estado deveria realizar uma avaliação, que valorizasse os processos, não buscando apenas o produto final – resultados. O depoimento a seguir se aproxima dessa linha de pensamento, sendo que os demais sujeitos consideram esse processo de responsabilização natural. Para tanto, destaca-se como pensamento distinto o seguinte relato.

D3- . Eu acredito que enquanto diretor tenho feito tudo que posso, mas quando o resultado não é alcançado não está ao nosso alcance, porque há fatores por trás de tudo isso que vão influenciar nesse resultado, porque quanto às estratégias, material para trabalhar, tudo que o professor precisa a gente tem feito, formações são dadas pelos coordenadores, oferecemos material pesquisado pela internet, nós temos auxiliado na medida do possível. Mas eu reafirmo, **há outros elementos que vão**

influenciar nesses resultados, nível socioeconômico, clientela, migração dos alunos, infraestrutura e essa avaliação que é global né? Não dá pra comparar a nossa escola T.S (ribeirinha) com a E.S.J (central) e utilizar a mesma avaliação e os mesmos critérios se nossa realidade é outra. (D3. Entrevista realizada em 07 de julho de 2017).

Na opinião registrada pelo D3, percebe-se nas entrelinhas a preocupação em manter ou elevar os resultados se predispondo a assessorar no que for necessário, porém, reconhece que por trás de todo esse discurso, que é aferido, de que as avaliações podem definir a qualidade do ensino, há outros aspectos que necessitam ser melhor trabalhados, um deles se reflete na melhoria de políticas sociais interligadas às educacionais, para que possa amenizar os inúmeros problemas que se tem hoje no interior das escolas, como mencionado pelo D3 (2017), a infraestrutura escolar, aspectos socioeconômicos, migração de alunos, aspectos esses que são típicos das escolas ribeirinhas. Soma-se a esses aspectos, o fato de também as avaliações serem globalizantes, vistas por Ball (2004) como complexas por não atender os contextos locais, deixando a margem as especificidades, constituindo-se como políticas focalizadas.

Sobre esses aspectos, Paro (2006) remete uma discussão de que as escolas públicas hoje, em sua quase totalidade, apresentam problemas estruturais sem as mínimas condições de funcionamento, de modo que ofereça aos alunos uma educação com qualidade, pois o que se tem ofertado são mínimos suportes para que assim não comprometa sua condição de escola, ou melhor dizendo, de Estado. Assegura ainda o referido autor, que a baixa qualidade do ensino não pode se ter como culpados às equipes gestoras e professores, quando de fato, falta uma série de fatores, que vão desde a infraestrutura escolar até as condições salariais.

Paro (2006, p.24) reafirma que,

[...] ter o diretor como responsável último por esse tipo de escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como “culpado primeiro” pela ineficiência e mau funcionamento da escola, bem como pela centralização das decisões que aí se dão. Isto leva o diretor de escola a ser alvo dos ódios e acusações de pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor e não contra a natureza de seu cargo, que é o que tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população.

Associa-se a tais fatores, o que se já discutiu anteriormente, esse processo de responsabilização poderá causar intensificação²⁹ na sua profissão, trazendo inúmeros

²⁹ Mesmo não sendo propósito desse estudo discutir sobre o processo de intensificação no trabalho docente, faz-se necessário destacar que o que Assunção e Oliveira (2009, p. 6) destacam sobre tal conceito, afirmando que este pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver

transtornos, quando percebem não efetivar dentro do ambiente escolar aquilo, que é imposto pela falta dos condicionantes materiais.

Ainda tomando como base os argumentos do D3, em torno dos processos de responsabilização, este reconhece “e essa avaliação que é global?” (D3, 2017). Sob esse aspecto, tem-se na literatura crítica, que as políticas de avaliação segundo Afonso (2013) se instauraram no campo educacional diante de um processo de conformação, que permitiu a presença de um Estado, que delimitou a tarefa de não apenas avaliar, mas de ser o promotor de políticas homogeneizantes, servindo tanto o contexto nacional, quanto internacional, assumindo assim formas globalizantes, sem tratar das especificidades locais, consideradas como instrumento de regulação social.

É possível destacar frente ao processo de responsabilização, ligado a *accountability*, que se destaca pela avaliação e prestação de contas, que presa por formas “autoritárias das instituições e indivíduos” (AFONSO, 2012, p.472), que esse quadro poderá se reverter, se houver segundo Afonso (2012) apoiado em Stobart (2010) uma *accountability* inteligente, que embasa valores, que se insere junto aos professores e alunos sob o formato de confiança, tendo em vista que será difundida um processo de construção e não de prescrição, com um enfoque hegemônico como vem acontecendo nas últimas décadas. Destaca o autor, que a indicação de uma *accountability* inteligente, não deve se fundamentar necessariamente, fazendo uso de avaliações externas, mas a multiplicidade de outros instrumentos sofisticados poderá melhor construir esse processo de qualidade da educação. As ideias apontadas por Afonso (2012), em torno da *accountability* inteligente, estão em consonância com o que propõe o “D1” de uma escola periférica, cujo seu IDEB é 5.7 ao conceder a entrevista, apontando em seus relatos diante da questão: Expresse de forma livre sua opinião sobre as avaliações externas promovidas por meio do IDEB e SEAPE, considerando as atividades inerentes à gestão da escola que você dirige. A opinião manifestada pelo “D1” foi:

[...] acho desnecessários vários instrumentos de avaliação: é ANA, é PROA, é PROVA BRASIL, é SEAPE, porque não se pensar em um instrumento federal que avalie todas as séries e que seja mais organizado. E isso é extremamente cansativo para o profissional e para os alunos é muita responsabilidade. (“D1”, 2017. Entrevista realizada em 05 de julho de 2017).

Em torno dessa mesma questão os demais diretores apontaram que :

D2- É uma questão que nos leva a uma reflexão, nem tudo que é proposto pelo sistema a gente deve concordar, nós também temos nossa opinião. Então, no que diz respeito a essa Prova Brasil, SEAPE eu vejo o direcionamento muito técnico, porque elas vem num período rápido, então a Prova do SEAPE e prova Brasil elas vem tudo no mesmo mês, com pouca diferença de tempo para a realização de uma pra outra, então faz com que o aluno deixe a desejar, e isso acaba comprometendo o rendimento dos alunos, porque faz uma numa semana na outra já vem outra. Isso acaba prejudicando os resultados, sendo que o aluno vai bem na Prova Brasil e no SEAPE já vai mal, então essa proximidade de aplicação não dá certo. Outra coisa que posso dizer é que essas avaliações acabam mexendo com o ambiente escolar, porque a gente faz o nosso trabalho, acho que quem deveria desenvolver toda essa aplicação, estudo, deveriam ser pessoas ligadas à escola, que já conhecem a rotina escolar, porque o que se têm, são equipes de outras secretarias [...]

D3- Essas avaliações no meu ponto de vista eu vejo de grande valia, se de fato fossem trabalhadas prevendo outras políticas ligadas a elas, agora a forma como vem se estendendo nas escolas, como vem sendo utilizada e divulgada eu não concordo, porque não vem dando suporte suficiente para atender os problemas da realidade escolar, dos alunos. O que elas têm gerado é competição entre as escolas, entre as redes, entre gestores, responsabilizando um ou outro.

D4- Essas avaliações vão medir o nível em que a escola se encontra, é uma forma de você ver como a equipe gestora está trabalhando mesmo, analisar se estão trabalhando mesmo com os descritores, ela vai retratar a realidade, de negativo eu não vejo nada, elas são muito boas.

D5- A gente ver que as avaliações surgem para se conhecer como está o ensino da escola e a partir daí se traçar metas, traçarmos um diagnóstico para detectar os problemas e ver como podemos melhorar. Agora apenas essas avaliações não são capazes de medir a qualidade do ensino, eu não concordo muito com isso não, porque avaliam apenas uma turma, no caso do IDEB né, apenas duas disciplinas e se você não consegue, você é taxado como a escola que não conseguiu. Acho que o sistema em si deveria melhor trabalhar esses resultados, trabalha em um ano, sai os resultados analisam e acaba ali. Só no próximo ano de avaliação é que vem a pressão sobre as escolas, outra coisa que eu sempre coloco: o currículo é comum, a prova é global, mas cada escola tem uma realidade diferente.

D6- Essas avaliações são muito boas, mas se tivessem um foco diferenciado, elas são muito extensas, às vezes ela está com o nível muito elevado para o nível de aprendizagem das crianças daqui da nossa região. Tem que ter um olhar diferenciado. Essas coisas ao invés de melhorar acabam atrapalhando, porque é muita cobrança, é muita cobrança e tem muitas coisas que a gente poderia está fazendo dentro da escola, inclusive pela qualidade do nosso ensino e não conseguimos fazer porque é muito trabalho, é relatório, enquanto de uma forma mais simples nós poderíamos está atingindo uma melhor aprendizagem, mais concreta, mais focada. Mas aí vem: IDEB, ANA, SEAPE, PROA são tantas provas chegando que o professor fica sobrecarregado e acaba não desenvolvendo seu trabalho como era pra ser e acaba dificultando o desempenho dos alunos, e isso tudo vai mexendo com o trabalho do professor, sua autonomia está acabando, isso é muito complicado (D2, D3, D4, D5 e D6. Entrevista realizada em 05, 06, 07 e 10 de julho de 2017).

Os apontamentos do D1 se encaminha com propostas, que poderão auxiliar os sujeitos envolvidos nesse processo, visto que a possibilidade de instrumentos mais sofisticados e diversificação auxiliariam a traçar novas metas e atingir os objetivos educacionais, fazendo uma análise da realidade e buscando novas formas de avaliar, que não sejam imediatistas, tendo como fundamento apenas coletar dados estatísticos.

Dessa forma, depreende-se que os 06 (seis) profissionais possuem opiniões formadas a respeito dos processos de avaliação externa, mesmo havendo uma preocupação com os resultados, eles se sentem receosos, almejando que as metas sejam alcançadas e sentindo-se responsabilizados. Verifica-se, por outro lado, que existem contestações, com vozes defendendo e ansiando por modelos alternativos de avaliações dentro do sistema educacional, que valorizem o tempo do professor, dos alunos, que não se tirem conclusões precipitadas. Em suma, que se valorizem as relações democráticas. Tendo discutido sobre os processos de responsabilização diante dos resultados das avaliações externas, na próxima subseção versa-se sobre as estratégias utilizadas pela equipe gestora das escolas pesquisadas mediante os resultados das avaliações externas, sendo que o propósito principal será analisar especificamente os resultados do IDEB e SEAPE.

4.2 Estratégias utilizadas pelas equipes gestoras para obter melhor desempenho no IDEB e SEAPE

É perceptível que a forma como vem se conduzindo as ações dos coordenadores diante do processo de apropriação dos resultados, demonstra um assessoramento didático pedagógico aplicado dentro das escolas, que manifesta empenho, dedicação e uma preocupação em manter os resultados. Por outro lado, se configura sob um processo de pressão, visto que existem sobre o trabalho das escolas, práticas personalizadas, que por certo parecem retirar o processo de autonomia, sendo que o trabalho do educador parece girar apenas em torno dos resultados do IDEB e SEAPE, principalmente quando é ano de avaliação. Ao questionar sobre as ações adotadas pela escola, questionou-se apenas para os coordenadores como fazem para melhor lidar com os resultados, obteve-se dos coordenadores os seguintes argumentos,

C1- esse ano nós estamos desenvolvendo um plano de ação para trabalhar com os resultados do SEAPE, a gente organizou o grupo de estudos e analisou os descritores que obtivemos menos de 50% [...]os professores vão trabalhar para superar isso [...].

C2 – A SEMEC está trabalhando diretamente com os coordenadores dando informação [...] esse ano a preocupação está imensa em relação aos anos anteriores. É formação por cima de formação, e como é ano de avaliação né, o professor responsável pela escola vem assistir as aulas, vem assistir os planejamentos, temos os grupos de estudos para discutir sobre os descritores. Suporte eles estão dando e nós enquanto equipe gestora estamos fazendo a nossa parte.

C3- [...] estamos trabalhando uma sequência de Língua Portuguesa e matemática adaptada para o 5º ano e estamos também trabalhando um plano de ação para lidar com os resultados do SEAPE. Recebemos a formação da SEMEC e conforme orientações, preparamos as sequências focadas nos descritores para suprir as necessidades dos alunos. Trabalhamos duas vezes por semana

C4- A gente está desenvolvendo projetos e estamos trabalhando as sequências tanto de Língua Portuguesa quanto de matemática, uma sequência adaptada para o 5º ano.

Recebemos a formação na SEMEC e conforme orientações, preparamos as sequências focadas nos descritores para suprir as necessidades dos alunos. C5-[...] estamos trabalhando com os simulados, atividades que envolvam os descritores para que eles possam atingir as habilidades que eles ainda não atingiram C6 [...]. – seguimos as orientações da SEMEC para trabalharmos com o apoio pedagógico do 5º ano. (C1, C2, C3, C4, C5 e C6. Entrevista realizada em 05, 06, 07 e 10 de julho de 2017).

Percebe-se, portanto, na fala dos coordenadores de ensino, que as estratégias desenvolvidas, partem da SEMEC somando-se com as ações desencadeadas pelos diretores. Há um protagonismo desses profissionais (coordenadores) diante dos resultados, pois lideram enquanto equipe um estudo, que abrange tanto o resultado das avaliações do SEAPE, quanto do IDEB, para que possam assessorar os professores e alunos em sala de aula. Ainda trabalham estratégias de planejamento, que se voltam sob um plano de ação das escolas e, em conjunto, equipe gestora e professores selam o compromisso de trabalhar para atender o que é propósito da escola, atingir os objetivos para aferir qualidade do ensino, sendo que nesse cenário a ideia principal é atingir as médias projetadas pelo sistema educacional.

Alguns dos coordenadores de ensino destacaram como se dá esse processo, quando foram questionados sobre: antes da realização dos testes que irão compor o IDEB e SEAPE, quais estratégias essa coordenação utiliza para obter um melhor desempenho e se há uma preparação prévia das crianças? Como ocorre? Liste as ações.

C1- [...]. Há preparação prévia tanto dos alunos quanto dos professores, todos os meses nós trabalhamos uma formação com os professores e um planejamento. Essa formação a gente faz conforme as dificuldades que os professores estão tendo para realizar na prática deles para lidar com os descritores de português e de matemática. Verificamos se as metodologias que eles estão utilizando são adequadas para suprir o aprendizado dos alunos, realizamos, além disso, tanto a prática do professor, quanto o desempenho dos alunos em relação aos descritores.

C2 – Há toda uma preparação, iniciamos pelo planejamento, os professores se voltam para ver qual é a habilidade que está apresentando mais dificuldades, que há defasagem [...] então o professor trabalha com o apoio pedagógico duas vezes por semana para que esse aluno avance de nível, porque nós buscamos alunos com proficiência leitora.

C5 – Nós iniciamos com o planejamento já focando a questão dos descritores, em matemática obedecemos aos eixos, desenvolvemos simulados e nos grupos de estudo também nós procuramos esclarecer pontos que são importantes em relação a essas avaliações como: quais as atividades que devem ser trabalhadas, conscientizando que estas devem ser com base nos descritores. Orientamos os professores a darem o apoio pedagógico necessário aos alunos, utilizando sequências organizadas.

C6- Nós trabalhamos com as atividades de apoio pedagógico uma vez por semana, buscamos trabalhar atividades diversificadas porque a gente pode diagnosticar nos alunos quais são as dificuldades que eles apresentam frente aos descritores de português e matemática, trabalhamos no grupo de estudo com os professores as orientações necessárias para que eles possam desenvolver as atividades. (C1, C2, C5 e C6. Entrevista realizada em 05, 07 e 10 de julho de 2017).

Frente às estratégias utilizadas pelos coordenadores de ensino, novamente os aspectos legais se entrecruzam com as ações desencadeadas por estes profissionais, visto que, encontra-se expresso na Lei 539/2010, p. 13, no artigo 40, que “a ação do coordenador terá como foco a qualidade da aprendizagem dos alunos”, o papel assumido então por estes profissionais consiste em que suas atribuições serão mantidas sob um processo de corresponsabilidade, diante dos resultados que a escola deve apresentar, pois deste profissional se espera uma interação dentro do ambiente escolar, que trabalhe tanto o diagnóstico inicial, como uma sequência de planejamentos e intervenção diante dos resultados, para que assim sejam projetadas possíveis ações que definam melhor a qualidade do ensino.

Vale ressaltar que, as estratégias destacadas pelos coordenadores de ensino das escolas pesquisadas, que exercem também função pedagógica, interligadas com o que propõe a Lei 539/2010 artigo 41, é zelar exclusivamente pelo processo de aprendizagem dos alunos, buscando fazer uma análise da realidade escolar, de modo que juntamente com o professor seja estabelecidas estratégias para os alunos, que apresentarem maiores dificuldades, informando à equipe gestora os rendimentos alcançados pelos alunos, além das atividades de docência, que deverão ser apresentadas à gestão das escolas. Soma-se também, junto a essa teia de ações, a proposta de integração das equipes pedagógicas junto a SEMEC, tendo como objetivo buscar suporte para melhoria do ensino aprendizagem.

A indicação das estratégias proposta pelos coordenadores pesquisados, guarda consonância no campo teórico com o que destaca Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), quando diz que o professor- coordenador ao prestar assessoramento aos professores, poderá avaliar as atividades pedagógicas curriculares. Interessante notar que “a assistência didática pedagógica destinada aos professores em suas respectivas disciplinas” (ib.p.446,447), destacada pelo autor, parece se efetivar, mas apenas em parte, pois presume-se que as demais disciplinas curriculares estão ficando em segundo plano, pelo fato de ser prioridade um planejamento, que foque o Português e a Matemática, considerados como os conhecimentos básicos do saber. É o que destaca a coordenadora entrevistada:

C2- o planejamento é feito de 15 em 15 dias e dentro desse planejamento, os professores já inserem os descritores a serem trabalhados e a partir daí já organizam a rotina semanal destacando o que vai fazer em cada um dos dias, sendo que dentro dessa rotina será focado os descritores. A prioridade é sempre trabalhar o português e a matemática.

C3- Nós fazemos todo um levantamento dos conhecimentos dos alunos, verificamos quais as maiores dificuldades dos alunos em cima dos descritores, priorizando o português e matemática, e daí trabalhamos com simulados, antes também nós

trabalhamos um planejamento com os professores para trabalhar essas questões. C4- C4- Todas as atividades desenvolvidas em sala nas disciplinas de português e matemática são com foco nos descritores, mas só que os professores procuram também trabalhar de forma lúdica para não ficar tão cansativo, os professores realizam gincanas, as atividades são feitas sempre no mesmo formato pra que os alunos já estejam acostumados e quando vier a avaliação eles não estranhem, até mesmo o gabarito é treinado por eles porque as nossas avaliações bimestrais nós já utilizamos.

C5 – Todo o planejamento é feito com base nos descritores, todas as segundas feiras eu peço para verificar, para ver se está contemplando os quatro eixos tanto do português quanto da matemática e aí quando não está a gente pede para o professor refazer de modo que seja contemplado todos os descritores.

C6- [...] os professores organizam seu planejamento de 15 em 15 dias, sendo que todas as segundas feiras eu vejo para ver se estão condizentes com os descritores de português e matemática, porque quando os alunos vão fazer a prova, já estão mais aptos. (C2,C3, C4, C5 e C6. Entrevista realizada em 05,06 e 07 de julho de 2017).

Esse é um aspecto que chama atenção e estabelece consonância com o que Freitas (2012, p. 391) destaca, “as pressões dos alunos por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem do mesmo modo o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias”. Esse processo de preparação prévia é de fato desgastante, trazendo para o interior das escolas, salas de aula, o discurso de que o saber básico já é suficiente, gerando implicações sobre o trabalho do professor e a formação do aluno, posto que, a escola tem tido como preocupação principal trabalhar os processos de cognição, conhecimento, eximindo-se de outros aspectos que sustentam as dimensões formativas do homem, como a “criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e cultural” (FREITAS, 2012, p. 389).

Nessa perspectiva, a restrição a tais elementos poderá excluir muitas coisas relevantes do currículo, porém, esse mínimo considerado como básico, parece ser considerado como suficiente no ambiente escolar, destacado pelo depoimento concedido pela coordenadora C3- “Trabalhar o Português e a Matemática é suficiente, porque eles dominando essas duas habilidades já conseguem dominar as outras [...] é o que falo para os professores, vocês tem condições de envolver as demais disciplinas fazendo uso dos descritores”. (C3, 2017).

Trabalhar apenas os níveis básicos de conhecimento sustenta a ideia de que outros elementos mais complexos são e pode ser sustentado apenas “pelo básico”. Para tanto, esse discurso se delinea com aquilo que é argumentado no sistema capitalista e que pode postergar a formação mais completa dos alunos, que se voltam para análise crítica, substituindo por elementos que foquem apenas os interesses hegemônicos, considerando serem suficientes apenas os conhecimentos de leitura e Matemática, ressaltando que no caso em estudo, a avaliação do IDEB e SEAPE voltada para Língua Portuguesa, esquece a competência escritora dos alunos, ganhando dimensão, portanto, a ideia do básico tendo como consequência um estreitamento do currículo.

Essa compreensão se apoia também sobre o que é destacado na Matriz de Referências do MEC (2011, p.106), onde destaca, por exemplo, a respeito da matemática:

[...] a Matriz de Referência de Matemática do Saeb e da Prova Brasil não avalia todos os conteúdos que devem ser trabalhados pela escola no decorrer dos períodos avaliados. Sob esse aspecto parece também ser evidente que o desempenho dos alunos em uma prova com questões de múltipla escolha não fornece ao professor indicações de todas as habilidades e competências desenvolvidas nas aulas de matemática. (BRASIL, 2011, p.106).

A informação ganha relevo para que se faça uma ampla reflexão, tendo em vista que, segundo o documento, a estrutura da matriz de Matemática, por exemplo, “não envolve habilidades relacionadas a conhecimentos e procedimentos que não possam ser objetivamente verificados” (ib.p.11). Isso porque até mesmo conteúdo que constam nos PCNs e que são indicados como capacidade, que merece ser desenvolvida durante todo o ensino fundamental, não faz parte da referida matriz que foca o descritor correspondente, embora se saiba que este seja de fundamental importância que é “utilizar procedimentos de cálculo mental”.

Esse aspecto chama bastante atenção e permite compreender o quão é importante o processo de apropriação pelas equipes gestoras e professores a compreensão dos itens da matriz, pois permitirá ao professor buscar outras alternativas, que possam contemplar esses conteúdos, sem tratar única e exclusivamente apenas do que está prescrito na matriz. O alerta junto aos professores de que as questões de múltipla escolha feitas em uma prova não darão respaldo para o professor analisar todas as habilidades e competências, ganha forma, pelo fato de que só assim os professores terão autonomia para realizarem seus próprios planejamentos, aplicando atividades, que atendam prioritariamente as especificidades dos alunos, mobilizando-os a desenvolverem melhor suas capacidades cognitivas, pois parece ser natural frente a esse processo priorizar exclusivamente os descritores prescritos.

Analisando de forma precisa as estratégias desencadeadas pelas equipes gestoras das escolas pesquisadas, é perceptível que o formato ora desenvolvido guarda as heranças do processo de reestruturação estatal, encaminhando-se no campo educacional sob o processo de descentralização aliado à nova gestão pública. Porém destaca Clarck; Newman (1997); Ball (1998) que se gerou certa contradição frente ao processo de descentralização, visto que, enquanto se descentralizou, houve uma centralização expressa por um controle de serviços prestado pelo Estado, contornado por meio das avaliações, com o objetivo de analisar os resultados das políticas, utilizando os indicadores, manifestando frente a esse processo a vigilância, o autocontrole, instaurando dessa forma um processo de centralização.

Depreende-se, portanto, que diante desse novo processo de reestruturação, sobressaíram-se novas exigências, que tiveram como finalidade principal atender às exigências advindas do mundo do trabalho. Instaurou-se um centralismo burocrático nas empresas, que aos poucos foram ganhando forças e se redimensionando nas instituições escolares (CARVALHO, 2005).

Nesse sentido, percebe-se que se difundiu uma nova cultura burocrática diante do trabalho dos professores, que trouxe como maior atribuição desenvolver as atividades do meio escolar, atendendo o que é proposto pela normatização dos sistemas, enviando na maioria das vezes para as secretarias de educação propostas de planejamentos prontos, que chegam até às escolas em forma de receituário, padronizando aquilo que deve ser seguido para atingir os objetivos, inserindo nesse enfoque extrema regulação, que interfere na autonomia da gestão das escolas e, conseqüentemente, no trabalho do professor. A seguir trechos das entrevistas concedidas comprovam esse processo de prescrição:

C1- [...] os planejamentos com os professores se voltam para atender essa questão das avaliações onde seguimos as orientações da SEMEC.

C2- [...] no momento o que estamos fazendo é aplicando o caderno de apoio para o 5º ano que foi oferecido em formação dada pela SEMEC [...].

C6- [...] estamos trabalhando com uma sequência didática de apoio pedagógico para o 5º ano que é trabalhada durante duas vezes por semana, logo em seguida é aplicado um simulado para ver os resultados obtidos.

D4- [...] nós estamos desenvolvendo formações com os professores baseada nas avaliações do IDEB e SEAPE, estamos também trabalhando através do apoio pedagógico com os alunos. A Secretaria solicita que a gente trabalhe com os alunos mais críticos e a cada bimestre a gente faz uma avaliação para ver o que o aluno avançou e não avançou (C1, C2, C6 e D4. Entrevista realizada em 05, 07 e 10 de julho de 2017).

Analisar as estratégias utilizadas pela coordenação antes da aplicação dos testes, que irão compor o IDEB e SEAPE, foi de extrema relevância para o contexto desta pesquisa, tendo em vista que se obteve uma compreensão, que foi além do previsto, conforme se assinalou nas questões de estudo correspondentes a esta pesquisa. Nas vozes dos sujeitos, tornou-se expressiva a forma como direcionam seu trabalho com os resultados, focando o professor e os alunos, sendo que a partir de então conseguimos observar que há um trabalho direcionado com os descritores e que visam superar os déficits de aprendizagem, que se acentuam no cotidiano das salas de aula. Por outro lado, alguns aspectos como o processo de responsabilização, as prescrições que muitas vezes se encontram em ordem de exacerbação também são elementos presentes, ressaltando que tais critérios não devem ser totalmente

ausentes, mas podem ser bem dosado no campo educacional, para que não seja projetado um processo de intensificação sobre os profissionais.

Na próxima subseção, será tratada a influência que os resultados das avaliações externas exercem sobre a gestão das escolas, para melhor aprofundamento segue a subseção.

4.3 Influência das avaliações externas sobre o trabalho das equipes gestoras

Nesta subseção, o objetivo principal é saber qual a influência que as avaliações externas exercem sobre o trabalho das equipes gestoras, analisando se esse processo inserido nas escolas tem trazido mudanças, perspectivas ou intensificação no trabalho dos profissionais, que ali atuam, direcionando principalmente para equipes gestoras e professores. Portanto, para melhor compreensão dessa questão, tornou-se imprescindível conhecer inicialmente os resultados das avaliações expressos pela Prova Brasil, SEAPE, que surgiram sob o intento de classificar as escolas no ranking, tornando-a competitiva e como é compreendida essa situação. Em análise às respostas emitida pelos sujeitos participantes, percebeu-se que há posicionamentos divergentes, quando se relacionou as avaliações externas, vistas sob a intenção de classificar as escolas tornando-a muitas vezes competitiva. É o que foi atestado nos depoimentos a seguir:

D1- [...] acho que não há ranqueamento, pois é por meio desses resultados que eles fazem com que as escolas observem como estão os resultados e onde podem chegar realizando intervenções, e que seja projetado também políticas públicas. Esse ranqueamento existe, mas é só entre as instituições particulares.

D2- há uma competição sim [...] e isso desmotiva os professores, os alunos. Vejo que quando saem os resultados, alguns fazem comparações entre escola A ou B, mas procuro conscientizar. **Temos exemplos na comunidade de pais que não acreditam na escola periférica, acham que precisam levar os filhos para outra escola porque lá os resultados são melhores**, mas esquecem que o acompanhamento deles também é necessário. **(Grifo nosso)**

D3- Há uma competição sim, principalmente entre as redes e quando são de partidos diferentes, porque um faz questão de dizer que está trabalhando mais do que o outro, e isso tem que ser comprovado nos resultados das avaliações. Quanto às escolas também não é saudável porque a gente vê umas querendo se sobressair sobre as outras.

D4- De certa forma existe essa competição, porque cada um quer se sair melhor porque o nosso objetivo é esse trabalhar pra atingir os resultados, então se olharmos para as escolas vamos ver que cada qual quer se sobressair melhor.

D5- Eu vejo uma cobrança muito grande da Secretaria em atingir a meta que é projetada até para 2021 que é (6.0) . Então é assim: no ano que vai ter as avaliações a escola é muito cobrada e o foco principal passa a ser isso aí competir para alcançar os resultados, muitas vezes a escola deixa de trabalhar outros conteúdos que são relevantes para a aprendizagem dos alunos porque eles priorizam as provas do IDEB e SEAPE, fica uma cobrança muito grande na escola e de uma certa forma limitada. No 5º ano, por exemplo, teve um grupo de estudo que foi uma formação sobre o apoio pedagógico para português e matemática, daí ciências, história e geografia em um mês a professora praticamente não trabalhou nada, porque foi destinado 3ª e 5ª feira para trabalharem o apoio pedagógico em português e matemática e como o ano

letivo iniciou tarde, foi praticamente trabalhado duas semanas apenas português e matemática. Cada dia era uma atividade que já vinha pronta da secretaria e a professora tinha que cumprir aquilo ali, então os demais conteúdos das outras disciplinas foram dados correndo.

D6- Sempre essas questões existem, mas assim, a gente está vivendo um momento tão especial no meio econômico e político que acaba atingindo a educação e isso afeta diretamente no aprendizado dos alunos, afeta não só a rede municipal, estadual, mas as redes particulares e federais também. Mas o olhar das pessoas hoje está mais voltado para o que as escolas têm ou estão passando do que para essa questão de competição, embora essa questão exista, mas os gestores hoje estão querendo saber o que fazer e como fazer para superar essa situação, não tem recursos financeiros, há cortes em tudo, então o foco é esse. A questão da competição fica de lado (D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Entrevista realizada em 05, 06 e 07 de julho de 2017).

As falas e percepções dos diretores acerca do processo das avaliações evidenciam que há posicionamentos divergentes. Do “D1”, o argumento que se destaca é que os resultados das avaliações não visam ranquear, pois os resultados são vistos como um suporte para projeção de políticas públicas, além de propiciarem processos de intervenção a partir dos resultados. Por outro lado, a compreensão de que essa política de avaliação pode ser entendida como alavanca para ranqueamento se sobressaiu, visto que o “D2”, “D3”, “D4” e “D5” revelam haver competição entre as redes, entre as escolas, o que tem gerado insatisfações pelo fato da divulgação dos resultados promover seletividade, isso porque, segundo “D2”, se insere comparações, a própria família dos alunos analisam a escola a partir dos resultados, muitas vezes desacreditam na qualidade da escola periférica por conta do resultado apresentado no IDEB ou no SEAPE. Outro aspecto que é revelado na fala dos sujeitos é o fato de haver estreitamento curricular, pois ao que transparece, evidencia-se na fala do “D5” uma prioridade pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que as demais permanecem em segundo plano.

Interessante também notar sobre a fala do “D6” que há um posicionamento distinto, quando assegura que a preocupação das escolas não está voltada para essa questão dos rankings, mas sim como a gestão das escolas precisam lidar com os inúmeros problemas que assolam a educação no país, dentre estes, os de ordem política, econômica e social.

De forma direta ou indireta, é visível que as avaliações externas vêm tomando rumos enquanto políticas educacionais, que provocam mudanças nos processos de trabalho, fragmentações e tensões, por reivindicarem dos professores melhores resultados, por alterarem as rotinas das escolas trabalhando sempre em função dos resultados, sem levar em conta as particularidades e realidades das escolas públicas, causando certo “mal-estar

docente”³⁰. A confirmação dessa afirmativa se configura nas falas dos entrevistados, quando afirmam que “no momento da divulgação, vejo diretores que ficam quietos, são os que obtiveram baixos resultados, já os que atingiram as metas se exaltam, então querendo ou não há certa competição” (D1, 2017).

Esse discurso traz à tona, a questão levantada de que essas avaliações se concentram como políticas de alto impacto, visto que, segundo Afonso (2009, p. 21) “[...] os rankings induzem efeitos de quase mercado (quando a comparação e a procura diferenciada se efetuam entre escolas públicas). A afirmação do autor se configura com o que de fato relatou o “D2”, quando frisou que “[...] temos exemplos na comunidade de pais que não acreditam na escola periférica, acham que precisam levar os filhos para outra escola porque lá os resultados são melhores”. Percebe-se, portanto, que a intensa movimentação das políticas ganha força no sentido de atender os planos do “neoliberalismo educacional mitigado” (AFONSO, 2009, p.21), que tem se tornado mais discurso do que efetivação, pois há pouco investimentos na educação, valoriza-se muito mais os procedimentos amostrais do que as avaliações de processos, mantendo-se firme uma orientação personalizada com base no neoliberalismo, que preza justamente por processos de privatização defendidos por múltiplos organismos.

Com efeito, tomando por base a literatura crítica nacional, é preciso destacar o que Souza (2015), apoiada em Souza; Oliveira (2003) levanta:

[...] a busca por esses resultados vem instaurando nas escolas mecanismos mercadológica – lógica de controle, competitividade e gerencialismo – na medida em que essas avaliações não priorizam os processos, mas sim os resultados obtidos. Resultados esses que são expostos pela mídia e vivenciados pelos integrantes das escolas públicas ora por recebimento de premiação- bônus monetário recebido-, ora por ausência de reconhecimento e responsabilização da escola pelo fracasso do desempenho dos alunos.

Existem pesquisadores que defendem as avaliações como subsídios para melhoria da qualidade de ensino. Na literatura internacional, por exemplo, acentua-se as ideias de Bauer, Alavarse; Oliveira (2015, p.1377), que embasados em Evers; Waltberg (2002) afirmam acerca das avaliações padronizadas, que “[...] produzem para comunidades informações sobre a qualidade do ensino nas escolas, em relação aos componentes curriculares avaliados,

³⁰ A expressão “mal-estar docente” é conceitualmente utilizada por Esteve (1995, p. 98) “para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência, devido à mudança social acelerada”. Esta pode ser decorrente dos avanços sociais e da incompatibilidade dos docentes em acompanhar as transformações ocorridas principalmente nas últimas décadas, que tem causado impacto sobre o trabalho e o equilíbrio emocional dos professores.

auxiliando os pais a tomar decisões bem fundamentadas sobre onde desejam que seus filhos estudem”. Ganha espaço em torno desse processo algumas reflexões, subtendendo que não serão apenas as avaliações externas, que poderão garantir a qualidade da educação, pois via de regra, estas avaliações focam o Português e a Matemática e, além disso, correlacionam a algumas situações, que podem ou não favorecer o rendimento da aprendizagem diante dessas disciplinas, tornando assim questionável se medir níveis de aprendizagem priorizando algumas prescrições dos sistemas e utilizando certos critérios em sala de aula para atender as expectativas de um sistema, significa definição na qualidade do ensino.

As divergências apontadas acerca das avaliações padronizadas em torno da literatura nacional e internacional apresentam um paradoxo, onde novamente, pode-se explicitar o processo de descentralização e as avaliações externas, enquanto política educacional, pois diante desse movimento a descentralização é conjugada, como mecanismo para tomada de decisões, dando margem para que os sistemas, as escolas, usufruam dos processos de autonomia criando seus próprios projetos de trabalho. Em contrapartida, as avaliações externas acabam reduzindo os objetivos da descentralização, posto que,

se centraliza no governo os instrumentos de avaliação e coloca os sistemas de avaliação em um impasse: mesmo garantida a autonomia pedagógica a instituições escolares, poderia a escola optar por seguir ou não as diretrizes da política de avaliação?” (OLIVEIRA 2015, p. 177).

Não existe uma resposta definida para esse questionamento, o certo é que os efeitos das avaliações parecem ter se configurado nas últimas décadas com propósitos, que muitas vezes aparecem como inconsistentes e ao mesmo tempo viável para adoção de ações, que possam melhorar a prática pedagógica dos professores, bem como a aprendizagem dos alunos.

Afonso (2009, p.21) destaca que “[...] a preocupação das escolas pelo seu lugar nos rankings pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores”, fator esse que pode ser coerente com a fala do “D5”, quando destaca que:

D5 [...]. Eu vejo uma cobrança muito grande da Secretaria em atingir a meta que é projetada para 2021 que é (6.0). Então é assim: no ano que vai ter as avaliações a escola é muito cobrada e o foco principal passa a ser isso aí, competir para alcançar os resultados, muitas vezes a escola deixa de trabalhar outros conteúdos que são relevantes para a aprendizagem dos alunos porque eles priorizam as provas do IDEB e SEAPE, e o nosso trabalho fica muito limitado [...] a professora do 5º ano veio reclamar comigo que em um mês praticamente não trabalhou nada em história, geografia e ciências, porque teve que dar prioridade para o apoio pedagógico, solicitado pela SEMEC (D5. Entrevista realizada em 10 de julho de 2017).

Mediante o exposto, percebe-se que o redirecionamento dado às políticas de avaliação, tem provocado efeitos no trabalho das equipes gestoras e professores, influenciando-os muitas vezes a se preocuparem com os resultados, dando retorno daquilo que é determinado pelas respectivas redes de ensino. Sem alternativas, os profissionais incorporam os processos de competição, ranqueamento e responsabilização com naturalidade, sendo que essas múltiplas exigências parecem ser a preocupação central a justificar o trabalho dos professores.

Todo esse processo tem se efetivado dentro das redes de ensino e nas escolas em razão de um discurso: manter ou elevar a qualidade do ensino. Baseado nesse propósito, tomou-se como questionamento aos sujeitos desta pesquisa, em que medida o IDEB pode influenciar e ser considerado um bom indicador da qualidade do ensino, já que ficou estabelecido no art. 3º do Decreto 6094 de sua criação, essa finalidade.

Não desconsiderando as projeções dos aspectos legais, que se propõem a discutir sobre o processo de qualidade educacional, convém destacar que esse é um discurso, que necessita de fato ser efetivado, pois há em parte um distanciamento entre o que é prescrito na legislação e o que de fato se efetiva. Para tanto, a confirmação desses aspectos pode se afirmar nas vozes dos entrevistados, eis alguns dos fragmentos:

D1-É importante a escola saber em que nível ela está, para mensurar como vem sendo desenvolvido o seu trabalho. Agora no formato como é feito eu não a vejo como eficiente, porque apenas uma avaliação naquele dia pra observar o trabalho da escola, o que é feito e pra avaliar o que aquele aluno sabe não é suficiente, eu acredito que precisava uma equipe vir observar o trabalho desenvolvido na escola e que esse aluno fosse avaliado no seu cotidiano também durante uma semana em sala de aula, pois muitas vezes o aluno fica nervoso , não quer fazer a prova. No dia a dia ele vai muito bem, mas numa avaliação dessas ele não expressa os conhecimentos que ele possui. Pra realmente mensurar a qualidade de ensino da escola precisaria de mais de um instrumento de avaliação e o aluno necessitaria de um período maior de acompanhamento para que se pudessem analisar outros aspectos.

D2 – Eu acredito que apenas o IDEB não qualifica, só complementa. No próprio instante que o Sistema trabalha essas avaliações querendo resultados altos e subindo nos rankings, **esquecem o lado social da vida dos alunos e passam a direcionar a vida desses alunos apenas em resultados.** E isso agrava um pouco a educação sabe? [...] sempre questiono a respeito de um questionário socioeconômico que é enviado para as escolas, porque a escola é também avaliada por ele, mas até então, não se recebe nenhuma análise desses questionários e muito menos devolutivas, pois em cima daquelas perguntas poderiam desenvolver algumas ações políticas que pudessem beneficiar a comunidade escolar, mas o que chega até às escolas são apenas os resultados. **(Grifo nosso)**

D4- Eu acredito que apenas esse indicador não é suficiente, se esses resultados fossem associados realmente a criação de novas políticas, aí sim teríamos resultados. Mas falta muita coisa ainda a ser feita na educação, tem muita coisa diante dessas avaliações que passa a ser só mídia. Quer dizer a gente faz as avaliações, muitas escolas alcançam a média, mas o retorno em cima disso é pouco.

D5- Eu acredito que só o IDEB não é suficiente, porque são avaliados apenas os alunos do 5º ano e em duas disciplinas apenas. Outra coisa, nós temos outros fatores por trás de tudo isso que vem interferindo na qualidade do ensino como já falei, tem a questão do nível socioeconômico, estrutura familiar, tem também até a questão do

salário dos professores, que a gente sabe que professor mal remunerado não tem estímulo. Mas eu digo, o IDEB seria um bom indicador se tivesse ligado a uma política maior que contemplasse a educação como um todo.

C2- Eu acredito que apenas O IDEB é pouco para conferir essa qualidade, embora sendo ele um bom indicador, vejo que há necessidade de outras políticas para que haja avanço na qualidade do ensino.

C3- Não considero o IDEB como indicador principal da qualidade do ensino, porque abrange o todo, essas avaliações são globalizantes, e eu vejo que elas poderiam se voltar para nível local, regional, buscando uma aproximação maior.

C4 – Eu não diria que o IDEB é 100% não, ele pode até ser considerado indicador principal, Mas vou lhe dar um exemplo: já vi avaliações aplicadas com imagens fora do contexto dos alunos, isso implica nos resultados. Outra coisa que podemos citar é que elas são globalizantes, não tratam especificamente de cada realidade, região. Não posso comparar o meu aluno ribeirinho do município de Cruzeiro do Sul com um aluno dos grandes centros (D1,D2,D4,D5 e C2, C3 e C4. Entrevista realizada em 05, 06 e 07 de julho de 2017).

Ao analisar os argumentos acima mencionados, destaca-se que os diretores e coordenadores das escolas pesquisadas não veem o IDEB como um bom indicador para aferir a qualidade educacional, porque se torna explícito que, aliado a estes testes, há fatores subjacentes no cotidiano das escolas, que necessitam ser melhor analisados, tendo em vista estabelecerem nexos com os processos avaliativos em larga escala. Em que pese o discurso que estas podem garantir a qualidade do ensino, é preciso colocar em pauta que estas muitas vezes são alheias ao cotidiano das escolas, são avaliações globalizantes que fogem das especificidades locais.

Pensando-se dessa forma, o discurso de qualidade do ensino, tão propalado no campo educacional vai se tornando impreciso, uma vez que aquilo que tem se operacionalizado dentro das escolas, levando em conta os processos de avaliação, é um conceito de qualidade, que se aproxima do que Paro (2007, p.20) destaca:

[...] é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados. Essa concepção não apenas predomina nas estatísticas apresentadas pelos organismos governamentais, que se propagam por toda a mídia e acabam pautando os assuntos educacionais da imprensa – quase sempre acrítica [...]

Aliando uma discussão sobre esse processo de avaliações externas e qualidade do ensino, vai se perceber que a padronização dessas avaliações, desconsiderará os aspectos geográficos, sociais, culturais e os de ordem econômica também. Em suma, prevalecem as ações dos organismos governamentais, que prezam por dados estatísticos, sendo que construir a qualidade educacional não se esgota apenas em torno de avaliações. Isso encontra correspondência com o que menciona o “D2”:

[...] nós temos outros fatores por trás de tudo isso que vem interferindo na qualidade do ensino como já falei, tem a questão do nível socioeconômico, estrutura familiar até a questão do salário dos professores, que a gente sabe que professor mal remunerado não tem estímulo.

No tocante a questão levantada pelo “D2”, ao mencionar a importância de uma boa remuneração dos profissionais, segundo Oliveira (2015, p. 131) “[...] a qualidade do ensino somente será alcançada se for promovida a valorização do magistério mediante uma política global que integre simultaneamente formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada [...]”. Tais aspectos ainda se apresentam escassos sobre os sistemas de ensino, pelo fato de diferentes lógicas se constituírem assim: de um lado um projeto com enfoque gerencialista, que se utiliza das avaliações em larga escala para reduzir a complexidade da educação, lançando mão da mensuração e de outro, algumas propostas que tentam aos poucos avançar num discurso inclusivo democrático.

Tomando ainda como foco de análise a fala do “D2”, “esquecem o lado social da vida dos alunos e passam a direcionar a vida desses alunos apenas em resultados”, ganha relevo com o que destaca Paro (2007, p.22), quando menciona que “a educação se faz, também, com a assimilação de valores, gostos e preferências; a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas; o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas”. Pensando a partir de tais propósitos, sustenta-se a ideia de que esses elementos não são passíveis de mensuração à base de múltiplos testes, o aluno, visto enquanto produto da educação, necessita ser avaliado não apenas tomando como parâmetro os elementos convencionais de aferição da qualidade, traduzido como testes padronizados, direcionando-se para os alunos como se eles pudessem ser moldados a ponto de serem comparados em “situações de laboratório, para verificar se ele foi ou não bem educado, para saber se a escola foi produtiva (se teve ou não êxito em sua intenção de educá-lo convenientemente)” (PARO, 2007, p. 22).

Ampliando uma discussão acerca da qualidade do ensino interligada ao processo de avaliações externas, é preciso chamar à discussão as condições de trabalho e os condicionantes materiais de participação oferecidos dentro da escola, vistos também como relevantes para contribuir nesse processo de qualidade, embora não sejam os únicos. Como bem destaca Paro (2006, p. 43):

[...] embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações. O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem [...]

Os condicionantes destacados por Paro (2006) são, sem dúvida, de suma importância, uma vez que sua falta trará implicações na prática do professor, no trabalho das equipes gestoras e, conseqüentemente, nos alunos, que terão sua aprendizagem afetada, mesmo sendo necessário que não se tome como desculpa, que a falta desses recursos não dá para “fazer nada” em prol da qualidade da educação e esqueçam de exercer pressão ao Estado, na tentativa de superar os problemas existentes. A ausência desses condicionantes acontece com frequência nas escolas públicas e não foi diferente nas escolas pesquisadas. É o que pode ser constatado conforme explicita o “D3” em sua fala, quando se questionou em que medida o IDEB pode ser considerado um bom indicador para aferir a qualidade do ensino. Obteve-se o seguinte relato:

D3- Aqui na escola, por exemplo, nós temos um laboratório, mas não funciona, a sala não tem ar condicionado, não tem ventilador, é superaquecida, não temos internet. Não dá nem para pesquisar com os alunos. Então, não são apenas os resultados das avaliações que vão definir a qualidade do ensino, mas se fosse somado a esses resultados outras políticas, como por exemplo, a de valorização profissional, investimento nas escolas, porque só cobrar resultado não vai adiantar de nada. (D3. Entrevista realizada em 07 de julho de 2017).

Nota-se claramente, que o “D3” tece críticas quanto à política de avaliação, visto que desconsidera que partes dos problemas educacionais são inerentes a um formato de projeto ideológico com práticas neoliberais, que se exime das responsabilidades escolares, projeta um processo de desigualdades de acesso às escolas, pelo fato de seus resultados estigmatizarem-nas por não atingirem as metas projetadas, movendo também as escolas a competirem entre si, gerando assim espaços de segregação dentro dos sistemas escolares.

Vale ressaltar também em torno da influência, que se questionou se as avaliações destinadas aos 3º e 5º anos têm exercido papel fundamental para melhorar a prática pedagógica dos professores. Sobre isso os coordenadores relataram que:

C1- [...] tem alguns que até veem como contribuição, mas outros já acham que não contribuem [...] acham que os resultados não são condizentes com a realidade e consideram que as avaliações mexem muito com a rotina deles na sala de aula.

C2 – Tem contribuído para a prática dos professores, pois a gente ver isso no planejamento percebemos sua dedicação para atender aquele aluno.

C3- [...] tem contribuído sim, porque em cima dessas avaliações o professor se auto avalia, porque ele pode ver onde deixou de ensinar o que precisa melhorar nos descritores e nos resultados das avaliações.

C4- sim essas avaliações têm contribuído, a gente ver isso nos planejamentos [...] colocam que os resultados dessas avaliações faz com que eles revejam sua prática pedagógica.

C5 – eles consideram que tem ajudado muito, principalmente a partir das formações que eles têm recebido.

C6- eles de uma certa forma não consideram muito importante, há aqueles que consideram válidas, mas os outros reclamam muito, tem muita dificuldade para lidar com os resultados e dizem que é acúmulo de trabalho (C1, C2, C3, C4, C5, C6. Entrevista realizada em 04,05,06,07 e 10 de julho de 2017).

No bojo dessas concepções, destacadas pelos professores, há um duplo posicionamento a respeito da influência que as avaliações externas têm sobre a prática dos professores. De um lado, percebe-se o envolvimento dos profissionais nas ações de apropriação, influenciando seu uso principalmente durante o planejamento, etapa considerada de fundamental importância, visto que, para que a função pedagógica se efetive, é necessário que o professor seja um dos principais mediadores das avaliações, seja responsável pelas ações do ensino e aprendizagem. Em contrapartida, há os que não consideram as avaliações importantes, os quais as veem como sobrecarga de trabalho, que mexe com a rotina de trabalho em sala de aula, fator esse já discutido em seções anteriores deste estudo.

Encontra-se, de forma expressiva, no argumento do “C3”, que em cima dessas avaliações o professor se auto avalia, porque ele pode ver onde deixou de ensinar o que precisa melhorar nos descritores; “C4”, que os resultados dessas avaliações fazem com que eles revejam sua prática pedagógica. A título de análise, verifica-se diante dos fragmentos a ideia de responsabilização, colocando em xeque que a não conquista dos resultados permite reverem suas práticas e se auto avaliarem, subtendendo que o não engajamento dos resultados das avaliações poderá comprometer o desenvolvimento de ações, que originárias dos resultados das avaliações poderão render melhor aprendizagem dos alunos.

No campo teórico, Souza (2007) sustenta que as avaliações não se projetam sobre as escolas como escudo de soluções determinadas para resolver todos os problemas de aprendizagem dos alunos, mas podem ser parte de um processo gerencialista, que podem “[...] auxiliar a solução de problemas educacionais acerca dos processos de ensino e aprendizagem, de sorte a se saber até que ponto eles estão surtindo os efeitos desejados e os objetivos estão sendo atingidos” (SOUZA, 2007, p. 65).

Esses aspectos podem mobilizar todos os sujeitos envolvidos, influenciando dessa forma a equipe gestora, pedagógica e docente das instituições escolares, além dos pais, a dinamizarem um processo de trabalho diferenciado, que ofereça condições para aprimorarem de fato, sua prática pedagógica. Há, portanto, uma tarefa complexa e ampla, que necessita de empenho, envolvimento e, acima de tudo, responsabilidade profissional para atingir os objetivos educacionais, com fins para a qualidade do ensino.

Soma-se a esse discurso, o posicionamento de se pensar nas avaliações como processo, que buscará compreender a realidade dos alunos, para posteriormente trabalhar com as dificuldades apresentadas, levando a focar nos objetivos estabelecidos para um período determinado sem focar com resultados amplos. Dessa maneira, Oliveira (2013, p. 199), apoiada em Fischer (2010), destaca que “priorizar vivências de avaliação enquanto processo formativo pode ser um modo adequado de resistir à supervalorização da pedagogia dos resultados”.

Acerca dos resultados das avaliações do IDEB e SEAPE, buscou-se também compreender se há alguma premiação para os alunos das turmas ou bonificação para os professores, uma vez que muitas redes de ensino do país fazem uso desse processo para influenciarem os profissionais a render mais esforços, para alcançar as médias exigidas pelo sistema. Quanto a esse fator, as respostas dos diretores e coordenadores foram unânimes, afirmaram os sujeitos desta pesquisa, que não fazem uso do processo de bonificação para os professores e nem utilizam premiação para os alunos. O fato da rede municipal de Cruzeiro do Sul e as próprias equipes gestoras não oferecerem bonificação é considerado como positivo, pois os efeitos da meritocracia têm se manifestado no campo educacional em nível internacional, nacional e local (a rede acreana utiliza esse mecanismo) com implicações preocupantes, pois afasta os bons professores dos alunos que necessitam de melhor aprendizagem, tendo em vista que o professor ao buscar ser contemplado com bônus irá investir todos os esforços nos melhores alunos, sabendo que estes poderão render resultados, enquanto os piores ficarão à margem. Porém como destaca Freitas (2012, p. 383) “[...] a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública, que envolve alguma recompensa ou sanção pública”.

É interessante notar, que esse processo de meritocracia traça uma dinâmica de segregação, sem efeitos positivos no que diz respeito ao desempenho dos alunos, mas cria consequências para o âmbito educacional, caracterizando como desperdício de rendas, uma vez que estes mesmos recursos poderiam fazer parte de uma política de carreira dos profissionais, incorporando-a aos seus salários mensalmente. Além do mais, fortalecer as duas

categorias meritocracia e responsabilização, dando margem para ampliar a privatização das escolas públicas e dos sistemas (FREITAS, 2012).

Buscando ainda entender as influências geradas pelas avaliações externas sobre as equipes gestoras, verificou-se junto aos coordenadores, conhecer se o trabalho de intervenção, realizado pela equipe pedagógica da escola, têm influenciado no aprimoramento dos níveis de proficiência dos alunos. Em face a esse processo, o encaminhamento de respostas se procedeu da seguinte maneira:

C1- acho que tenho me esforçado bastante para atender as expectativas a partir dos resultados, porém não atingi 100% porque temos um trabalho burocrático muito grande dentro da escola, falta tempo para atender os alunos e os professores com maior eficiência [...] faltam pessoas para trabalhar, porque o nosso trabalho que é pedagógico acaba se destinando para outras funções.

C2- Acredito que sim. Nós temos alunos que em meio às dificuldades já apresentam avanços, têm alunos que possuem um nível de proficiência mais avançado, já leem e compreendem o que ler, então já percebemos que eles já estão despertando sua proficiência leitora. Percebo que há um avanço na oralidade e acredito que a intervenção feita por parte do meu trabalho tem contribuído para esses avanços porque a partir do momento que nós enquanto equipe pedagógica recebemos as formações da SEMEC aplicamos no 5º ano para os professores, e durante o acompanhamento em sala percebo nos alunos o envolvimento deles e avanços principalmente da linguagem oral [...].

C3- a partir do momento que temos trabalhado desenvolvendo um trabalho mais próximo tanto do professor quanto do aluno, sentimos que houve avanço sim. Nós procuramos trabalhar com metodologias diversificadas, como projetos, diversas modalidades de leitura, jogos, e procuramos desenvolver também a oralidade e a escrita.

C4- Eu diria que 100% não, mas boa parte sim, pois quando realizo os testes de diagnóstico percebo o desempenho deles e é aí onde vejo o resultado do meu trabalho, pois eles demonstram melhores níveis de proficiência.

C5- Percebo que tem contribuído sim, esse avanço pode ser constatado mais quando eu sento pra fazer o teste de diagnóstico com eles, porque à medida que vou realizando os testes percebo avanço na leitura e compreensão de textos, na escrita também.

C6- Eu percebi que meu trabalho tem fornecido avanços e como a gente trabalha mediante os resultados obtidos, diretamente com os professores essas formações e depois nós vamos em sala para assistir o que está sendo aplicado e analisar o desempenho dos alunos, então a gente vê o avanço de alguns alunos, isso apenas uma parte porque nunca é 100% (C1, C2, C3, C4, C5 e C6. Entrevista realizada em 05, 06 e 07 de julho de 2017).

Analisando as intervenções realizadas com o olhar voltado para as equipes pedagógicas das escolas pesquisadas, os relatos dos coordenadores, emitem a compreensão de que as ações desencadeadas em torno dos resultados das avaliações têm surtido efeitos positivos, pois os alunos têm apresentado melhores níveis de proficiência, onde os avanços em torno da oralidade, escrita e competência leitora vêm ganhando forma, sendo percebido principalmente durante a realização dos testes de diagnóstico. Os procedimentos adotados, conforme menciona o “C3” em torno das metodologias diversificadas, focando projetos,

diversas modalidades de leitura e jogos, destinados aos alunos que apresentam baixo rendimento, poderão despertar o seu interesse, fazendo com que retornem à escola em horários alternativos para receber apoio pedagógico dos professores e voluntários do Programa Mais Educação, que prestam assistência aos alunos com atividades extras para que possam amenizar os déficits de aprendizagem.

Por outro lado, nota-se que os argumentos dos coordenadores apresentam um cenário de insatisfação, quando mencionam não realizarem melhor trabalho, por falta de pessoal suficiente dentro das instituições escolares, que grosso modo implicará na realização de suas funções pedagógicas. É o que afirma um dos sujeitos, que “faltam pessoas suficientes para trabalhar, dividir as atividades dentro da escola, o grupo de funcionários é reduzido, se tivéssemos tempo certamente o nosso trabalho teria mais êxito e os resultados das avaliações seria melhor” (C1).

Buscando respaldo teórico referente à influência, que as avaliações têm exercido sobre a equipe gestora das escolas com reflexo nos professores, convém relacionar, que esse processo estabelece consonância com o que destaca Silva (1995) acerca do processo de eficiência, qualidade e produtividade, que se configurou dentro dos espaços escolares a partir da década de 1990, sendo que nesse movimento, várias formas de gestão, foram se operacionalizando e dentre estas, destaca o referido autor a gestão da qualidade total, que se manifestou exigindo permanente organização das escolas, salas de aula, de modo que um enfoque maior fosse estabelecido seguindo às diretrizes do mundo do trabalho, inserindo nesse contexto o formato empresarial.

Dessa forma, ganha forças diante desse processo, uma estrutura organizacional verticalizada, que não deixa de focar as regras pré-estabelecidas, buscando sempre estabelecer a maximização dos resultados interligados ao centralismo burocrático, utilizado também nas empresas, configurando-se por meio de leis e regimentos. Faz-se presente também, a hierarquização, vista no campo educacional pela figura do diretor, pela distribuição de tarefas, execução do trabalho pedagógico – atribuída ao coordenador pedagógico (CARVALHO, 2005).

Para além do previsto nos objetivos desta pesquisa, questionou-se às equipes gestoras das escolas pesquisadas, se há envolvimento das famílias dos alunos em relação aos resultados das avaliações externas e como se dá esse envolvimento. Sobre isso, os relatos foram unânimes onde dos doze (12) participantes, incluindo diretores e coordenadores, disseram não haver participação dos pais, embora seja repassada para eles em reuniões, a grande maioria não tem envolvimento. Alguns dos coordenadores relataram que “os pais não

estão preocupados se a escola apresenta bons resultados no IDEB ou SEAPE não” (C1, 2017); “não há envolvimento dos pais com os resultados, a preocupação deles é se os filhos estão na escola, eles vem aqui só para entrega de notas, dizem não ter tempo para participar de reuniões” (C6).

Além disso, as falas dos coordenadores acerca do envolvimento das famílias diante dos resultados, evidenciam que é necessário que a escola busque uma compreensão mais ampla do que representa a política de avaliação, e, sobretudo, articular meios que possam destinar à escola maior autonomia para construir, juntamente com toda a comunidade novas formas de avaliar, que novos indicadores possam ser implementados e, de fato, se construa uma educação de qualidade, pois acredita-se que essa qualidade só surtirá efeitos se for construída por aqueles que fazem parte do cotidiano, pois são estes os que constroem a escola. Para tanto, torna-se viável apontar, do campo teórico as ideias de Paro (2006, p.17), acerca dos processos de participação:

[...]. Quando se reivindica um espaço de participação na unidade escolar, está-se considerando apenas uma dessas instâncias ou níveis. Parece-me, todavia, imprescindível que a participação aí se dê. Sem ela, não se fará uma escola verdadeiramente universal e de boa qualidade no Brasil [...] a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

É notável nas ideias manifestadas pelo autor, que a participação pode ser vista como elemento potencializador das ações desencadeadas dentro das escolas, pois o envolvimento da comunidade com a escola poderá se efetivar por meio de atos e relações, que permitirão analisar a realidade concreta, seja de forma positiva ou negativa. No tocante aos resultados das avaliações, seria necessário que as ações desenvolvidas pelas escolas, em conjunto com os sistemas de ensino, pudessem de fato, socializar os resultados com os alunos, para que estes se inteirassem acerca do desempenho alcançado, fazendo uma ampla reflexão sobre os desafios, que se projetam enquanto aprendiz e pudessem ao menos sanar algumas dificuldades apresentadas.

Porém, isso nem sempre é possível, pois se tem acerca desses resultados múltiplos impasses, sendo estes de ordem estrutural, advindo dos sistemas, que realizam as avaliações e outros de contexto social podendo ser comprovado nas falas dos coordenadores, quando apontam que: “há demora na entrega dos boletins individuais do SEAPE, não dá muitas vezes para apresentar para os alunos e para os pais, aqueles que se envolvem sabe”? (C1); “[...] a maior parte das crianças dessa escola não convivem com os pais, grande maioria convive com

os avós, sendo que esses têm dificuldade para dar acompanhamento necessário e participar da vida dos filhos” (C2).

Nesse cenário educacional, percebe-se que a escola ainda tem um percurso significativo e árduo, tendo em vista que os sistemas, que realizam as avaliações, no caso em foco o SEAPE, não chegam a tempo, nas escolas, com as informações, que poderão ser úteis para projetar ações, que partirão da escola, dos alunos e da própria família, tem sido tarefa complexa, uma vez que esse processo é de responsabilidade da Secretaria de Educação - SEE/AC, que por vezes tem deixado a desejar.

Por outro lado, apresenta-se na fala da “C2” alguns reflexos, que são típicos da realidade das escolas brasileiras: a falta da participação das famílias e comunidade na vida escolar dos filhos. Sobre isso relata, Paro (2006, p. 26 - 27) que,

Essa alegação é muito comum, especialmente entre diretores de escola e professores, e que parece revelar uma visão distorcida a respeito da comunidade, é que esta não participa da escola simplesmente por não ter interesse em participar. Parece muito temerária esta afirmação quando se sabe do pouco estímulo que a escola oferece à participação e do escasso conhecimento que os integrantes da escola possuem sobre os reais interesses e aspirações da comunidade. [...] se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?

Superar, portanto, esse obstáculo que traz em volta os condicionantes do autoritarismo vai depender de um trabalho coletivo, que aproxime a escola e a comunidade, de modo que a identidade da escola apareça com legitimidade, traçando metas e projetos próprios que contemplem tanto um campo quanto outro, não fugindo da caracterização de Paro (2006), na qual aponta que os avanços devem acontecer de forma contínua e interdependente.

Buscando analisar o grau de exigências mantido hoje dentro do campo educacional e, de modo particular nas escolas, os sujeitos foram submetidos a responderem os questionamentos, utilizando-se de enumeração por ordem de exigências, que estavam relacionados a aspectos como: 1) a produção de resultados quantificados e de indicadores de desempenho, visando melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola; 2) Ser o condutor das reformas escolares através da mobilização de sua equipe educativa, buscando implementar um modelo gerencial de administração, baseado no funcionamento das empresas; 3) Maior grau de formação e inovações pedagógicas; 4) Domínio das novas tecnologias educacionais; 5) Maior rigor administrativo, mobilização dos recursos humanos e eficiência gerencial; 6) Implementar uma Gestão Democrática, mobilizando toda a comunidade escolar. Do total de doze (12) sujeitos respondentes, obteve-

se a seguinte representação quanto ao grau de exigência, conforme indicação do gráfico a seguir:

Tabela 8 - Níveis de exigência estabelecido no interior das escolas sob o trabalho das equipes gestoras

Entrevistados	Alternativa Respondida	Grau de exigência atribuído pelos sujeitos	Representação percentual %
12	1 ^a	12	100
12	2 ^a	8	66,6
12	3 ^a	5	41,6
12	4 ^a	7	58,3
12	5 ^a	5	41,6
12	6 ^a	8	66,6

Fonte: elaborado pela autora conforme dados da pesquisa

Vale destacar que o principal ponto de exigência se volta para a produção de resultados quantificados e de indicadores de desempenho. No campo teórico, esse resultado estabelece consonância com o que Ball (2004) relata acerca dos processos de “relações sociais de governança, que tiveram forte inserção dentro do contexto das Reformas Educacionais”. Uma dessas relações assumiu maior contorno, quando as unidades públicas de ensino passam a sujeitar-se às políticas de responsabilização, difundidas sob a ótica do neotecnismo, tendo como enfoque principal as práticas de incentivos, aspectos meritocráticos, embasando-se nos processos de performatividade. Sobre isso, esclarece Ball (2005, p. 543) que,

[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou “inseção”.

O referido autor exprime a ideia de que os desempenhos apresentados pelos professores sustentarão os processos de produção, focando nesse caso, ampla importância dos resultados. Expressa-se assim, uma política de *accountability*, que busca os resultados e entra em ação, promovendo mudanças nas formas de ensinar, gerando por vezes um desprofissionalismo, alterando sua identidade profissional, pois julga o desempenho dos professores em função de um único objetivo, que é atender a ótica mercadológica.

Observa-se também, diante desse contexto, a presença de um Estado regulador, que conforme Lessard; Brassard; Lusignan (2002), direciona o caminho, o alvo a atingir, ou melhor, define as grandes orientações e age sobre o propósito de atingir as metas e objetivos, utilizando dos processos de eficiência, eficácia e *accountability*, voltando-se para toda equipe gestora, professores e até mesmo para os alunos.

Sendo assim, mobilizar as equipes gestoras, buscando a implementação de um modelo gerencial de administração, com base no funcionamento das empresas, tem sido elemento consistente no âmbito educacional, tendo procurado seguir as orientações do modelo gerencialista, que para Shiroma (2006) está associado aos parâmetros, que orientam o processo de eficiência financeira, sendo este fator considerado natural dentro das instituições escolares.

Nesse sentido, as equipes gestoras assumem uma linha burocrática, que tem como contorno principal a hierarquização, prevalecendo a racionalização, os métodos fixados e assumindo como agentes, que podem tanto controlar quanto implementar mudanças, sendo, portanto, responsabilizados pelos resultados. Além desses aspectos, ressalta Shiroma (2006) que o novo gerencialismo escolar ganha força nas escolas, propondo muitas vezes um processo de reconversão dos profissionais.

Partindo para o último componente da entrevista, diretores e coordenadores pedagógicos responderam a uma questão aberta, que se tratava de opinião livre sobre as avaliações externas promovidas por meio do IDEB e SEAPE, levando em consideração as atividades inerentes à gestão das escolas onde trabalham. Externaram opiniões em relação às avaliações em que de um lado a consideram positiva e de outra negativa. Nessa ocasião, apresentaram propostas que podem se aliar às avaliações, para que seja potencializado o ensino aprendizagem. Os depoimentos a seguir demonstram a linha de pensamento de 06 (seis) sujeitos respondentes:

D1-Essas avaliações são importantes sim para que a gente possa observar melhor os resultados, onde ela está, onde poderia chegar, verificar melhor a qualidade do ensino, o instrumento é importante. O que precisa ser mudado é o formato, porque quando você faz uma avaliação escrita para o aluno, nem sempre ele vai expressar tudo que ele sabe naquele momento, mas que esses instrumentos pudessem vir em forma de observação do cotidiano do aluno durante um certo período, analisar a prática desenvolvida pela escola pra realmente mensurar os resultados obtidos na qualidade de ensino daquela instituição, mas apenas um único instrumento prova, considero pouco, pequeno, pra ver realmente algo tão importante que é a aprendizagem e o trabalho daquela instituição.

D2- É uma questão que nos leva a uma reflexão, nem tudo que é proposto pelo sistema a gente deve concordar, nós também temos nossa opinião. Então, no que diz respeito a essa Prova Brasil, SEAPE eu vejo um direcionamento muito técnico, porque elas vem num período rápido, então a Prova do SEAPE e prova Brasil elas

vem tudo no mesmo mês, com pouca diferença de tempo de realização de uma pra outra, então faz com que o aluno deixe a desejar, e isso acaba comprometendo o rendimento dos alunos, porque faz uma numa semana e na outra já vem outra aplicação. Isso acaba prejudicando os resultados, sendo que o aluno vai bem na Prova Brasil e no SEAPE já vai mal, então essa proximidade de aplicação não dá certo [...].

D3- Essas avaliações no meu ponto de vista eu considero de grande valia, se de fato fossem trabalhadas prevendo outras políticas ligadas a elas, agora a forma como vem se estendendo nas escolas, como vem sendo utilizada e divulgada eu não concordo, porque não vem dando suporte suficiente para atender os problemas da realidade escolar, dos alunos. O que elas têm gerado é competição entre as escolas, entre as redes, entre gestores, responsabilizando um ou outro.

D4- Essas avaliações vão medir o nível em que a escola se encontra, é uma forma de você ver como a equipe gestora está trabalhando mesmo, analisar se estão trabalhando mesmo com os descritores, ela vai retratar a realidade, de negativo eu não vejo nada, elas são muito boas.

D5 – A gente ver que as avaliações surgem para se conhecer como está o ensino da escola e a partir daí se traçar metas, traçarmos um diagnóstico para detectar os problemas e ver como podemos melhorar. Agora apenas essas avaliações não são capazes de medir a qualidade do ensino, eu não concordo muito com isso não, porque avaliam apenas uma turma, no caso do IDEB né? É apenas duas disciplinas e se você não consegue é taxado como a escola que não conseguiu. Acho que o sistema em si deveria melhor trabalhar esses resultados, trabalha em um ano, divulgam os resultados analisam e acaba ali. Só no próximo ano de avaliação é que vem a pressão sobre as escolas, outra coisa que eu sempre coloco: o currículo é comum, a prova é global, mas cada escola tem uma realidade diferente, se tomarmos como exemplo uma criança que está inserida em uma escola municipal de CZS e pegarmos uma dos grandes centros utilizando a mesma avaliação, talvez haverá uma diferença de resultados e por que? Porque a realidade é outra, cada aluno tem suas particularidades, conhecimentos distintos. E isso vale pro SEAPE também.

D6- Essas avaliações são muito boas, mas se tivessem um foco diferenciado, elas são muito extensas, às vezes ela está com o nível muito elevado para o nível de aprendizagem das crianças daqui da nossa região. Tem que ter um olhar diferenciado. Essas coisas ao invés de melhorar acabam atrapalhando, porque é muita cobrança, é muita responsabilidade e tem muitas coisas que a gente poderia está fazendo dentro da escola, inclusive pela qualidade do nosso ensino e não conseguimos fazer porque é muito trabalho, é relatório, enquanto de uma forma mais simples nós poderíamos está atingindo uma melhor aprendizagem, mais concreta, mais focada. Mas aí vem: IDEB, ANA, SEAPE, PROA são tantas provas chegando que o professor e as equipes gestoras ficam sobrecarregado e acabam não desenvolvendo seu trabalho como era pra ser e acaba dificultando o desempenho dos alunos, e isso tudo vai mexendo com o trabalho do professor, da gestão, sua autonomia está acabando, isso é muito complicado. (D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Entrevista realizada em 04,05, 07 e 10 de julho de 2017).

As vozes dos entrevistados guardam aproximação com algumas aferições, destacadas por Barroso (2003, p. 25) acerca das políticas educacionais. A primeira delas é definida como efeito contaminação, a segunda é vista como modelo hibridismo e a terceira é vista como efeito mosaico, sendo que cada um desses modelos inserem as seguintes atribuições:

O primeiro caracterizado como aquele no qual determinado governo adota em seu sistema educacional soluções implementadas em realidades internacionais. [...] os organismos multilaterais recomendam a adoção de um mesmo modelo e programas educacionais em diferentes realidades e contextos nacionais diversos; o segundo consiste em um modelo resultante da junção de lógicas, discursos e ações diferentes

no que tange à política educacional, proporcionando-lhe uma natureza ambígua e, até mesmo, contraditória; e, o terceiro é constituído a partir do processo de construção dessas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, resultam de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando situações, públicos ou clientelas específicas.

Percebe-se assim, que os modelos estabelecidos por Barroso (2003), estão em consonância com o que externaram os sujeitos pesquisados, sendo unânimes as respostas, quando mencionam serem as avaliações positivas, e por outro lado, apresentarem elementos fragilizados, destacando como ponto principal o fato de ser globalizante e não contemplarem os contextos locais.

Por outro lado, um dos sujeitos participantes manifestaram, que as avaliações “têm gerado competições entre as escolas, entre as redes e entre os diretores” (D3), que as avaliações reconhecidas, enquanto elemento potencializador, para diagnosticar a realidade e garantir a qualidade da educação, por si só, não são suficientes havendo, portanto, a necessidade de outras ações complementares que garantam a referida qualidade.

Do campo teórico se coaduna com o pensamento dos sujeitos as ideias de Freitas (2012), quando enfatiza que os processos de competição poderão impossibilitar maior colaboração entre os profissionais das escolas, sendo que dentro do âmbito educacional, as relações a serem estabelecidas deverão ser “uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais, que se estabelecem no interior da escola” (ib.p. 390).

Destacaram alguns dos sujeitos que as avaliações geram um processo de responsabilização dentro das unidades escolares, chegando a ser exacerbada, atingindo o trabalho dos profissionais e manifestando sobre estes os efeitos do neotecnicismo, difundidos segundo Freitas (2012, p.383), sobre três categorias “responsabilização, meritocracia e privatização. No centro está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “Standards”, medidos em testes padronizados”.

Portanto, frente às ações promovidas pela SEMEC e equipe gestora das escolas, há um desdobramento político que se encaminha sob o propósito de melhorar a qualidade da educação, promovendo um planejamento para lidar com os resultados para atingir as metas preestabelecidas, sendo que a partir desses dados as equipes gestoras efetivam os planejamentos junto aos docentes, tomando como base o uso dos descritores.

A consideração feita em torno do processo de responsabilização, tornou-se importante como foco de análise, no contexto escolar, de modo que evidenciou-se uma preocupação

exacerbada para o alcance das médias, bem como, aponta caminhos para que se reveja que a política de avaliações precisam ser melhor analisada/problematizada, para que não seja depositada apenas nesses resultados a definição da qualidade da educação.

É também perceptível a influência que a política de avaliações manifesta sobre o trabalho das equipes gestoras, sendo destaque dentre estas: ranqueamento, segregação de alunos, afunilamento curricular, não significando no entanto, que as avaliações sejam banidas do campo educacional, mas sendo necessário melhor articulação do processo para se definir como um dos suportes de qualidade da educação.

Ao finalizar a análise, restou comprovado que a rede municipal de Cruzeiro do Sul/AC tem instituído um processo de tratamento diante dos resultados das avaliações, que juntamente com as unidades escolares, representado pelas equipes gestoras e professores, têm buscado trabalhar para atender as metas projetadas pelo sistema, somando frente a essas ações as oficinas de apropriação promovidas pela SEMEC/AC, grupos de estudos desenvolvido dentro das escolas para estudo dos descritores, realização de simulados, entre outras práticas, que por certo tem influenciado as equipes gestoras a se responsabilizarem por estes resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso força para sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê.

(Los Hermanos)

Ir além do que se vê é basicamente o escopo de um trabalho acadêmico. Ao término desta dissertação, tem-se uma visão panorâmica do itinerário percorrido durante essa etapa de estudos, não se esgotando sob a ideia de fim, pois como bem aponta a epígrafe “a estrada vai além do que se vê”, o que permite novas investidas para seguir em frente, seja analisando, comparando ou realizando novas descobertas. Com isso, tem-se a compreensão de que “ir além do que se vê”, torna-se elemento incisivo para garantir, que as considerações aqui apontadas não ressoarão de forma completa. É sob a condição, de inacabado, que serão apresentados os resultados desta pesquisa, num movimento de busca para evidenciar seus principais achados em consonância com os objetivos, que foram traçados diante do objeto de estudo.

Tendo esse estudo se operacionalizado, durante um percurso de dois anos, retoma-se ao alicerce para se chegar à realização das análises, o objeto de estudo: “A gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas pelas equipes gestoras da rede municipal de Cruzeiro do Sul- Acre”.

Durante o percurso de estudo, foi estabelecido uma questão principal para melhor direcionar a pesquisa, onde se questionou: como se dá o uso dos resultados das avaliações externas pelas equipes gestora das escolas, pertencentes à rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul- Acre? Na sequência, para melhor delinear o estudo e auxiliar as análises, pautou-se as seguintes questões norteadoras: Como a SEMEC e equipe gestora das escolas lidam com os resultados das avaliações externas, partindo desde suas concepções até apropriação? Consideram-nas como elemento principal para promover a qualidade da educação? Quais as estratégias utilizadas, pela equipe gestora das escolas, diante dos resultados do IDEB e SEAPE? Quais as influências exercem as avaliações externas sobre o trabalho das equipes gestoras?

Após a análise dos dados da pesquisa, que teve como suporte teórico um referencial de cunho crítico, que mediou às impressões presentes neste estudo, conforme visto na organização este estudo, aponta-se sínteses, que em parte expõem, as conclusões, que a pesquisa conseguiu alcançar diante dos dados analisados.

É importante frisar, que as informações não podem ficar restritas a esta pesquisa, visto que muitas indagações se circunscreveram no percurso desse estudo e requerem melhor aprofundamento, pretendendo traçar futuras pesquisas neste campo de estudo.

As avaliações externas se caracterizaram, no âmbito educacional, a partir da década de 1990, sob o propósito de aferir a qualidade da educação, expressando-se legalmente por meio do Decreto 6094/ 2007, em seu artigo 3º, destacando em parágrafo único “O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. A partir deste objetivo, seus desdobramentos se encaminharam tanto para os sistemas estaduais, quanto municipais, sob a ótica gerencialista, revelando um discurso hegemônico de cunho neoliberal, que foi ganhando forças sob a ótica mercadológica, tendo, portanto, assumido as avaliações características das reformas da educação pública, expressando assim um processo de *accountability*, representado pelos testes em larga escala, próprios da lógica gerencial.

Quanto ao primeiro questionamento, os dados evidenciaram, que a SEMEC e Equipe Gestora das escolas lidam com os resultados, partindo da divulgação e projetando algumas ações para atender a alta demanda dos sistemas. Conforme se evidenciou no capítulo de análise deste estudo, não estão longe desses parâmetros os pressupostos de controle e regulação, visto que a formalidade com que estes são repassados preservam o que requer a Nova Gestão Pública, uma gestão que se projeta por resultados, defendendo que o poder público atinja metas, atrelada aos objetivos de governo, que se definem por meio da prescrição, monitoramento e avaliação do desempenho das organizações.

As concepções das equipes gestoras e da SEMEC, em torno das avaliações, norteiam-se sob a ideia de que devem alcançar os resultados conforme as médias projetadas, levando em conta que até 2021, a média 6,0 deveria ser garantida, para que assim o Brasil possa se equiparar aos países desenvolvidos. Nessa linha de entendimento, existe um fator denominado responsabilização, que se sobressaem nos achados da pesquisa e que podem ser traduzidos pelo processo de *accountability*, que se firmou no Estado brasileiro com força a partir de 2007, tendo como foco principal o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, principal indicador de qualidade educacional do Brasil.

No Estado do Acre, aliado ao IDEB, foi instituído a partir de 2007, o Sistema de Avaliação da Aprendizagem – SEAPE, que também trouxe algumas regulamentações, dentre estas, a de considerar as avaliações realizadas por este sistema, como instrumento para garantir a qualidade na educação.

Mediante os dados apresentados e discutidos na seção de análise deste estudo, reconhece-se que as avaliações, representadas pelo IDEB e SEAPE, fundamentam-se diante dos mecanismos de intervenção estatal, dinamizando-se sob um controle burocrático, assumido pelo Estado, pautado sob o viés da mensuração e quantificação.

As políticas de avaliações externas se apresentam sob o discurso de persuasão de que a qualidade da educação está interligada aos resultados, que ora são divulgados, sendo esse aspecto percebido nos documentos oficiais, que tratam das avaliações e também nas representações argumentativas das equipes gestoras pesquisadas acerca das avaliações, enquanto elemento potencializador da qualidade educacional.

Contudo, o que o “Estado Regulador” tem reservado como apanágio principal é a composição de dados estatísticos, que tem servido para escamotear a realidade, sem, portanto, conseguir resultados mais significativos na qualidade da educação, pois como foi destacado durante todo esse estudo, existe uma série de fatores intra e extraescolares, que precisam ser considerados quando se avalia a qualidade das instituições escolares. O estudo revela por meio da opinião dos sujeitos de pesquisa, que temos vivido um processo de afinilamento curricular, com propostas prescritivas, que alteram as rotinas das instituições, o que é considerada, em muitos casos, como naturais e executadas com um único objetivo, que é atingir as metas padronizadas.

Ao se destacar as estratégias utilizadas pelas equipes gestoras, diante dos resultados do IDEB e SEAPE, percebe-se que há todo um trabalho estruturado diante dos resultados, pautado sob assessoramento didático pedagógico. Porém, tornou-se preocupante a forma como vem se conduzindo estes trabalhos dentro das escolas, pois se configura em atender as práticas personalizadas advindas dos sistemas, sendo que este fator poderá afetar os processos de autonomia dos profissionais, pois a lógica do discurso se volta para ações, que tratam exclusivamente dos resultados do IDEB e SEAPE, levando em consideração apenas os descritores de Língua Portuguesa e Matemática, enfatizando sempre que “é propósito da escola manter ou elevar os índices para definir a qualidade da educação”, sem expressar a importância do conhecimento, colocando sob fortes ameaças o conceito de gestão democrática.

Isto se encontra presente no discurso de diretores e coordenadores, existindo uma preparação prévia de professores – por meio de grupos de estudos e planejamentos específicos para lidarem com os descritores. Sobre os alunos, recai a aplicação de múltiplos simulados, ou seja, treinamentos fazendo uso dos descritores, para que ao se depararem com as avaliações oficiais, possam atingir os níveis de proficiência desejados, conforme receituário do sistema.

A ideia de ensinar o básico é recorrente, já os elementos mais complexos ocupam atenção menor.

Nessa condição, as avaliações se assentam sob um discurso delineado pelo sistema capitalista, postergando o processo de formação dos alunos mais consistente, pois excluem os elementos, que podem dar suporte para uma análise crítica, sendo substituídos por elementos, que se voltam para os interesses hegemônicos. Por exemplo, as avaliações no campo da Língua Portuguesa, que tem deixado em segundo plano a competência escritora dos alunos, ganhando dimensão, portanto, o básico como elemento central, que gera um estreitamento curricular. Ao passo que a escola tem se preocupado com os processos de cognição, exime-se outras dimensões, que também são base formativa do homem, como a criatividade, as artes, a afetividade e o desenvolvimento corporal e cultural.

Reconhece-se que as avaliações têm se concentrado como políticas de alto impacto, induzindo efeitos de mercado e quase mercado, pelo fato de estabelecer procura diferenciada entre escolas públicas, como se evidenciou nos dados da pesquisa. Nesse sentido, as marcas das avaliações, enquanto política educacional vem se traduzindo dentro do âmbito educacional com o objetivo de valorizar mais os procedimentos amostrais, do que os processos, fator esse presente no trabalho das equipes gestoras.

A projeção dos resultados tem induzido também as equipes gestoras a trabalharem sobre a lógica da competitividade, direcionando um processo de *accountability*, que no caso em estudo, tem se firmado com bastante força. A divulgação pública dos resultados tem feito com que as equipes gestoras gerenciem as escolas e, sobretudo o trabalho do professor, assegurando as interfaces da NGP, que se articula do micro para o macro, revelando um processo de regulação, pois visa atender e cumprir os acordos firmados pelo Estado.

A forte influência, exercida pelas avaliações externas, estabelece consonância com os processos de eficiência, qualidade e produtividade, operacionalizando a gestão da qualidade total, que teve como propósito principal exigir maior organização das escolas, da sala de aula, acoplando às diretrizes do mundo do trabalho, ganhando forma a gestão empresarial, que visa a maximização dos resultados.

Embora se tenha registrado, no discurso dos sujeitos desta pesquisa, que as avaliações podem definir a qualidade da educação, ao mesmo tempo aparece nas entrelinhas, um processo de insatisfação e a manifestação de um desejo, que seja acionada novas políticas, que se aliem à política de avaliação, que por si só, não garante a qualidade da educação. Por esta lógica, observou-se que por vezes há resistências dos profissionais, quando mencionam a existência de muitos instrumentos de avaliações, haver muitas cobranças em torno dos

resultados, falta de um melhor assessoramento para lidar com os resultados, forte burocratização, situações que têm gerado um processo de intensificação do trabalho dos profissionais.

Nesse sentido, acredita-se que a qualidade da educação não se traduz apenas pelos resultados das avaliações externas. Esse é um processo que caminha a passos lentos e não pode ficar na dependência dos indicadores do IDEB e SEAPE, sendo, portanto, função dos sistemas federal, estadual e municipal, buscarem juntos a política de avaliação externa e outras ações, que revigorem o processo ensino aprendizagem, garantindo a qualidade da educação.

Nessa perspectiva, é perceptível que as avaliações externas exercem influência sobre o trabalho das equipes gestoras. A princípio, por que estas se apresentam dentro das escolas sob um processo de vigilância, autocontrole e centralização. Ao que transparece, as equipes gestoras sentem os efeitos dos processos de descentralização, fruto da reestruturação estatal aliado aos mecanismos da Nova Gestão Pública, no qual se prioriza os resultados, ficando a responsabilidade do estado como elemento secundário. Na obsessão de se obter altos índices, as escolas acabam alterando suas rotinas de trabalho, onde tensão e fragmentação passam a fazer parte desse processo, revelando a partir dessas novas orientações, movimentos contraditórios, onde as poucas resistências a esse processo, não tem conseguido espaço para a discussão, para o debate, para a reflexão, elementos que caracterizam uma gestão democrática, hoje fortemente comprometida em um espaço, onde os resultados, a bonificação, os números, a competição se sobressaem, subsumindo os princípios democráticos.

Portanto, as análises e conclusões, aqui registradas, não tem a pretensão de esgotar o assunto pesquisado, pois os conhecimentos obtidos em torno deste estudo, “O uso dos resultados das avaliações externas pelas equipes gestoras das escolas municipais de Cruzeiro do Sul-Acre”, possibilitam outras perspectivas de compreensão de novos elementos e fatores, que garantam a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos, que possa ir além das habilidades básicas, visando uma formação integral, na qual o educando seja o próprio protagonista de sua aprendizagem, que envolva tanto a gestão escolar, quanto as avaliações em larga escala, vislumbrando que para um futuro próximo, muitas outras pesquisas ainda se fazem necessárias. Por enquanto, espera-se ter deixado uma pequena contribuição ao campo da pesquisa e das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Revista da Gestão Escolar. Seape 2015**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed. v. 2 (jan./dez. 2015), Juiz de fora, 2015e – Anual. Disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/AC-SEAPE-2015-RS-RE-WEB.pdf> Acesso em: 30 de mar. de 2017.

_____. **Revista do Sistema de Avaliação - Seape – 2015**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed. v. 3 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015c – Anual. Disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/AC-SEAPE-2015-RS-RM-WEB.pdf>. Acesso em 20 de out. de 2016.

_____. Lei 1.513/03 de 11 de novembro de 2003. **Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre** e dá outras providências. Rio Branco. Disponível em: < <http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em: 20 de abr. de 2017.

_____. Lei de Gestão 3.141/2016 de 22 de julho de 2016. **Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de educação básica do Acre**. Rio Branco. Disponível em <http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em: 04 de maio de 2017.

AFONSO, A.J. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado Nação e a Emergência da Regulação Supranacional**. Educ. e sociedade, ano XXII, nº 75, Ago./2001.

AFONSO, A.J. **Para uma conceitualização Alternativa de accountability em Educação**. EDuc. Soc., Campinas, v.33, n.119, p. 471-484, abr.- jun.2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

_____. **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*, 2009, 13- 29. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 de out. de 2016.

ALAVARSE, O.M. **Entre o entusiasmo e a recusa**. *Revista da Avaliação*, n.1, p.6-8, 2012.

BALL, S. J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. DOI: 10.1590/S0101-73302004000400002

_____. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. *Cadernos de pesquisa*. v. 35, n.126, p. 539- 564, set/dez.2005.

BARROS, S.; LEHFELD, N. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. soc., Campinas, vol.26, n. 92, p.725 -751, Especial- Out.2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> > acessado em: 05 de abr. de 2017.

_____. A escola pública: regulação, desregulação e privatização. Porto: ASA, 2003.

BAUER, A.; ALAVARSE; O.M., OLIVEIRA, R.P. **Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate**. São Paulo, v.41, n. especial, p.1367-1382, dez., 2015.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9. ed. Edições Câmara, Brasília: 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. **Decreto nº6094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D_6094.html. Acesso em 08 de setembro de 2016.

_____. **INEP/MEC**. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br>. Acesso em 03 de setembro de 2016.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Matrizes de Referência, tópicos e descritores**. Brasília, MEC/INEP, 2011.

_____. **Portaria 564 de 19 de abril de 2017**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/publicada-a-portaria-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb-/21206. Acesso em 30 de jul. de 2017.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb**. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p.101-132, nov.1999.

BROOKE, N.; CUNHA, M Ade A., FALEIROS, M. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n.2, nov.2011.

BRUNO, L. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, E. J. G. **Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, Duas Faces de Uma Mesma Moeda**. Piracicaba Tese (Doutorado), 2005, 235f., Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare**. London: Sage Publications, 1997.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set. /dez. 2008.

COSTA, F. L. da. **Reforma do Estado e contexto brasileiro: crítica ao paradigma gerencialista**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010.

CURY, C.R.J. **Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios**. RBPAE v.18, n.2, jul. /dez. 2002

_____. **A Educação Básica no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.80,p. 169-201, set.2002.

CRUZEIRO DO SUL. Lei n.539 de 28 de junho de 2010. Estabelece a gestão democrática do sistema municipal de ensino adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares e dá outras providências. **Câmara Municipal de Cruzeiro do Sul-Acre**.

Disponível em <http://www.cruzeirodosul.ac.gov.br/legislacao/wpcontent/uploads/2015/12/Lei-n.539/2010.pdf> Acesso em: 04 de jan. de 2017.

_____. **Regimento Único Municipal do Sistema Municipal de Educação**. Cruzeiro do Sul-Acre, 05 de fev. de 2001.

_____. **Lei N° 630, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a Estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul – Acre, e dá outras providências.

_____. **Lei Orgânica Municipal do Município de Cruzeiro do Sul**. Câmara Municipal de Cruzeiro do Sul – Acre, 30 de novembro de 2000.

_____. **Plano Municipal de Educação**. PME 2015-2025. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Disponível em: <http://www.juruaonline.net/educacao/plano-municipal-de-educacao-e-palenzado-para-os-proximos-10-anos/> Acesso em: 20 de jan. de 2017.

DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação & Sociedade**, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, vol 25, n° 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DAMASCENO, E.A. **O trabalho docente no movimento de Reformas Educacionais no Estado do Acre**. 351 p. (Tese de doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DIAS, J.A. Gestão da Escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica** – leituras. 2.ed. Pioneira, 1999. p. 268-282.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C (org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios – 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, C. et al. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100, Campinas, 2007.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de dez. de 2017.

_____. **Políticas públicas de responsabilização na educação**. In: Educ. Soc., Campinas, v.33, n.119, p.345-351, abr. – jun.2012 Disponível em: <http://.cedes.unicamp.br>. Acesso: em: 23 de nov. de 2016.

GOMES, E.G. M. **Gestão por Resultados e eficiência na Administração Pública**: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais. São Paulo: EAESP/FGV, 2009, 187 p. (Tese de Doutorado em Administração Pública e Governo da EAESP/FGV, Área de Concentração: Transformações do Estado e Políticas Públicas).

HYPOLITO, A. L. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p.63-78, jan. /abr. 2008.

_____. A necessária meta –avaliação das políticas de avaliação. In: Bauer, A. Bernadete A. (Org.) Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 211-227.

Instrução Normativa n.º 06, de 22 de abril de 2014. Regulamenta o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Seape, nas unidades de ensino de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre. 2014b. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/69305208/doeac-caderno-unico-23-04-2014-pg-8>>. Acesso em: 07 de out. de 2016

LESSARD, C.; BRASSARD, A.; LUSIGNAN, J. Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et regulation, d'imputabilité et de reddition de comptes (2002): In: BARROSO, J. **O Estado, A educação e a Regulação das Políticas Públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.92, p. 725 -751, especial out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 20 de out. 2016.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo, Cortez:2012.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C. Avaliação Externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. revista@mbienteeducação.p.70-82, jan/jun 2012.

MAINARDES, J. **Análise de Políticas Educacionais**: breves considerações teóricas – metodológicas. Contrapontos –vol. 09 nº 1.pp 4-16 – Itajaí, jan/abr.2009.

MÁXIMO, L. **Ganho por meta é foco de Estados na educação**. Valor Econômico, São Paulo, 2011, p. A 12. Disponível em: <http://www.valor.com.br/arquivo/868663/ganho-por-meta-e-foco-de-estados-na-educacao> Acesso em: 25 de out. de 2016.

MARTINS, M.I. Formação de professores e os processos avaliativos: os exames de larga escala. In: PARENTE, C. DA M.D.; VALLE, L.E.L.R; MATTOS, M.J.V. (Orgs.). **A Formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MELO, M.T.L. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S (orgs). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromisso. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2004

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n.º 75. 2001. p.84-108.

MICHEL, M.H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 3.ed.São Paulo: Atlas,2015.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, D.X.P; JESUS, G.R de; CRUZ, S.P. S. **Avaliação de desempenho docente no Brasil**: desvelando concepções e tendências. Linhas Críticas – Revista da Faculdade de Educação – UnB, Brasília, D.F. v. 19, n.38, p. 13-32, jan./ abr.2013. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8917> Acesso em: 29 de mar. de 2017

NOGUEIRA, R.S. **Avaliação em Larga Escala como Regulação**: o caso do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/ Acre. 262 p. (Tese de Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do Trabalho Docente; precarização e Flexibilização**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./Dez. 2004.Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: jul. 28 de 2017.B.

OLIVEIRA, D.A. et al. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho docente e o sofrimento do professor**. Revista Mexicanafae.UFMG.br, 2004.

_____. **A Reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ.Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez.2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03 de março de 2017.

_____. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da constituição Federal.** 2.ed.São Paulo: Xamã Editora, 2002.

OLIVEIRA, M.E.N. **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real.** Curitiba, Appris, 2013.

O Seape. 2015 a. Disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/o-programa/> Acesso em: 30 de set. de 2016.

PARO, V.H. **O princípio da Gestão Democrática no Contexto da LDB** In: OLIVEIRA, R. P.de; ADRIÃO, T. (orgs). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da constituição Federal.** 2.ed.São Paulo: Xamã Editora, 2002.

PARO.V.H. **Gestão democrática da escola pública.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Administração escolar: Introdução Crítica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

SHIROMA, E.O. **Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional.** Anais do VI Seminário Pesquisa em Educação da região Sul. Santa Maria: UFSM, 2006.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.

SILVA, V.G. **Usos da avaliação em larga escala em ambiente escolar.** Agências Financiadoras: FCC e Fundação Itaú Social. REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013.

SOARES, E.S. **Um estudo do Conselho Escolar em Escolas da Rede Municipal de Rio Branco – Acre: Instrumento de Democracia ou Regulação?** 148 p. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Federal do Acre, Rio Branco –Acre: 2016.

SORDI, M.R.L De. **Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública.** < Disponível em Série – Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB>. Campo Grande, MS, n.33, p.39-53, jan/jul.2012.

SOUSA, S.Z. **Sala ambiente: avaliação escolar.** 2012. Disponível em http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord_ped/sala_6/index.html#topo_pag. Acesso em: 05 de out. de 2016.

SOUZA, S.Z.L.; OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 897-921, 2003.

SOUZA, S.Z; BONAMINO, Alícia. **Três gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil**: Intefaces com o currículo da /na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p.373 -388, abr./jun.2012.

SOUZA, S.M.Z.L. Avaliação do Rendimento Escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D.A. **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. SOUZA, S.M.Z.; OLIVEIRA, R.P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cad. Pesq. Vol.40 nº 141 São Paulo/ 2010, Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.ph?/ng =em>. Acesso em 11 de abr. de 2017.

SOUZA, A. R. de. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**(2007).Disponívelem<www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/download/.../128 Acesso em: 28 de set. de 2017

SOUZA SANTOS, B. de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós – modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, S.L. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S (orgs). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromisso. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação – MED

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **A GESTÃO ESCOLAR E O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE**. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e que, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembre-se que a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Destacamos que uma cópia deste termo ficará com você e que nele consta o telefone e endereço do pesquisador, assim a qualquer tempo você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e/ou sobre sua participação.

NOME DA PESQUISA: A GESTÃO ESCOLAR E O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CRUZEIRO DO SUL- ACRE

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Maria das Graças da Silva Reis

ENDEREÇO: Avenida Lauro Muller, 758 Bairro: João Alves / Cruzeiro do Sul –Acre/ CEP: 69.980-000

TELEFONE: (68) 99998-3196

ORIENTADORA: Prof^a. Dra.Lúcia de Fátima Melo

ENDEREÇO: Conj. Tangará, Quadra H, casa 05, nº 342; Rua São Raimundo Bairro: Estação Experimental

Cidade: Rio Branco – AC Telefone: (68) 3226 4441/ 9977 6868

TELEFONE: (68) 3226 4441/ 9977 6868 **E-MAIL:** lucia.educa@bol.com.br

OBJETIVO: Analisar o uso dos resultados das avaliações externas por parte da gestão escolar nas escolas pertencentes à rede pública de ensino do município de Cruzeiro do Sul/Acre.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

Caso você concorde em participar da pesquisa, você precisará em determinado momento, responder a uma entrevista semiestruturada sobre o trabalho a ser realizado na escola, principalmente no que diz respeito ao objeto de estudo da pesquisa. Destaca-se que as entrevistas serão realizadas pessoalmente em local e horário definidos previamente, de forma a garantir que sejam respeitados interesses dos sujeitos pesquisados e do pesquisador. Os dados coletados nas entrevistas servirão de subsídios para o apontamento de proposições sobre a temática em voga.

RISCOS E DESCONFORTOS:

Diante dos objetivos e procedimentos metodológicos que foram pensados para a realização deste estudo, cabe destacar que, não conseguimos vislumbrar possíveis riscos e/ou prejuízos que poderão surgir em decorrência da sua participação nesta pesquisa. Caso, no entanto, isso ocorra, trabalharemos para minimizar seus impactos, priorizando o bem-estar físico e moral do colaborador.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:

No que diz respeito a custos, importa destacar que os sujeitos da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Por outro lado, deixa-se claro também que os sujeitos da pesquisa não receberão qualquer tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

O pesquisador responsável por este estudo garante o sigilo das informações obtidas de forma a assegurar a privacidade dos sujeitos quando do tratamento dos dados confidenciais coletados ao longo da pesquisa. Sendo assim, esclarece que somente serão divulgados dados diretamente relacionados com os objetivos do estudo.

Assinatura da Pesquisadora Responsável:

Maria das Graças da Silva Reis



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação – MED

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ Secretário Municipal de Educação do Município de Cruzeiro do Sul- Acre, concordo livremente e autorizo os Diretores, lotados nas escolas da Rede Pública Municipal localizadas na Zona Urbana do município de Cruzeiro do Sul a participarem das atividades de pesquisa que serão desenvolvidas em contexto escolar, sob orientação da pesquisadora Maria das Graças da Silva Reis.

Declaro estar ciente de que se fará necessária a participação dos profissionais supracitados, respondendo a entrevista, cujo material produzido, deverá ser liberado por estes, sendo que sou sabedor(a) de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a eles garantido o sigilo de identidade.

Reconheço que estou sendo adequadamente informado (a) e esclarecido (a) sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, concordando em autorizar a participação dos profissionais da rede, estando ciente de que não poderão requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que será garantido o direito dos mesmos retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalidade. Por fim, declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Cruzeiro do Sul, Acre, ____/____/ 2017.

Secretário Municipal de Educação

Pesquisadora: Maria das Graças da Silva Reis

Endereço: Avenida Lauro Muller, nº 758 Bairro: João Alves Cruzeiro do Sul – Acre, CEP: 69.980-000

Telefone: (68) / 99998-3196

E-mail: gracareis.czs@gmail.com

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lúcia de Fátima Melo

Endereço: Conj. Tangará, Quadra H, casa 05, nº 342; Bairro: Estação Experimental.

Cidade: Rio Branco – AC Telefone: (68) 3226 4441/ 9977 6868



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação – MED

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,....., concordo livremente em participar das atividades da pesquisa que serão desenvolvidas em contexto escolar, sob orientação da pesquisadora Maria das Graças da Silva Reis.

Declaro estar ciente de que se fará necessária minha participação respondendo a questionário e/ou entrevista, cujo material produzido, deverá ser liberado por mim, sendo que sou sabedor(a) de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantido o sigilo de identidade.

Reconheço que estou sendo adequadamente informado (a) e esclarecido (a) sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, concordando em participar e, estando ciente de que não poderei requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que me foi garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalidade. Por fim, declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Cruzeiro do Sul, Acre ____/____/ 2017.

 ASSINATURA

Pesquisador (a): Maria das Graças da Silva Reis

Endereço: Avenida Lauro Muller, nº 758 Bairro: João Alves, Cruzeiro do Sul – Acre, CEP: 69.980- 000

Telefone: (68) / 99998- 3196

e-mail: gracareis.czs@gmail.com

Orientadora: Profª. Dra. Lúcia de Fátima Melo

Endereço: Conj. Tangará, Quadra H, casa 05, nº 342; Bairro: Estação Experimental

Cidade: Rio Branco – AC

Telefone: (68) 3226 4441/ 99977 6868

E-mail: lucia.educa@bol.com.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - MED**

**APÊNDICE D
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES**

Caros Diretores,

A entrevista a seguir será utilizada para compor os dados de análise de uma pesquisa de mestrado intitulada “**A gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas: um estudo na rede pública municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre**”, orientado pela Professora Dra. Lúcia de Fátima Melo e elaborado pela mestrandia Maria das Graças da Silva Reis estudante do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre - MED. Suas respostas serão de grande valia para ampliarmos nossos conhecimentos e refletirmos acerca das políticas de avaliações e os usos dos seus resultados pelas equipes gestoras das escolas, procurando identificar quais as contribuições que estas têm trazido enquanto política educacional. Para tanto, expresse sua opinião da forma que lhe for mais conveniente. Sua identificação será resguardada e desde já agradecemos pela sua valiosa contribuição para o fomento à pesquisa na área da educação.

BLOCO I

PERFIL DOS DIRETORES

1 Sexo:

() Feminino () Masculino

2 Idade:

() De 18 a 20 anos () De 21 a 25 anos

() De 26 a 30 anos () De 31 a 35 anos

() De 35 a 40 anos () Mais de 40 anos

3 Estado Civil:

() solteiro (a)

() casado (a)

Outros: _____

4 Formação

- Habilitação em nível médio Ensino Médio Regular
 Graduação com licenciatura em pedagogia
 Graduação com licenciatura em outra área: _____
 Especialização Mestrado Doutorado

5 Tempo de magistério nesta escola

- De 01 a 03 anos De 04 a 07 anos
 De 08 a 12 anos De 13 a 15 anos
 De 16 a 20 anos Mais de 20 anos

6 A instituição que cursou sua graduação é:

- Pública
 Privada

7 Seu curso superior foi realizado sob o formato

- presencial
 semipresencial
 À distância

Outra modalidade: _____

8 Qual vínculo você estabelece com a Rede em que trabalha?

- Público efetivo
 Temporário

9 Sua forma de contratação foi:

- Por concurso de provas e títulos para professor
 Processo seletivo por meio de currículo
 Concurso para pedagogos

10 Você trabalha em outra Rede de Ensino, além da municipal

- Sim, na Rede Estadual
 Não, apenas na Rede Municipal

- () Sim, na Rede Particular
- () Sim, com permuta de outra Rede de Ensino

11 No caso de trabalhar em mais de uma rede você:

- () Leciona em uma escola
- () Leciona em duas escolas
- () Trabalha em três escolas
- () Trabalha na escolas exercendo outra função? Qual _____

BLOCO II

PERFIL DA ESCOLA:

12 Nome da Escola: _____

Qual turno de funcionamento desta escola?

- () Manhã
- () Tarde
- () Noite
- () Funciona três turnos

13 Qual rede pública de Ensino esta escola pertence?

- () Municipal
- () Estadual

14 De acordo com a Lei 539/2010 há uma tipologia que caracteriza as escolas da rede municipal, sua escola é?

- () Do tipo A – Até 100 alunos
- () Do tipo B – De 101 a 250 alunos
- () Do tipo C – De 251 a 400 alunos
- () Do tipo D - De 401 a 600 alunos
- () Do tipo E – De 601 a 900 alunos
- () Mais de 900 alunos

15 A escola está localizada:

- () Na área urbana
- () Na área rural

BLOCO III
APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB E SEAPE

16 Quais as ações desenvolvidas pela SEMEC/AC para divulgar os resultados das avaliações externas IDEB E SEAPE?

17 Quais ações a gestão dessa escola realiza quando são divulgados os resultados do IDEB e SEAPE? Como socializa estes resultados na escola?

18 Antes da realização dos testes que irão compor o IDEB e SEAPE quais estratégias a escola utiliza para obter um melhor desempenho? Existe preparação prévia das crianças? Como ocorre? Liste as ações.

19 Sabemos que faz parte do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE inúmeros conceitos, dentre estes: padrões de desempenho, níveis de proficiência, descritores. Você os considera de fácil compreensão? Seus professores também tem conhecimento e fazem uso destes conceitos?

20 A divulgação dos resultados do SEAPE na escola é feita apenas durante o planejamento pedagógico, ou há outro momento exclusivo para essa divulgação?

21 Sabemos que os resultados do SEAPE e IDEB são divulgados pela mídia à sociedade em geral, na sua opinião tais resultados, deveriam se destinar à escola para que esta direcionasse à família e ao aluno? Por quê?

22 Os professores de sua escola tomam os resultados dessas avaliações para planejamento ou há resistência/questionamentos por parte dos docentes? Você percebe algum movimento nesse sentido? Ou eles aceitam tudo com naturalidade? Quando aparecem resistências/descontentamentos como a questão é tratada?

23 Quando são divulgados os resultados do IDEB e SEAPE você como diretor (a) se sente responsável por estes resultados? Sente-se responsável pelo sucesso ou insucesso do desempenho dos alunos de sua escola? Acha que poderia ter feito mais? Como?

24 No momento, quais são as ações adotadas pela escola, para melhor lidar com esses resultados?

25 Percebe-se que nos últimos anos a gestão das escolas tem tido como foco principal em seu trabalho, os resultados das avaliações externas expressos pela (PROVA BRASIL, SEAPE, ENEM) sob o intento de classificar as escolas no *ranking* tornando-a competitiva. Como você analisa essa situação?

26 Conforme o Decreto 6094 em seu art. 3º há uma definição para aferir a qualidade da educação. O destaque principal é de que a qualidade da educação será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP. Na sua opinião, em que medida o IDEB pode influenciar e ser considerado um bom indicador de aferição da qualidade do ensino?

27 Quanto a sua atuação como diretor (a) desta unidade de ensino, indique pelo grau de frequência, quais têm sido as maiores cobranças, exigências sobre o seu trabalho: (enumere por ordem de exigência. Exemplo: 1, 2 etc.).

A () Produção de resultados quantificados e de indicadores de desempenho visando melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de sua escola;

B () Ser o condutor das reformas escolares através da mobilização de sua equipe educativa, buscando implementar um modelo gerencial de administração, baseado no funcionamento das empresas;

C () Maior grau de formação e inovações pedagógicas;

D () Domínio das novas tecnologias educacionais.

E () Maior rigor administrativo, mobilização dos recursos humanos e eficiência gerencial

F () Implementar uma Gestão Democrática, mobilizando toda a comunidade escolar.

28 Algumas pesquisas indicam que nos últimos anos os diretores passaram a ter como foco do seu trabalho os indicadores de desempenho, que serão expressos nos exames realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação (SAEB, PROVA BRASIL, ENEM) no intuito de tornar sua escola mais competitiva no ranking das avaliações institucionais como é o caso do IDEB e do SEAPE. Você concorda com isso? De que maneira? Justifique.

29 Nessa questão expresse de forma livre sua opinião sobre as avaliações externas promovidas por meio do IDEB e SEAPE, considerando as atividades inerentes à Gestão da escola que você dirige.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - MED
APÊNDICE E
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES

Caros Coordenadores,

A entrevista a seguir será utilizada para compor os dados de análise de uma pesquisa de mestrado intitulada “**A gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas: um estudo na rede pública municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre**”, orientado pela Professora Dra. Lúcia de Fátima Melo e elaborado pela mestrandia Maria das Graças da Silva Reis estudante do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre - MED. Suas respostas serão de grande valia para ampliarmos nossos conhecimentos e refletirmos acerca das políticas de avaliações e os usos dos seus resultados pelas equipes gestoras das escolas, procurando identificar quais as contribuições que estas têm trazido enquanto política educacional. Para tanto, expresse sua opinião da forma que lhe for mais conveniente. Sua identificação será resguardada e desde já agradecemos pela sua valiosa contribuição para o fomento à pesquisa na área da educação.

BLOCO I

PERFIL DOS COORDENADORES

1 Sexo:

- () Feminino
 () Masculino

2 Idade:

- () De 18 a 20 anos () De 21 a 25 anos
 () De 26 a 30 anos () De 31 a 35 anos
 () De 35 a 40 anos () Mais de 40 anos

3 Estado Civil:

- () solteiro (a)
 () casado (a)

Outros: _____

4 Formação

- Habilitação em nível médio Ensino Médio Regular
- Graduação com licenciatura em pedagogia
- Graduação com licenciatura em outra área: _____
- Especialização Mestrado Doutorado

5 Tempo de magistério nesta escola

- De 01 a 03 anos De 04 a 07 anos
- De 08 a 12 anos De 13 a 15 anos
- De 16 a 20 anos Mais de 20 anos

6 A instituição que cursou sua graduação é:

- Pública
- Privada

7 Seu curso superior foi realizado sob o formato:

- presencial
- semipresencial
- À distância

Outra modalidade: _____

8 Qual vínculo você estabelece com a Rede em que trabalha:

- Público efetivo
- Temporário

9 Sua forma de contratação foi:

- Por concurso público de provas e títulos
- Processo seletivo por meio de currículo
- Concurso para pedagogos

10 Você trabalha em outra Rede de Ensino, além da municipal:

- Sim, na Rede Estadual
- Não, apenas na Rede Municipal
- Sim, na Rede Particular
- Sim, com permuta de outra Rede de Ensino

11 No caso de trabalhar em mais de uma rede você:

- () Leciona em uma escola
- () Leciona em duas escolas
- () Trabalha em três escolas
- () Trabalha na escola exercendo outra função? Qual _____

BLOCO II

USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO INSTRUMENTO DO TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO.

- 12 Como a Coordenação Pedagógica se apropria dos resultados do SEAPE E IDEB?
- 13 Você enquanto coordenador (a) tem encontrado dificuldades para lidar com os resultados do SEAPE e do IDEB? Quais essas dificuldades?
- 14 Antes da realização dos testes que irão compor o IDEB e SEAPE quais estratégias essa coordenação utiliza para obter um melhor desempenho? Existe preparação prévia das crianças? Como ocorre? Liste as ações.
- 15 Como sua coordenação trata essa questão junto aos professores? Você consegue perceber se os professores se sentem responsáveis pelos resultados que são alcançados? De sucesso ou insucesso? Como eles se manifestam?
- 16 Os professores das turmas que participam das avaliações externas 3º e 5º ano, consideram que tais avaliações têm contribuído para melhorar/influenciar sua prática pedagógica? De que modo?
- 17 Os professores se apropriam dos resultados do IDEB e SEAPE buscando melhorar o rendimento na ação pedagógica em sala de aula, alcançando os padrões de desempenho prescritos? De que modo isso acontece?
- 18 A Coordenação Pedagógica realiza alguma intervenção no trabalho dos professores para que os mesmos se apropriem do SEAPE e IDEB? Você percebe alguma resistência por parte dos professores ou eles aceitam o processo com naturalidade? Quando existem resistências/descontentamentos como a questão é tratada?
- 19 O trabalho da coordenação pedagógica é focado em sala de aula (planejamento) fazendo uso dos descritores? Como se dá esse processo? Explique.
- 20 Conforme os resultados do IDEB e SEAPE são divulgados, existe alguma premiação para os alunos das turmas ou bonificação para os professores? Qual?
- 21 Você considera que o trabalho de intervenção quanto à apropriação dos resultados desenvolvido pela coordenação pedagógica têm influenciado para aprimorar os níveis de proficiência dos alunos, como? Além desses há outros fatores?
- 22 Em sua opinião, esses resultados podem promover ações para criação de políticas públicas que sejam capazes de efetivar a qualidade educacional? De que forma?

23 Como os resultados do censo escolar que apresentam os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática obtidos a cada ano são utilizados por você durante o planejamento?

24 Existe envolvimento das famílias dos alunos em relação a esses resultados? Como se dá esse envolvimento?

25 No momento, quais são as ações adotadas pela escola, para melhor lidar com esses resultados?

26 Percebe-se que nos últimos anos o trabalho das coordenações pedagógicas tem tido como foco principal em seu trabalho, os resultados das avaliações externas expressos pela (PROVA BRASIL, SEAPE, ENEM) sob o intento de classificar as escolas no *ranking* tornando-a competitiva. Como você analisa essa situação?

27 Conforme o Decreto 6094 em seu art. 3º há uma definição para aferir a qualidade da educação. O destaque principal é de que a qualidade da educação será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP. Na sua opinião, em que medida o IDEB pode influenciar e ser considerado um bom indicador de aferição da qualidade do ensino?

28 Quanto a sua atuação como coordenador (a) pedagógica desta unidade de ensino, indique pelo grau de frequência, quais têm sido as maiores cobranças, exigências sobre o seu trabalho: (enumere por ordem de exigência. Exemplo: 1, 2 etc.).

A () Produção de resultados quantificados e de indicadores de desempenho visando melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de sua escola;

B () Ser o condutor das reformas escolares através da mobilização de sua equipe educativa, buscando implementar um modelo gerencial de administração, baseado no funcionamento das empresas;

C () Maior grau de formação e inovações pedagógicas

D () Domínio das novas tecnologias educacionais

E () Maior rigor administrativo, mobilização dos recursos humanos e eficiência gerencial

F () Implementar uma Gestão Democrática, mobilizando toda a comunidade escolar.

29 Algumas pesquisas indicam que nos últimos anos os diretores e coordenadores passaram a ter como foco do seu trabalho os indicadores de desempenho, que serão expressos nos exames realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação (SAEB, PROVA BRASIL, ENEM) no intuito de tornar sua escola mais competitiva no ranking das avaliações institucionais como é o caso do IDEB e do SEAPE. Você concorda com isso? De que maneira? Justifique.

30 Nessa questão expresse de forma livre sua opinião sobre as avaliações externas promovidas por meio do IDEB e SEAPE, considerando as atividades inerentes à coordenação pedagógica da escola em que você atua.