

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ELIÉTE LACERDA LUCCHESI

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA:
MACRO E MICRORREGULAÇÕES NA ESCOLA**

SÃO CARLOS – SP

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ELIÉTE LACERDA LUCCHESI

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA:
MACRO E MICRORREGULAÇÕES NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

SÃO CARLOS – SP

2023

Ficha Catalográfica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maria Eliéte Lacerda Lucchesi, realizada em 15/02/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar)

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima (UFSCar)

Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

Profa. Dra. Selma Borghi Venco (UNICAMP)

Profa. Dra. Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico esta tese aos meus pais, que
me incentivaram a estudar
desde que me conheço por gente,
ao meu esposo, pelo incondicional apoio,
e a meus filhos, por serem a razão
que me leva
a cada dia fazer e ser melhor.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento que não tem como não sentir quando chegamos a esse ponto. Por isso, é inevitável que tenhamos vontade de agradecer a muitos e a todos. Gratidão me invade agora.

Sou grata a meu professor orientador Dr. Celso Aparecido Luiz Conti, pela paciência e sabedoria com que orientou minha jornada até aqui, sempre junto, lado a lado.

Sou grata à professora Dr.^a Emília Freitas de Lima e ao Professor Dr. José Carlos Rothen, por suas contribuições com este trabalho feitas com gentileza e firmeza. Sou grata a meus professores e professoras das disciplinas de doutorado na UFSCAR: eles me inspiraram com tanto conhecimento, sendo eu sedenta por isso.

E grata, também, às professoras que aceitaram participar da minha banca de defesa, Dr.^a Adriana Aparecida Dragone Silveira e Dr.^a Selma Borghi Venco.

Gratidão aos inúmeros professores, da educação infantil ao mestrado, que me inspiraram durante toda a minha vida na escola ou na universidade, e na vida profissional também.

Infinidamente grata por uma família que me apoia, incentiva e estimula na busca por formação, educação, conhecimento e realização de sonhos. Por amigos e amigas que partilham da paixão pela educação e me acompanharam também durante o doutorado.

Por fim, grata a Deus pela vida, pela saúde e pela oportunidade de ter conseguido fazer o que sempre sonhei: estudar até me tornar uma doutora! Mas, mais grata ainda, porque sempre há mais a se aprender, porque nada se esgota, a cada passo sei que posso aprender mais.

RESUMO

Periodicamente, a educação básica tem sido avaliada no país de forma censitária pela Prova Brasil, uma avaliação em larga escala que representa uma nova forma de regulação do Estado, que assume cada vez mais o papel de avaliador. Os novos modos de regulação, em especial a avaliação em larga escala, têm grande impacto sobre os sistemas educacionais, especialmente sobre as escolas, configurando-se como uma macrorregulação. No interior da instituição escolar, há os professores e outros atores, como os gestores escolares, que, diante da avaliação em larga escala, fazem o ajustamento das regulações no trabalho efetivo com os estudantes, produzindo, nesse processo, microrregulações. A presente pesquisa investigou como se dão as microrregulações exercidas pelas professoras e pelas gestoras diante do processo de avaliações em larga escala em uma unidade escolar de educação básica municipal, no período de 2011 a 2019 – anos de aplicação da Prova Brasil e edição do IDEB. O objetivo geral foi analisar, em face da avaliação em larga escala denominada Prova Brasil, as microrregulações presentes no interior da referida unidade escolar. E como objetivos específicos, identificar em que ações dos gestores escolares e de alguns professores elas estão presentes, compreender como elas ocorrem e em que âmbitos de atividades e, por fim, quais são seus motivos e suas lógicas próprias. De abordagem qualitativa, a obtenção dos dados para esse estudo se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras e gestoras e grupo focal com as professoras. Os resultados demonstraram que as professoras e as gestoras atuam em vários domínios de ação com interesses diferentes, porém utilizando-se de estratégias similares que ao longo dos anos constituíram as lógicas de ação da escola, algumas dessas lógicas recobradas da atuação diante de outras regulações sobre o cotidiano escolar, algumas constituídas especificamente diante da Prova Brasil. As lógicas de ação são fortalecidas principalmente no domínio da cultura escolar, onde também se definiu a resistência ou conformação à política. Os interesses pessoais de professoras e gestoras se sobrepõem a outros interesses, até mesmo os ideológicos, principalmente quando se trata de reputação e padrões de desempenho da escola, elementos capazes de redefinir as prioridades institucionais. A regulação interna exercida pelo estilo de liderança e pelo exercício de poder da gestão escolar ameniza em muito os conflitos, transformando, ao longo do período, a resistência inicial em conformação, principalmente diante de uma política de continuidade como é a avaliação em larga escala. Por fim, identificamos que as lógicas de ação orientam as condutas na escola e as microrregulações exercidas por professoras e gestoras se movimentam em alternância e sobreposição relacionadas à preocupação com a aprendizagem dos estudantes e à reputação da escola no ranqueamento do IDEB, mas elas não podem ser subestimadas por idealizadores e formuladores de políticas públicas no campo da educação, porque, na tradução das políticas para a prática, nas microrregulações na escola, os interesses dos atores se mantêm em primeiro plano, em sobreposição aos próprios objetivos das políticas.

Palavras-chave: Educação. Macrorregulação. Microrregulações. Avaliação em larga escala.

ABSTRACT

Periodically, basic education has been evaluated in the country in a census by Prova Brasil, a large-scale evaluation that represents a new regulation form by the State, which increasingly assumes the evaluator role. The new regulation modes, especially large-scale assessment, have a great impact on educational systems, especially on schools, configuring themselves as macroregulation. Within the school institution, there are teachers and other actors, such as school administrators, who, in the face of large-scale evaluation, adjust regulations in effective work with students, producing, in this process, microregulations. This research investigated how the microregulations exercised by teachers and administrators occur in the face of the large-scale evaluation process in a school unit of municipal basic education, in the period from 2011 to 2019 - years of application of the Prova Brasil and edition of the IDEB. The general objective was to analyze, in view of the large-scale assessment called Prova Brasil, the microregulations present within the referred school unit. And as specific objectives, to identify in which actions of school administrators and some teachers they are present, to understand how they occur and in which areas of activities and, finally, what are their motives and their own logic. Using a qualitative approach, data were obtained for this study through semi-structured interviews with teachers and administrators and a focal group with teachers. The results revealed that the teachers and administrators act in several domains of action with different interests, however using similar strategies that over the years constituted the logic of action of the school, some of these logics recovered from the performance in the face of other regulations on the school routine, others constituted specifically for the Prova Brasil. The logics of action are strengthened mainly in the field of school culture, where resistance or conformation to the policy is also defined. The personal interests of teachers and managers overlap with other interests, even ideological ones, especially when it comes to the school's reputation and performance standards, elements capable of redefining institutional priorities. The internal regulation exercised by the leadership style and the exercise of power by the school management greatly alleviated the conflicts, transforming, over the period, the initial resistance into conformation, especially in the face of a policy of continuity such as large-scale evaluation. Finally, we identified that the logics of action guide conduct at school and the microregulations exercised by teachers and administrators move in alternation and overlap related to the concern with student learning and the school's reputation in the IDEB ranking, but they cannot be underestimated by creators and formulators of public policies in the field of education, because, in the translation of policies into practice, in microregulations at school, the interests of the actors remain in the foreground, overlapping the very objectives of the policies.

Keywords: Education. Macroregulation. Microregulations. Large scale assessment.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associações de Pais e Mestres
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COCEM	Conferência Conjunta de Educação
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organizações dos Estados Americanos

OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PAR	Plano de Ações Articuladas
PcD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIC	Programa Intensivo de Ciclo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau
SAREM	Sistema de Avaliação da Rendimento Escolar Municipal
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sobreposição da avaliação somativa à avaliação formativa.	98
Figura 2: Microrregulações no contexto escolar.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do IDEB das unidades escolares municipais ensino fundamental anos iniciais (2011-2019)	146
Gráfico 2: Comparativo da evolução do IDEB na unidade escolar e escolas do território (2007-2019).....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Proficiência, fluxo e IDEB (2007-2019) rede municipal de ensino de Limeira.....	144
Quadro 2:	IDEB das escolas públicas municipais.....	144
Quadro 3:	IDEB observado e IDEB projetado para a rede municipal de ensino.....	147
Quadro 4:	IDESP observado na rede municipal de ensino (2011-2019)	147
Quadro 5:	Grade de atividades semanais – 4º ano 1 da escola L.....	151
Quadro 6:	Evolução do IDEB na unidade escolar (2007-2019).....	154
Quadro 7:	IDEB observado e IDEB projetado na unidade escolar (2007-2019).....	154
Quadro 8:	Evolução da proficiência em leitura e matemática na unidade escolar (2007-2019).....	155
Quadro 9:	Comparação nível esperado e nível atingido em leitura em 2019 na Prova Brasil.....	156
Quadro 10:	Comparação nível esperado e nível atingido em matemática em 2019 na Prova Brasil.....	157
Quadro 11:	Evolução do IDESP na unidade escolar (2011-2018).....	158
Quadro 12:	Lógicas de ação das professoras.....	221
Quadro 13:	Lógicas de ação das gestoras	223

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	24
3	AVALIAÇÃO COMO REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	30
3.1	Estado, Economia e Política.....	30
3.2	Estado, Avaliação e Regulação.....	42
4	AVALIAÇÃO COMO REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU PARA A APRENDIZAGEM.....	68
4.1	Avaliação para a Aprendizagem.....	68
4.2	Níveis de Avaliação.....	75
4.3	Avaliação Educacional em Larga Escala	81
4.4	O Ciclo (Des)Virtuoso: de Volta aos Exames?	91
4.5	Reformas Educacionais.....	98
4.6	A Avaliação nas Reformas Educacionais.....	111
5	MICRORREGULAÇÕES DA E NA ESCOLA.....	115
6	SUJEITOS, MÉTODO E METODOLOGIA.....	127
6.1	Caracterização do Município.....	134
6.2	A Educação Básica no Município.....	137
6.3	Escola de Tempo Integral.....	142
6.4	Avaliações e Desempenho Discente na Rede Municipal	143
6.5	Caracterização da Escola Pesquisada.....	147
6.6	Profissionais da Escola.....	151
6.7	Estudantes e Famílias	152
6.8	Desempenho Discente.....	154
6.9	Sujeitos da Pesquisa: as Professoras e as Gestoras.....	159
7	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	161
7.1	O que Pensam as Professoras e as Gestoras sobre a Prova Brasil.....	162
7.2	As Estratégias Utilizadas pelas Professoras e pelas Gestoras diante da Prova Brasil.....	171

7.3 Os Interesses Que Pautam as Estratégias Utilizadas.....	193
7.4 Conflitos.....	212
7.5 Lógicas de Ação.....	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS.....	241
APÊNDICES.....	255
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS DOCENTES.....	280
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS GESTORAS.....	281
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM AS DOCENTES.....	282

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição de ensino que sofre pressões para atender às demandas da sociedade e do mundo do trabalho. As preocupações com o que ela ensina e a maneira que ensina são legítimas, tanto que para isso há regulamentações e normas norteadoras de seu trabalho. Mas, as preocupações do Estado com a educação passaram de regulações sobre os meios e os processos, que são identificadas por Barroso (2004) como regulamentações burocráticas, para controle sobre os resultados, responsabilização das escolas pelos seus índices e eficiência em atingi-los com diminuição de despesas. Sob a égide do capitalismo, influências neoliberais e neoconservadoras, as avaliações em larga escala garantem ao Estado a prestação de contas que a sociedade requer e, assim, a responsabilização sobre os resultados educacionais recaem sobre as escolas, atendendo a uma lógica de mercado.

O controle sobre o que escola tem feito e ensinado atualmente tem se dado por meio da avaliação em larga escala, uma forma de regulação da educação. Regulação é o modo como são definidas e controladas as orientações, normas e ações que asseguram o funcionamento do sistema educacional e o papel do Estado na garantia do direito à população. O Estado, que anteriormente centrava maior parte de sua ação na regulação dos procedimentos, e, portanto, era mais burocrático, passou a centrar sua ação na regulação dos resultados por meio da avaliação. Assim, a partir de algumas reformas, e pelo interesse demonstrado pela avaliação, o termo Estado Avaliador passou a ser utilizado em contraposição ao termo Estado Providência (AFONSO, 2009b).

A regulação que a avaliação em larga escala exerce sobre a escola tem precedentes em reformas políticas que ocorreram desde a década de 1980, apontadas por Afonso (2009b), mas, até mesmo antes, como apontado por Brooke (2012a) e Thiesen (2014), as políticas adotadas por países considerados centrais influenciaram na adoção dessas boas práticas como forma de melhorar a qualidade da educação, o que parece conferir legitimidade ao discurso político que deixa de lado as inovações e soluções nacionais por considerarem-nas insuficientes ou deficientes (BARROSO, 2004).

As avaliações em larga escala possuem um longo histórico. No contexto nacional, já há mais de 25 anos foi implementada a avaliação de sistemas

educacionais. E mesmo antes, desde os anos 1960, havia a preocupação específica com processos avaliativos escolares, quando se utilizou o primeiro teste para verificação de aquisição de conhecimentos e sua relação com variáveis como nível socioeconômico (GATTI, 2013). A ideia de um sistema de avaliações veio mais tarde, na década de 1980, quando as reformas ocorridas em países centrais, como Estados Unidos, por exemplo, influenciaram as políticas educacionais dos países considerados periféricos em um sistema de interdependência (BARROSO, 2005), caso do Brasil, que adota essas políticas nas esferas federal, estadual e municipal.

Desde os anos 1950, os Estados Unidos, na emergência de recuperar o protagonismo e ineditismo científico e tecnológico, reformularam o currículo para que este se tornasse uma das principais vias de formação técnica e científica dos cidadãos americanos. Segundo Thiesen (2014), o uso de testes se tornou um instrumental para controlar e certificar que o currículo atendia à demanda industrial, o que era necessário ao modelo capitalista. Reformas da década de 1970, também chamadas por Brooke (2012a) de reformas da Guerra Fria, demonstraram que era necessário exercer regulação sobre o currículo ensinado nas escolas para se garantir competitividade econômica. O Brasil importou essa política, ou, para fazer uso das palavras de Barroso (2004), externalizou sua política educacional.

A onda de reformas curriculares começou a adotar padrões de testes standardizados na década de 1980, com o relatório “Uma Nação em Risco” (BROOKE, 2012; AFONSO, 2009b), que causou desconforto ao demonstrar que os jovens americanos não apresentavam os patamares desejáveis nas avaliações. Na década de 1990, as avaliações em larga escala, com testes standardizados, produziram uma nova cultura avaliativa e de responsabilização; professores e escolas foram responsabilizados pelos resultados, enquanto o Estado se eximiu da sua responsabilidade (CASASSUS, 2013).

A avaliação tem várias funções e papéis. De forma geral, as funções de melhorar a aprendizagem, selecionar e certificar são as mais referidas. Nas organizações, Afonso (2009b) acentua que ela é um instrumento fundamental de gestão, além de estruturar suas relações de trabalho, controlá-las e legitimá-las.

Mas a avaliação tem também funções simbólicas de controle social e legitimação política, e, para além do espaço pedagógico, ela tem cumprido essas funções com maior relevância em determinados momentos e em conjunturas socioeconômicas específicas, como destaca Afonso (2009b). Por isso, ela se torna

um meio de comunicação entre educação e sociedade, pois dá informações sobre o sistema educativo ao mercado e regula o ensino na escola alinhando-o aos interesses econômicos.

O sistema educacional no Brasil é hoje avaliado nacionalmente por um sistema de avaliação consolidado – o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As edições da avaliação em larga escala na escola de educação básica são feitas censitária e periodicamente com a aplicação da Prova Brasil, acompanhadas da divulgação de resultados e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se de um índice sintético que varia de 0 a 10 e é composto pela média padronizada das proficiências dos testes em leitura e matemática e pelo fluxo escolar calculado com dados do Censo Escolar Nacional (FERNANDES, 2017), que é analisado de inúmeras formas, muitas delas feitas por especialistas de outras áreas que não da educação, como os estatísticos, por exemplo (CASASSUS, 2013).

Em grande parte das análises, os economistas, representantes de interesses de mercado, dão opiniões sobre quais seriam as causas dos baixos níveis de desempenho dos estudantes brasileiros, mostrando como a economia tem subordinado a educação a seus interesses. Colocar a culpa da crise econômica na educação é um movimento de longo tempo, mas, na verdade, a educação é vítima da economia, pois as “decisões macroeconômicas a impossibilitam de desenvolver projetos com qualidade democrática e científico-pedagógica” (AFONSO, 2009b, p.130).

Ao longo de muitos anos, a avaliação em larga escala, como regulação institucional, vem tentando um ajuste entre Estado e mercado. Se, por um lado, o Estado quer o controle da situação sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas, implantando um currículo único e um sistema de avaliação, por outro, o mercado também quer o controle por meio da divulgação dos resultados (AFONSO, 2009b). A mídia tem contribuído com o objetivo do mercado divulgando os resultados em forma de *ranking* e expondo as escolas e os sistemas de ensino de forma descontextualizada da realidade em que estão inseridos.

As avaliações em larga escala são objeto de inúmeros artigos e pesquisas, quando se trata de demonstrar seus impactos nas instituições de ensino e no cenário educacional nacional. Torna-se bem conhecido, portanto, que muitas estratégias são empregadas para garantir um bom índice à escola, principalmente em sistemas educacionais onde se faz uso da meritocracia e bonificação dos professores mediante

os resultados alcançados.

Dentre tantos efeitos levantados e estudados, destacam-se dois, a saber: a) o reducionismo do currículo ao ensino de conteúdos das matrizes avaliativas – como leitura e matemática –, que deixa em segundo plano outras disciplinas e dimensões que compõem a formação integral dos estudantes; e, b) a exclusão dos estudantes que apresentam defasagens ou dificuldades de aprendizagem.

As políticas, em geral, como a avaliação em larga escala, por exemplo, adentram a escola na tentativa de resolver problemas que, segundo Afonso (2009b), nem sempre são problemas ou foco de mudança. Tornou-se, assim, uma constante a crise educacional que, segundo o Estado e o mercado, deve ser resolvida por meio de avaliações estandardizadas ou, como chamaria a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2019), as “Avaliações de Aprendizagem de Larga Escala”.

Mas as políticas públicas pensadas pelos reformadores tendem a dar uma resposta para a sociedade, porém elas não buscaram na escola essa resposta, que é onde, de fato, elas serão efetivadas. Os objetivos estão norteados para satisfazer uma sociedade cada vez mais competitiva e meritocrática, neoliberal e globalizada. Os sistemas de avaliação adotados tanto por países centrais como periféricos são um exemplo dessa busca por solucionar o problema da qualidade do ensino, assumindo-se que a pontuação na avaliação indica qualidade na educação, uma metáfora explicitada por Casassus (2013) e que tem regulado o trabalho na escola, bem como, os tempos e as ações, os atores e as rotinas, na busca por resultados.

Nessa jornada de reformas, o Estado se fez menos presente na oferta de serviços para passar a avaliá-lo, regulando o sistema pelos resultados. Mas o sistema educacional é um sistema humano, com comportamentos e estratégias que podem ser imprevisíveis (BARROSO, 2005) e que interage com as regulações externas produzindo outras formas de regulação, em diferentes níveis, como destaca Barroso (2006): a regulação transnacional, a regulação nacional e a microrregulação local, que é o objeto de pesquisa deste trabalho.

Com o histórico apresentado sobre avaliação em larga escala e congruente à observação feita sobre a evolução do IDEB de uma escola de educação básica municipal no interior do estado de São Paulo, o problema posto para investigação foi: como se dão as microrregulações exercidas pelas professoras e pelas gestoras diante do processo de avaliação em larga escala representada pela Prova Brasil? O objetivo

geral foi analisar, em face da avaliação em larga escala denominada Prova Brasil, as microrregulações presentes no interior da referida unidade escolar. Como objetivos específicos, pretendeu-se: identificar em que ações dos gestores escolares e de alguns professores as microrregulações estão presentes, compreender como elas ocorrem e em que âmbitos de atividades, e quais são seus motivos e suas lógicas próprias.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objeto os processos de microrregulação na escola, em interface com a regulação externa, representada pela política de avaliação em larga escala na educação básica, no período de 2011 a 2019 com as edições da Prova Brasil. Sendo uma pesquisa de campo, o estudo se deu em uma escola municipal de educação básica de município do interior do estado de São Paulo, que foi selecionada por ter subido o seu IDEB entre os anos de 2011 e 2019.

Os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas com nove professoras que estiveram à frente das turmas avaliadas em uma ou mais edições da Prova Brasil, de 2011 a 2019, e quatro membros da gestão escolar: a diretora, a vice-diretora e duas coordenadoras que participaram de edições da Prova Brasil nesse recorte temporal. E, também, pela realização de um grupo focal com as professoras.

A escolha de entrevistas para obtenção de dados se justifica por ser uma fonte essencial de informação e, além disso, por serem fundamentais para mapear “práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215).

E, ainda, a escolha pelo grupo focal para também se construir dados se dá pela forma mais espontânea de entrevistar um grupo de pessoas, embora se tenha um roteiro de tópicos sobre o problema a ser estudado, permitindo ao entrevistador fazer perguntas para sondar razões e motivos, pontos de vista e significados, não obedecendo a uma estrutura formal, a rigor (GATTI, 2005).

Os dados construídos a partir das entrevistas e do grupo focal foram apresentados e discutidos em unidades temáticas que nortearam os roteiros de entrevistas: o que pensam as professoras e gestoras sobre a Prova Brasil; as estratégias utilizadas diante da Prova Brasil e os interesses que pautaram a escolha das estratégias nos três domínios de ação comuns a professoras e gestoras: pedagógico, administrativo e relação escola e família. A análise dos dados se

fundamentou em categorias definidas a priori: estratégias, interesses, conflitos e lógicas de ação.

A hipótese levantada é a de que as microrregulações na escola sejam uma síntese da multiplicidade de estratégias, relacionadas a valores e interesses individuais e coletivos dos professores e gestores, construídas na ação e pela ação, e que podem às vezes reforçar os processos de regulação representados pela avaliação externa e às vezes confrontá-los, alternando-se.

Entendemos que a pesquisa se justifica porque, no campo das políticas públicas, os estudos e investigações têm se concentrado mais na análise das macrorregulações, que seriam as regulações institucionais exercidas pelo Estado em nível federal (BARROSO, 2006), e em como elas são formuladas e implementadas nos sistemas educacionais e unidades escolares, havendo ainda um vasto campo para entender como elas são ressignificadas no interior das escolas (NASCENTE, CONTI, LIMA, 2017). Assim, a discussão sobre as microrregulações na interface com as políticas de avaliações em larga escala na escola podem contribuir para o entendimento de como as políticas são reguladas nas instituições escolares até chegar aos estudantes, permeadas de lógicas, interesses e conflitos que ora atendem às regulações dos sistemas, ora não.

Os atores do cotidiano escolar, em especial os professores e os gestores, não são passivos executores das políticas nacionais que regulamentam o sistema educacional, eles reinterpretem as regulações e, de diferentes formas, se apropriam delas para fazer os ajustes locais que Barroso (2006) caracteriza como um complexo jogo de estratégias, negociações e ações desses atores. Pouco se tem falado sobre a apropriação dessa política no interior das escolas, por suas equipes e profissionais, e sobre o percurso histórico da construção da realidade vivenciada na articulação das macro e microrregulações no âmbito escolar.

A nova regulação na política educacional interfere na organização do sistema escolar e das escolas individualmente, mas como os sistemas escolares continuam a contribuir com a regulação social (OLIVEIRA, 2005), é importante entender o que os professores e gestores fazem e por que o fazem diante das avaliações em larga escala, já que essas implicam forte regulação pautada em resultados.

Uma política de resultados, como abordado por Thiesen (2014), tem a função de regular o sistema educacional. O Estado como regulador e avaliador opera na formulação dessas políticas em um ciclo constante de ajuste do que se ensina e de

como se ensina na escola a fim de servir a interesses econômicos do mercado neoliberal. O percurso dessas políticas até o chão da escola é longo e perpassa sistemas e redes provendo a gestão escolar no papel de mediação entre a macropolítica e sua implementação na escola (NASCENTE, CONTI e LIMA, 2017).

No contexto micro, os membros da escola podem se adaptar às macrorregulações, podem se conformar a elas, resistir ou, ainda, procurar caminhos para sua implantação. As microrregulações no cotidiano escolar podem ajudar a acomodar ou a transformar (NETO, 2015). Se, por um lado, as políticas são vistas como solução para um problema e feita por meio de legislações ou prescrições normativas, por outro, desconsidera a atuação da política dentro das escolas, ou mesmo em seu entorno. Desconsidera, também que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas de sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

As políticas não ditam a prática, porque não dizem o que fazer, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), mas algumas delas podem estreitar para mais ou para menos as respostas criativas que os professores podem formular diante da regulação, já que os docentes buscam interpretar e traduzir as políticas para a prática. É o que acontece com os novos modos de regulação, especialmente avaliações em larga escala, que não ditam os meios, não constroem os processos, mas regulam os fins esperando elevação do desempenho dos estudantes nos exames, e fazem com que os professores produzam algumas respostas.

Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir para: maior compreensão tanto das microrregulações no interior das escolas quanto da forma como são produzidas pelos professores e gestores quando pressionados pelas macrorregulações; e para uma perspectiva em políticas educacionais que saiam de um círculo vicioso de reformas que não resolvem o que se propõem resolver porque raramente consideram o contexto escolar e os professores.

Esta pesquisa se subdivide em sete seções. Nesta introdução apresentamos a delimitação do tema, a questão e os objetivos da investigação, justificando a necessidade e a importância do estudo. Então, a seguir, nos debruçamos sobre a revisão da literatura, trazendo as teorias que cingiram o objeto de estudo, para, nas próximas seções, contextualizar a pesquisa.

Para entendimento de todo o contexto, na seção três, buscamos apresentar o significado de regulação, em que níveis e de que forma se dá, destacando-se o papel do Estado e de outras instâncias, apoiando-nos em Barroso (2004; 2005; 2006), Oliveira (2005), Krawczyk (2005; 2008). Buscamos, também, na seção quatro, compreender o percurso histórico das reformas curriculares, abordando o papel da avaliação e culminando nos sistemas avaliativos como novos modos de regulação. Para isso, apoiamo-nos em Afonso (2009b), Brooke (2012a), Luckesi (2011), entre outros. E a compreensão das microrregulações no âmbito da organização escolar, referenciando-nos em Ball (1994); González (1998); Barroso (2006) e Van Zanten (2006) foi apresentada na seção cinco.

A metodologia, o lócus e os sujeitos da pesquisa foram explicitados na seção seis, com a contextualização do município e da escola em que se deu a investigação, a sua seleção e a caracterização das professoras e das gestoras participantes da pesquisa, apresentando, também, os instrumentos utilizados na construção dos dados. Os resultados foram apresentados e discutidos na seção sete, apresentando a análise sob as categorias definidas *a priori* fundamentadas no referencial teórico dessa tese. Por fim, as considerações finais trazem conclusões sobre a constituição das microrregulações na escola e inquietações.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Desde a criação e implantação do SAEB e, posteriormente, da consolidação da Prova Brasil e do IDEB, as pesquisas e estudos no Brasil vêm girando em torno dos impactos da avaliação em larga escala sobre os sistemas de ensino e sobre a rotina escolar, analisando-se seus efeitos sobre o processo pedagógico, sobre a prática do professor e sobre o trabalho na escola. O que nos leva a identificar muito conhecimento produzido sobre a macrorregulação que a avaliação em larga escala representa sobre a educação. Como esta pesquisa tem como objeto de estudo as microrregulações, a revisão da literatura foi feita buscando encontrar teses, dissertações e artigos que abordassem esse tema.

O levantamento foi realizado no período de fevereiro a agosto de 2020 na base de dados de teses e dissertações e de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Também foi feito um levantamento na *Scientific Electronic Library OnLine* – SCIELO. Os descritores para a busca foram definidos em virtude do objeto e tema desta pesquisa, que se refere às “microrregulações”, e às “avaliações em larga escala”, ou “avaliações externas”, como também são conhecidas, e, também, pelo descritor “regulação”, que remete ao que as avaliações em larga escala representam, mas se refere também ao que ocorre localmente. Cronologicamente, a busca foi delimitada aos últimos 10 anos, período compreendido entre 2009 e 2019.

Iniciamos o levantamento das dissertações e teses no banco da CAPES e no BDTD com o descritor “avaliação externa”, que trouxe mais de 30 mil trabalhos listados. Para refinar a pesquisa, decidimos combinar os descritores: “avaliação em larga escala” e “regulação”, o que nos trouxe 19 resultados com 13 dissertações e seis teses. Com os descritores combinados “avaliação externa” e “regulação” obtivemos 10 teses e sete dissertações.

Buscamos, também, tanto no banco da CAPES quanto no BDTD, pelos estudos com o descritor “Microrregulação” e os descritores combinados “avaliação em larga escala” e “microrregulação”, que ofereceram poucos resultados, cinco dissertações, o que nos levou a pesquisarmos utilizando também o descritor “micropolítica” e os descritores combinados “avaliação em larga escala” e “micropolítica”, uma vez que esse termo se refere, assim como o termo microrregulação, à ação local dos sujeitos que implementam as políticas. Os resultados também trouxeram poucos trabalhos:

três teses e uma dissertação. A pesquisa na SCIELO identificou nove artigos pelo descritor “avaliação externa” e dois artigos pelos descritores combinados “avaliação em larga escala” e “microrregulação”. Para os demais descritores não houve resultados.

A revisão da literatura efetuada detectou considerável volume de trabalhos, entre teses e dissertações, que se referiam à avaliação em larga escala e regulação, que, somando-se aos trabalhos identificados pelos descritores microrregulação e micropolítica, resultou em 26 dissertações e 19 teses. Acrescentando-se os onze artigos encontrados na SCIELO. Analisando-se pelo título, resumo, sumário, introdução e outras seções quando não se obtinha as informações no resumo, foram excluídos os trabalhos que se relacionavam ao estudo dos impactos das avaliações em larga escala sobre o trabalho da escola e foram mantidos os que focalizavam as ações e o trabalho da gestão escolar e dos professores diante da avaliação em larga escala, restando para análise oito teses, 14 dissertações e um artigo. Os trabalhos encontrados se estruturam em três grupos que se distinguem pelos objetivos e achados das pesquisas.

Pelas teses e dissertações levantadas a respeito da temática da avaliação em larga escala como regulação sobre o ensino na escola e sobre as microrregulações, constatamos que, em um primeiro grupo, os trabalhos acadêmicos encontrados buscaram identificar os fatores escolares como elementos configuradores de sucesso ou insucesso na melhoria do IDEB, e essas pesquisas demonstraram que os professores e gestores assumem a Prova Brasil como mecanismo para melhorar a qualidade da educação (PAZ, 2011; VIEIRA, 2014); desenvolvem projetos com o objetivo de melhorar o IDEB, pois se sentem mal com a responsabilização pelos resultados (SILVA, 2012); ou buscam outros culpados, como os familiares e as condições em que vivem os discentes (VIEIRA, 2014). Muitas vezes as condições mais privilegiadas da escola, pela localização em que se encontra e pelo público que atende, tornam-se um fator de privilégio para elevar e manter o índice gerado a partir da Prova Brasil (HORNICK, 2012).

Em um segundo grupo, observamos que os pesquisadores, em seus achados, reconheceram, mesmo quando objetivavam identificar as percepções dos professores sobre a avaliação em larga escala, certa apropriação que faziam dessa regulação no ambiente escolar, ou da interpretação de seus resultados, conclusões similares aos estudos do primeiro grupo, em que os sujeitos, na escola, apresentaram ações para

buscar melhorar o IDEB da unidade escolar (VIEIRA, 2014; COLOMBO, 2015; SOUZA, 2016; FURTADO, 2017).

Entre esses estudos, também há os que apontaram que as escolas assumem o IDEB como mecanismo para se buscar a qualidade na educação (PAZ, 2014; AUDINO, 2014; GAIOLA, 2015). Mas, em geral, há muita pressão para se ter um IDEB elevado e as ações adotadas convergem para o reducionismo do currículo ao que se é avaliado na prova e para a aplicação de simulados e treinos para a prova. A pressão vem da gestão do sistema, e os gestores escolares a repassam a suas equipes, como apontado por Souza (2016) e Furtado (2017). A gestão escolar assume um papel importante nos estudos de Nanni (2015), que vincula o aumento do IDEB na escola pesquisada ao perfil do gestor escolar.

Assim, a pressão para se elevar o IDEB de uma escola ou para mantê-lo é recorrente nesse segundo grupo, aparecendo com maior ênfase em Silva (2012), Silva (2016) e Souza (2016) a partir da análise do peso da responsabilização pelos resultados. Nas falas dos sujeitos, aparece também o peso de uma gestão que adota o gerencialismo como mecanismo de controle e a comparação da escola com uma empresa em que se está sempre a perseguir metas (BÁLSAMO, 2014), além de uma preocupação constante com o ranqueamento e a competição entre escolas (FISCHER, 2016). Mas assim como tais sujeitos são culpabilizados, buscam culpabilizar outras instâncias como as famílias e o nível socioeconômico dos estudantes (VILAS BOAS, 2016; VIEIRA, 2014).

O que se percebe de forma contundente é que a percepção dos professores vai de aspectos positivos a negativos sobre a avaliação em larga escala representada pela Prova Brasil (GAIOLA, 2015; COLOMBO, 2015; SILVA, 2016; FISCHER, 2016). A negatividade quanto aos significados que os resultados da Prova Brasil podem ter domina as falas dos professores, que consideram que essa avaliação não retrata a realidade da escola, estando desconectada dos aspectos reais do cotidiano, nem o que, de fato, se produz nela (GAIOLA, 2015; VILAS BOAS, 2016). Nas escolas onde o IDEB é alto e é retroalimentado por fatores externos, como nível socioeconômico e cultural da comunidade e sua localização geográfica, fatores internos tendem a corroborar o índice, apresentando baixa rotatividade de docentes, por exemplo, e maior adesão à avaliação em larga escala por parte da equipe (HORNICK, 2012). Resta, por fim, um único desafio, do ponto de vista da gestão, para se obter um melhor IDEB, de acordo com estudo de Audino (2014): a gestão participativa.

Para professores, a constante situação de avaliação externa corrobora com: sentimentos de ansiedade, medo, tensão e aversão (GAIOLA, 2015); percepção de intensificação do trabalho docente, mas com aceitação da responsabilização por não perceberem a lógica do Estado Avaliador (ASSUNÇÃO, 2013); percepção de falta de autonomia e liberdade aos professores (VILAS BOAS, 2016).

Além disso, encontramos nos estudos dessa revisão da literatura, o condicionamento das ações aos efeitos da Prova Brasil na escola, como já acentuados: treino para a prova, reducionismo do currículo à matriz da prova, simulados e planejamento de ensino elaborados a partir dos descritores de leitura e matemática (SILVA, 2012; ASSUNÇÃO, 2013; VIEIRA, 2014; COLOMBO, 2015; SOUZA, 2016; SILVA, 2016; FURTADO, 2017).

Santos (2016) ainda aponta que a Prova Brasil não suscitou o debate e a reflexão na escola sobre a qualidade do ensino, como é o objetivo declarado dessa avaliação, e Fischer (2016) ressalta que a ausência de reflexão e debate se dá pela forma como se apresentam os resultados da avaliação, apenas pelo aspecto quantitativo.

Apesar de Siqueira (2017) apresentar um estudo em que também a escola investigada não demonstrou refletir sobre os resultados da Prova Brasil para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, seu trabalho é uma exceção em relação aos outros, pois o lócus de pesquisa é uma unidade escolar em que o trabalho docente não foi dominado pela lógica da avaliação em larga escala. Os professores são resistentes por entenderem que é o trabalho deles que está sendo avaliado e por apresentarem uma concepção de avaliação mais tecnicista, em que o professor é quem regula o processo de escolarização do estudante em sala de aula, uma visão de caráter de exclusão, que se apreendeu mais das falas dos professores dos anos finais, mas não ficou fora do que disseram os professores de anos iniciais, embora tenham apresentado uma perspectiva de avaliação um pouco mais inclusiva.

No terceiro grupo, identificamos as pesquisas que levantaram: a gestão de projetos complementares de uma escola organizados a partir de seu Projeto Político - Pedagógico – PPP, em contraponto a políticas educacionais de padronização da gestão, como apontado por Lunes (2014); as distintas posições da gestão escolar e do corpo docente em relação ao desempenho na avaliação externa como processo de micropolítica da escola (MOREIRA, 2018); os movimentos de conformação ou resistência em face às avaliações em larga escala (HOJAS, 2017; DIAS, 2014).

Dias (2014) identificou dois momentos distintos de concepções dos professores sobre a avaliação em larga escala. Analisando a aplicação da Provinha Brasil, que tem função diagnóstica, diferente da Prova Brasil, no interior de uma escola, a autora concluiu que as microrregulações locais podem fazer da Provinha Brasil um instrumento de exclusão ou de inclusão, a depender do uso que os professores fizerem dela e, no caso da pesquisa, tal concepção se alterou após momentos de intervenção da pesquisadora com proposições de reflexão e formação a respeito dos resultados.

A pesquisa de Lunes (2014) demonstrou um viés diferente das outras. A escola investigada, por meio de uma gestão participativa e um PPP, consegue ser um contraponto às políticas de regulação homogeneizantes, criando projetos complementares ao currículo da rede e atendendo, assim, às necessidades dos estudantes, não somente às finalidades impostas pelo sistema.

As investigações de Hojas (2017) e Magalhães (2018) se aproximam na análise da atuação dos profissionais na escola diante das avaliações em larga escala. Magalhães (2018) revela as táticas avaliativas construídas por duas professoras no cotidiano escolar, como movimento de microrresistência ao sistema de avaliação e como forma de escapar ao controle da regulação externa. Assemelha-se ao movimento de resistência indicado por Siqueira (2017), pois essas professoras, apesar de construírem suas táticas avaliativas, ainda conservavam uma concepção de avaliação classificatória e seletiva em vista de ainda compreenderem a função docente como de professor transmissor de conteúdo. E Hojas (2017) identifica a relação de reforço e de resistência ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP nas atividades desenvolvidas nas escolas estaduais. No entanto, as autoras, apesar de identificarem a atuação de professores diante da avaliação em larga escala, não analisaram os interesses que impulsionaram essas ações e as estratégias adotadas pelos profissionais das unidades escolares.

Moreira (2018) nos apresenta um movimento de performatividade na escola investigada, que primava pelo desempenho discente, mas sem plano de apoio aos estudantes com dificuldades. A promoção da apropriação sobre os resultados da avaliação em larga escala não era considerada como tarefa da escola, mas como incumbência da Secretaria de Educação.

Mendes *et al.* (2015), apresentando a investigação realizada em 20 escolas de três cidades, Campinas, São Paulo e Porto, mostram um caminho para a atuação de

professores e gestores das escolas públicas em contraposição à macrorregulação representada pela avaliação em larga escala, fazendo uso da autoavaliação e da avaliação institucional como contrarregulação, instrumento apresentado nos grupos de estudos desses professores e gestores junto às universidades públicas.

Em suma, esse levantamento nos permite concluir que as investigações e pesquisas tangenciaram as microrregulações na escola como a produção de diferentes ações, mas não trataram de analisar as microrregulações exercidas pelos professores diante da política de avaliação em larga escala no que diz respeito a seus interesses, estratégias e lógicas de ação, ou conflitos que ocorreram internamente na reinterpretção e ressignificação das políticas de avaliação. A revisão da literatura, além de prover algumas contribuições relevantes com seus achados, levou-nos ao que já foi produzido e ao que ainda pode ser estudado, como é o objetivo da presente tese: analisar, em face da avaliação em larga escala denominada Prova Brasil, as microrregulações presentes no interior de uma unidade escolar, com os objetivos específicos de identificar em que ações dos gestores escolares e de alguns professores elas estão presentes, como elas ocorrem, em que âmbitos de atividades e, por fim, seus motivos e suas lógicas próprias.

Para contextualizar a pesquisa no campo teórico, as próximas seções discorrerão sobre o que é a regulação e o que representa para escola; como a avaliação se transformou em uma macrorregulação; e o que é microrregulação e seus elementos configuradores. Adentraremos a próxima seção contextualizando o conceito de regulação.

3 AVALIAÇÃO COMO REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A avaliação em larga escala para o ensino fundamental no Brasil, tema deste estudo, é representada pela Prova Brasil, aplicada a cada dois anos de forma censitária nas escolas públicas e de forma amostral na rede privada. Ela compõe o SAEB. Esta é uma política pública, juntamente com outras políticas públicas educacionais, que representa as novas formas de regulação sobre a educação no país, sob o guarda-chuva do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, um plano executivo formulado para colocar em prática as metas quantitativas do Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010 (HADDAD, 2008).

A fim de compreender o funcionamento de todo processo avaliativo nacional, esta seção apresentará o conceito de regulação e a forma como o Brasil passou de regulamentações que emanavam em tese de um Estado Provedor, para as novas regulações que, agora, provêm de um Estado Avaliador, como explicita Barroso (2005), que também lança luz sobre as convergências e divergências desse fenômeno em alguns países centrais, semiperiféricos e periféricos. A partir de reformas e de fatores emergentes em nível global, há uma mudança no papel do Estado, de prover educação, e uma descentralização desse processo, mas ele ainda não se retira totalmente, concentrando em si a função de avaliar. A forma como se dá a interação da política da avaliação em larga escala nas diferentes instâncias e contextos levam a desdobramentos da regulação em dimensões e níveis diferentes, que também serão tratados neste capítulo, à luz de Barroso (2003; 2004; 2005; 2006), Krawczyk (2005; 2008) e Oliveira (2005).

Antes de se definir regulação e entender como ela se dá em diferentes âmbitos e instâncias no campo da educação, é preciso identificar a conjuntura em que ela se insere e a configuração política e econômica adotada pelo Estado que introduz a avaliação como regulação. Trata-se de uma conjuntura internacional que envolve os conceitos de neoliberalismo, gerencialismo e *accountability*, e a composição do Estado Avaliador.

3.1 Estado, Economia e Política

A regulação da educação pelo Estado por meio da avaliação em larga escala se fez presente no cenário nacional por inúmeras razões relacionadas a contextos

internacionais e reformas em países centrais que avançaram para outros países, constituindo-se em regulações transnacionais e tomando formas híbridas na política nacional, o que não seria de outra forma, haja vista a história e cultura de cada nação.

Contudo, há uma conjuntura maior que condiciona e direciona as políticas educacionais e, especificamente, a avaliação em larga escala como regulação sobre a educação. Esclarecemos que são necessárias e pertinentes a regulação e a avaliação na educação para que o poder público preste conta do que faz aos cidadãos e que, a partir do que se avalia, proponha políticas públicas que de fato melhorem o serviço para a população. Mas a centralização das políticas e sua regulação por resultados, como pretensão discurso da qualidade, serve mais ao mercado que à própria educação.

Os primórdios dessa conjuntura remontam e se centram em uma ideologia econômica que prega o neoliberalismo, uma nova ordem econômica mundial regida pela abertura das economias nacionais à concorrência em escala global e ao livre movimento de investimentos e tecnologias, que levou os países a reformarem seus sistemas educacionais para garantir a competitividade em um cenário de economia baseada em concorrência e redemocratização do sistema político (BROOKE, 2012a). Surgido após a Segunda Guerra Mundial, preconizava a redução da intervenção estatal – Estado Mínimo – em contraposição ao Estado de Bem-estar Social.

O neoliberalismo, adotado por Thatcher na Grã-Bretanha e por Reagan nos Estados Unidos, trata-se antes de tudo, segundo Harvey (2008), de uma teoria fundamentada em práticas políticas e econômicas que se centram na ideia de que o bem-estar pode ser melhor quando as liberdades e capacidades empreendedoras dos indivíduos são liberadas em âmbito institucional de sólido direito à propriedade privada, livre mercado e livre comércio. E o Estado exerce o mínimo de intervenção possível no mercado, restringindo-se a garantir e preservar a estrutura apropriada a essa prática.

Harvey (2008) destaca que o neoliberalismo foi bem acolhido nas práticas e pensamentos político-econômicos desde os anos 1970, adotando-se a retirada do Estado de muitas áreas de bem-estar social, a desregulação e a privatização, e seus defensores ocupam posições de destaque e influência em diversos campos como o da educação, de diversos setores-chave do governo, da comunicação, das corporações e instituições financeiras e de órgãos internacionais, que financiavam as reformas em países periféricos, promovendo a uniformidade da ideologia neoliberal.

No campo da educação, as reformas educacionais que ocorreram na Inglaterra a partir da década de 1960 foram constituídas sob o conflito e a alternância de poder (político e ideológico) entre os partidos Conservador e Trabalhista e promoveram mudanças no sistema educacional inglês – inclusive o redimensionamento das funções da escola e dos saberes produzidos por ela, dando origem a uma nova cultura escolar que reforça os conceitos de eficácia e eficiência, produtividade e excelência. Dentre as principais reformas educacionais inglesas verificadas no período estão: implementação do currículo único e das avaliações externas, ênfase na meritocracia e na seletividade, privatização e racionalização administrativa e financeira dos recursos que aproximaram ainda mais a educação do desenvolvimento econômico.

No Brasil, o neoliberalismo teve início a partir de 1990, na era Fernando Collor de Melo e se consolida nos governos de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, com a reforma gerencialista pautada na *New Public Management* no Reino Unido e nos Estados Unidos, que tinha como aspectos centrais a definição prévia de objetivos, a sua mensuração e quantificação, e que surgiu após a crise do capitalismo, adaptando-se os princípios do liberalismo econômico ao capitalismo moderno e incentivando-se a livre competição, a circulação de capital e privatização de empresas, enquanto estimulava-se menos investimentos em políticas assistencialistas (AMESTOY, 2019).

As formas de gestão empresarial foram transplantadas para o campo da educação com a descentralização administrativa e financeira da gestão escolar, a neotaylorização do trabalho docente, separando na escola os que gerem dos que são geridos, com a presença de indicadores educacionais, currículo nacional e avaliação em larga escala, bonificação por resultados, performatividade e concorrência entre escolas (AMESTOY, 2019). Os conceitos e critérios da economia como: eficiência, produtividade, relações de mercado, clientelas, preferências de consumidores, foram aplicados ao modo de organizar a escola ao longo de décadas (BROOKE, 2012d).

Essas reformas visavam oferecer os serviços de educação de forma eficiente e obter um melhor custo-benefício. Os reformadores atrelavam a ineficiência dos sistemas públicos de educação à própria burocracia do sistema e à resistência dos professores vistos como resistentes à modernização. Quando esses conceitos e critérios adentram a escola, as tecnologias da reforma, gerencialismo e performatividade, recaem sobre os professores, como Ball (2005) destaca.

Ball (2005) define o gerencialismo como o mecanismo de inserção da cultura empresarial competitiva no setor público. Mas não é uma mudança realizada de uma vez, ela se faz de mudanças maiores ou menores, discrepantes, e em grande número que objetivam incutir performatividade na alma do trabalhador e “uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p.545).

A performatividade, para Ball (2005) é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. O desempenho individual é demonstração de qualidade e é comparado, julgado e estimulado por meio da publicação de informações e indicadores.

O gerencialismo vem do campo econômico e requer padrões e estabelecimento de uniformidades para poder comparar a produtividade, daí a questão da avaliação com testes padronizados e currículo comum. Essa é uma reforma que se deu na Inglaterra com Thatcher e avançou pelo mundo principalmente por meio de organizações transnacionais e tiveram caráter homogeneizante em países como Brasil, Chile, Argentina e México, como relata Krawczyk (2000).

Os organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e a Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe – OREALC vincularam as reivindicações de democratização da educação, segundo Krawczyk (2000), aos princípios veiculados pela reforma da Inglaterra: competitividade, desempenho e descentralização. Diferentes países iniciaram suas reformas educacionais a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien. Uma nova forma de organização e gestão da educação pública se instala nos sistemas e instituições de ensino, com consequências para a organização do trabalho docente, para as relações de trabalho, impactando as fronteiras entre o público e o privado, a distribuição de atribuições e responsabilidades entre instâncias locais e centrais e a lógica do financiamento da educação, no Brasil e em diferentes países da América Latina.

Apesar da pretensão de impor a padronização das ações para a região, e embora os estudos oficiais demonstrem uma despreocupação nesse sentido e reiterem o caráter homogeneizante das reformas, as diferentes culturas políticas de cada país intervêm na concretização das mudanças.

A reforma gerencialista reflete o mundo privado, industrializado e empresarial na vida cotidiana de professores e profissionais da educação. Afirma-se que o novo cenário requer a geração de capacidades e competências indispensáveis à competitividade internacional de um país, para aumentar o potencial científico-tecnológico e a formação de uma cidadania vinculada à competitividade dos países. Complementar ao que Krawczyk (2000) aponta, Gajardo (2000), salienta que a maioria das reformas nos países da região do Brasil incluem os conceitos de qualidade, eficiência e equidade, e as reformas da década de 1990 nesses países se estruturaram em torno de quatro eixos: gestão, qualidade e equidade, aperfeiçoamento docente e financiamento.

Os princípios do gerencialismo podem ser notados nos quatro eixos: no primeiro e no último eixo, encontram-se a racionalização de recursos, a descentralização da gestão e a avaliação do desempenho. Nos segundo e terceiro eixos, encontra-se a exortação à utilização de recursos de forma eficaz, que necessita, portanto, de escolas eficazes que enfatizem resultados acadêmicos com ordenamento do ambiente escolar (GAJARDO, 2000), o que coloca a gestão em evidência.

Implicada pelas reformas que marcaram hegemonicamente a trajetória das políticas educacionais no Brasil com a lógica da descontinuidade por se tratar de políticas conjunturais de governo e não de planejamento de políticas de Estado de longo prazo (DOURADO, 2007), a gestão educacional se viu frente a regulações subjacentes aos processos das reformas que forjaram as condições para sua materialidade.

Além da descontinuidade e desarticulação com a gestão e a organização, com a formação inicial e a continuada, com a estrutura curricular e com os processos de participação, segundo Dourado (2007), tais políticas representam uma gestão centralizadora e de pouca eficácia pedagógica. E mesmo que tenham provocado alterações de rotina, ajustes e adequações nas instituições escolares, o que significa uma supressão de ações consolidadas na prática escolar sem efetivar o novo, elas são, na verdade, segundo o autor, paradoxos de discursos de reformas que se dizem descentralizadas e democráticas, mas instituem o contrário.

Em muitos casos, resultou em ajustes e arranjos funcionais dos processos em curso nesses espaços, alternando, por vezes, a lógica e a natureza das escolas e, em alguns casos, a sua concepção pedagógica, a fim de cumprir obrigações “contratuais” com o governo federal no âmbito da prestação de contas (DOURADO, 2007, p. 927, destaque do autor).

Dourado (2007) nos aponta esses paradoxos por meio de análise das reformas do PDE, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Conselhos Escolares. O PDE, com foco e ação político-pedagógica fundamentados na concepção gerencial, se desarticula do Ministério da Educação e Cultura – MEC no esforço para apoiar a democratização da gestão escolar no que se refere à dimensão técnica e financeira. O PDDE, que repassa anualmente recursos financeiros por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para aquisição de materiais permanentes e de consumo, reparos e manutenção da unidade escolar, requer a constituição de unidades executoras dentro das unidades escolares, o que acaba por “redirecionar os espaços de participação e deliberação, como os conselhos de escola, em unidades executoras” (DOURADO, 2007, p. 933). E ainda restringe a autonomia da escola à gestão financeira.

O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares foi projetado para contribuir com a discussão sobre a importância desses conselhos e fortalecer a existência deles nas unidades escolares. Segundo Dourado (2007), em alguns casos, constituem-se em órgão corresponsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas, mas em outros casos foram transformados em unidades executoras atuando restritivamente na prestação de contas e regras disciplinares em razão do PDDE. Dourado (2007) observa a limitação do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares imposta por outro programa do próprio governo federal, o PDDE. Ainda ressalta as concepções gerencialistas em que se pauta o PDE em contraposição à centralidade que se confere à gestão democrática. Ainda, nessa direção, a descentralização da educação brasileira pela municipalização do ensino gerou muito mais desconcentração de ações educacionais que descentralização que garantisse autonomia aos entes federados, na análise do autor. E muito menos autonomia às escolas.

Para nos referirmos ao âmbito pedagógico das reformas, apesar de não serem abordadas por Dourado (2007), as políticas que se referem ao currículo pouca continuidade apresentaram também e suas rupturas foram mais na perspectiva de centralização que autonomia das escolas e sistemas. Primeiro a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em 1998 para logo em seguida promulgarem as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, que em 2010 tiveram nova edição enfatizando a qualidade social da educação em contraposição à qualidade da

educação posta nas diretrizes anteriores, saindo de uma vertente mais psicopedagógica presente nos PCNs para uma mais sociológica nas DCNs de 2010.

Com o avanço das avaliações em larga escala, um movimento se iniciou em prol de uma base curricular comum, culminando na Base Nacional Comum Curricular – BNCC que se apresenta como uma necessidade política de assegurar o que se faz em sala de aula e o sucesso escolar dos estudantes, portanto, como ressaltam, Oliveira e Sússekind (2018), padronizadora e controladora, na contramão de uma educação mais democrática. As redes com currículos próprios tiveram que fazer a revisão e as modificações necessárias para estar em consonância com a BNCC ou, no caso de ainda não terem um currículo, usar a BNCC como elemento dessa construção.

As reformas pertinentes à avaliação em larga escala também remetem à perspectiva de contraposição entre centralidade e gestão democrática, fazendo com que a escola se ajuste para cumprir uma obrigação de prestação de contas que restringe a autonomia. Mas se distancia da descontinuidade apresentada por Dourado (2007). O SAEB garante a sua continuidade e consolidação a partir do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) que estabelecia como meta não somente a consolidação desse sistema como a implantação de um sistema de monitoramento com utilização de indicadores a partir de resultados da avaliação, levando à instituição da Prova Brasil e do IDEB.

Essa é uma política de continuidade que avança para uma nova fase, a de que “cada instituição de ensino e município passa a ter seus resultados na avaliação divulgados, monitorados e, sobretudo, cobrados” (SOUSA; ROCHA, 2018, p. 163). O IDEB constituído a partir desses resultados sobrepõe-se aos próprios resultados em leitura e matemática da Prova Brasil. O PNE 2014-2024 dá mais um passo na continuidade da política de avaliação em larga escala apontando na meta 7 as médias nacionais esperadas para as edições do IDEB em 2015, 2017, 2019 e 2012 no ensino fundamental e ensino médio.

A continuidade das avaliações em larga escala como política educacional traz algumas repercussões porque avança sobre a atuação das escolas e formação dos professores. Com a Prova Brasil a avaliação em larga escala entrou na era de responsabilização branda sobre as instituições de ensino e seus atores. E com o IDEB se estabeleceu um mecanismo mais eficaz de “controlar se as escolas estão atingindo as metas estabelecidas e, em consequência, repassar a responsabilidade pelos

resultados para a unidade escolar” (SOUSA; ROCHA, 2018, p. 165). Da criação do SAEB à criação do IDEB, passando pela Prova Brasil, instituiu-se um sistema de prestação de contas, não que isso não fosse necessário, mas deixa a escola presa à rede de controle central pela *accountability*.

Accountability é um termo polissêmico, de difícil tradução, embora geralmente seja empregado como sinônimo de prestação de contas. Para Mulgan (2000), remete a um sentido interno em que se refere a um senso de responsabilidade individual e de preocupação com o bem público que se espera dos servidores. Mas tem o sentido externo que se refere a características dos vários freios e contrapesos institucionais com os quais as democracias querem controlar as ações dos governos.

O termo tem várias extensões, sendo aplicadas a vários métodos para controlar organizações públicas. O senso central é o de fazer com que os agentes subordinados ajam de acordo com os desejos de seus superiores. Eles são chamados a prestarem contas e, quando necessário, para mantê-los sobre controle, são penalizados. Como Mulgan (2000) ressalta, em uma democracia as pessoas desejam que os funcionários públicos expliquem, respondam aos questionamentos e aceitem as sanções ou penalidades. A *accountability* está intimamente ligada a controle, porque ela é um mecanismo que define regulações, regulamentos legais ou instruções políticas, mesmo que não envolva diretamente a prestação de contas (MULGAN, 2000).

Para Schedler (2004), *accountability* é prestação de contas, prestação obrigatória de contas. E assim como Mulgan (2000) postula, Schedler (2004) associa a *accountability* à necessidade de controle, à preocupação em supervisionar, controlar e restringir o poder. Os autores também consensuam que nas sociedades democráticas a prestação de contas tem grande relevância. No âmbito político, a prestação de contas, segundo Schedler (2004), tem duas dimensões básicas: a primeira de obrigar políticos e funcionários a informar suas decisões e justificá-las; e a segunda de sancioná-los quando violarem seus deveres públicos. Dessa forma, a prestação de contas se compõe de informação, justificação e sanção, embora possa aparecer sem uma das dimensões (SCHEDLER, 2004). A publicidade é um princípio da prestação de contas porque é uma exigência para aqueles que prestam contas e para quem as exige.

Afonso (2009a) coloca a avaliação como condição *sine qua non* para a prestação de contas e responsabilização, porque para qualquer ato de justificação e

explicação do que é feito e para que é feito é preciso um processo de avaliação ou autoavaliação, ainda mais em uma lógica progressista com concepção democrática. Nesse caso, a avaliação deve ser fundamentada, objetiva, garantir a transparência e o direito à informação para futuras orientações e medidas políticas. Um sistema de *accountability* democraticamente avançado deve ter como referência e sustentação valores como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação e a cidadania, em que a articulação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização (não necessariamente negativas) repouse (AFONSO, 2009a).

Na educação, a *accountability* tem se estruturado tendo como fundamento apenas, ou quase exclusivamente, os resultados dos testes estandardizados no âmbito das avaliações externas e, congruente com a emergência do Estado Avaliador, a avaliação em larga escala visa o controle de objetivos definidos previamente.

Isto aconteceu porque a introdução da avaliação estandardizada criterial é congruente com o exercício do controlo por parte do Estado e, simultaneamente, porque a publicação dos resultados dessa mesma avaliação induz a expansão do mercado (e do quase-mercado) em educação (AFONSO, 2009a, p. 19).

Não é de surpreender, portanto, que, conforme relata Afonso (2009a), a avaliação em larga escala com a divulgação de resultados seja um instrumento de implementação de agenda educacional de governos neoconservadores e de governos de outras orientações político-ideológicas. Esse modelo de *accountability* tem caráter híbrido porque envolve mercado, sociedade civil e o próprio Estado. Os *rankings* que são divulgados com a divulgação dos resultados promovem efeitos de mercado, quando se estimula a comparação e procura diferenciada entre escolas públicas e privadas, e de quase-mercado, quando a comparação e a procura diferenciada ocorrem entre as próprias escolas públicas (AFONSO, 2009a).

Naturalmente que, se queremos uma sociedade democrática que concretize e pratique certos princípios e valores fundamentais, não podemos deixar de defender a necessidade de essa mesma sociedade estar bem informada e conhecer com o máximo de objectividade possível o que ocorre nas suas instituições, nomeadamente nas escolas. Mas não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizada, transformadas em instrumentos de controlo social, redutores e fortemente centralizados no Estado, que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objectivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo (AFONSO, 2009a, p. 23).

Amestoy (2019), ao analisar trabalhos sobre o tema, identificou quatro categorias associadas à concepção de *accountability*: prestação de contas, responsabilização, prestação de contas e responsabilização ao mesmo tempo, e modelo estruturado em três pilares – avaliação, prestação de contas e responsabilização, este último convergente com Afonso (2009a). A autora conclui que o IDEB representa esse modelo de três pilares e que a dificuldade de tradução do termo para a língua portuguesa torna-o semelhante à culpabilização, fazendo com que responsabilização no sentido de se responsabilizar, que significa tornar-se responsável pelas ações dos outros e por suas próprias ações, seja empregado em educação de forma negativa e com consequências pesadas para professores, gestores e funcionários.

Sintetizando o cenário, dentro de uma conjuntura socioeconômica mundial e local em que o neoliberalismo impôs regras e princípios a toda uma comunidade de países, as reformas ao longo de décadas levaram a um modo diferente de organização da gestão pública, mais afeita a resultados com menor custo-benefício, inclusive na educação, pretendendo eficiência e menos investimento em políticas assistencialistas.

As avaliações passaram de instrumentos de regulação dos professores para instrumentos de regulação do Estado, que saiu de uma perspectiva de regulação burocrática e normativa para um Estado Avaliador. Essa mudança não se deu sem razão. As confluências mundiais sobre competitividade econômica pautaram as políticas neoliberais e neoconservadoras que direcionaram cada vez mais as políticas educacionais para satisfazer os interesses econômicos.

Nas sociedades capitalistas, o desenvolvimento do Estado passa, na análise de Afonso (2009b), pela transformação inicial de um Estado Capitalista para um Estado Providência, porque passa a fazer a gestão das contradições mais agudas como resultado da necessidade de intervir na economia, por um lado, e, por outro, atender às crescentes expectativas e necessidades sociais. Segundo Afonso (2009b), onde o Estado Providência surgiu no pós-guerra houve pleno emprego, menor inflação, maior acesso a bens e serviços. Mas a crise do petróleo levou à crise econômica, que levou à crítica do Estado Providência e à sua transição para o Estado Avaliador no campo da educação.

As reformas que ocorreram desde a década de 1950 mostram como a educação foi, ao longo do tempo, sendo cada vez mais responsabilizada pelas

mazelas da sociedade e fracassos que eram, na verdade, responsabilidade das decisões tomadas no campo da economia, fazendo com que a educação sofresse cortes e perdas e não podendo, assim, desenvolver ensino de qualidade (AFONSO, 2009b).

Nesse ínterim, o Estado, que despendia gastos para expandir o sistema diante da demanda por mão de obra, foi sendo cada vez mais cobrado a apresentar eficiência nos resultados e diminuir as despesas, em uma lógica de mercado que foi se tornando mais presente no campo educacional. O processo de transição entre o Estado burocrático e o Estado avaliador foi sendo feito por meio de políticas que utilizavam avaliações em larga escala, com uma dualidade persistente: por um lado, a adoção da lógica de mercado do neoliberalismo, e, por outro, o conservadorismo presente na manutenção do Estado, que preza pela autoridade, controle e disciplina social (AFONSO, 2009b). Pode parecer ambíguo e confuso e até mesmo nos levar a pensar que isso é bem característico do mundo pós-moderno, porém as razões não são tão pós-modernas como se pensa.

Com o mercado e a economia cobrando menos intervenção do Estado na garantia de direitos dos cidadãos e mais eficiência com gastos públicos, a estratégia é fazer com que os cidadãos procurem pelo setor privado fazendo com que acreditem que não estão perdendo direitos, mas ganhando liberdade de escolha. Dessa forma, quando o Estado divulga os resultados de avaliações colocando as escolas em um *ranking*, os pais são levados a pensar que estão diante de uma prestação de contas e que, ao informá-los sobre o estado dos estabelecimentos de ensino, mostra a eles que podem escolher onde matricular seus filhos (CASASSUS, 2013). Isso gera pressão sobre as instituições de ensino e faz com que haja competição para que sejam as escolhidas pelas famílias. A introdução desses elementos de mercado no sistema educativo caracteriza o estado de quase-mercado em educação (AFONSO, 2009b).

No Brasil, a lógica de quase-mercado não se encontra no mesmo estágio que em outras nações, mas em estado embrionário, pois, os pais que começam a perceber o movimento de ranqueamento das escolas e o que é o IDEB, passam a fazer escolhas entre as escolas de seu território a princípio, porque a matrícula está condicionada à localidade da residência das famílias. Essa condicionalidade leva os pais a agirem de forma a conseguirem mudar seus filhos de escola alterando

endereços sem de fato terem se mudado, ou, ainda, a optarem por escolas privadas, fato comum entre a população da classe média e classe média alta.

Muitos fatores contribuíram para que isso acontecesse. Como Afonso (2009b) já assinalou: a crise do Estado Providência, a globalização e o avanço do neoliberalismo conduziram à atenuação das fronteiras entre público e privado e entre direitos sociais e direitos individuais. No Brasil, particularmente, percebe-se essa estratégia em ação com o projeto neoliberal posto em prática a partir da eleição de Collor, em 1989, que traz a implementação de um Estado que, progressivamente, se isenta de seu papel garantidor de direitos e passa a transferir suas responsabilidades para a sociedade civil (DAGNINO, 2004).

Nos dias atuais, a democracia pode ser confundida com liberalismo econômico (TORO, 1999) e a disputa política entre dois projetos: o democratizante, tendo a Constituição Federal de 1988 como marco desse processo, pois consagrou o princípio da participação da sociedade civil; e o neoliberal, com a introdução da lógica de mercado em vários campos dos direitos sociais e que pode obscurecer o que de fato é ser uma sociedade democrática ou viver em uma ordem social democrática e levar a uma confluência perversa (DAGNINO, 2004).

As estratégias empregadas por governo e mercado para diminuir as receitas com gastos públicos, sem deixar de exigir eficiência, levam a essa confluência perversa, segundo Dagnino (2004), porque o discurso empregado faz uso de um deslocamento de sentido na disputa simbólica entre os projetos democratizante e neoliberal. No campo da educação, os significados em disputa fazem toda a diferença quando se referem à educação pública.

O sentido de “participação” no projeto neoliberal se distingue daquele empreendido no projeto democratizante, porque, enquanto no primeiro a participação está no âmbito individual, caracterizado como uma ação voluntária, solidária e destituída de caráter político, no segundo, a participação diz respeito ao papel político do cidadão nas ações coletivas para tomada de decisão (DAGNINO, 2004). Com a lógica de quase-mercado na educação, os pais são levados a escolher individualmente a escola que consideram melhor para seus filhos, ao invés de, coletivamente, junto a outros pais, participarem mais dos conselhos escolares, que se tornaram mais unidades executivas que participativas (DOURADO, 2007) em favor de contribuir com a melhoria da escola pública.

“Cidadão” é outra referência que entra em conflito, porque, para o projeto democratizante, é uma noção ampliada, que sai do plano individual e que remete à organização coletiva em torno de demandas e exigência de direitos legítimos para todos (DAGNINO, 2004). Ao contrário disso, o projeto neoliberal requer um indivíduo esvaziado de seu caráter político, mas integrado ao mercado como mero consumidor e produtor. E, nesse caso, a mercadorização da educação torna os pais e os estudantes consumidores. Isso ocorre porque “num contexto no qual o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania” (DAGNINO, 2004, p. 156).

Nessa perspectiva neoliberal, o cidadão, restrito a uma atuação frente ao mercado, esvazia a sociedade civil, terceira referência em disputa simbólica entre os projetos. O Estado delega suas responsabilidades para Organizações Não Governamentais, como se contratasse prestadores de serviço para fazer o seu papel, enquanto o que se esperava para a democracia era uma sociedade civil organizada em movimentos sociais em defesa de interesses coletivos, compartilhando com o Estado o poder e a tomada de decisões (DAGNINO, 2004).

Na confluência desse cenário, as políticas trazem regulações para materialização dos objetivos pretendidos e, na reforma gerencial, a grande preocupação com resultados que demonstrassem melhoria no desempenho dos estudantes faz emergir a avaliação em larga escala, que submete ao controle do Estado, agora avaliador, a gestão do sistema público de ensino após uma reforma descentralizadora com ênfase em uma gestão democrática e autônoma. Observamos que com a introdução de exames nacionais e implementação de currículos nacionais para preservação de valores e controle de resultados, especialmente os acadêmicos, as avaliações passam a ser instrumento importante de implementação da agenda educacional, que reafirma o poder de regulação e de controle central do Estado, mas que introduz os mecanismos de mercado na educação, já que os resultados educacionais passam a ser mais importantes que os processos pedagógicos.

3.2 Estado, Avaliação e Regulação

A política educacional, ao empregar avaliações standardizadas, corrobora com a noção de que os resultados educacionais correspondem à educação de qualidade, o que para Casassus (2013) é uma metáfora que influencia as decisões

políticas de forma sutil e poderosa. Mas, para o autor, educação e avaliação possuem marcos de referência bem diferentes. Marcos são papéis e cenários em torno do qual uma instituição se organiza. A escola, enquanto instituição, se organiza em torno dos professores, dos estudantes, dos programas, do currículo (papéis) e das aulas, e dos processos de aprendizagem (cenários). Nesse sentido, as avaliações em larga escala também estão institucionalizadas, assim como as escolas, mas não se pode perceber seus atores, dentre eles, os economistas, os contadores, os estatísticos, porque eles se situam entre os profissionais da avaliação e dos líderes políticos com um jogo de poder entre eles: de um lado a credibilidade das avaliações e do outro os recursos econômicos (CASASSUS, 2013).

Quando se afirma que resultados avaliativos e qualidade em educação se equivalem, os marcos se mesclam e usamos as associações de um em outro. Tomemos como exemplo o IDEB. De acordo com Casassus (2013), se uma escola tem uma pontuação abaixo de seis no IDEB, ela não é considerada uma escola de qualidade, ou seu ensino não é considerado bom. Mas ela pode ser uma escola de grande porte, situada em uma comunidade de alta vulnerabilidade e que tem projetos inclusivos, de combate à violência e de aproximação com a comunidade, que desenvolve competências emocionais, esportivas e sociais. Pelo IDEB, a metáfora indica que ela é de má qualidade, ainda que isso seja falso.

Essa verdade metafórica se impõe sobre a realidade e obscurece a nossa capacidade de ver o que ocorre (CASASSUS, 2013). Também leva à formulação de uma política descontextualizada, pois a avaliação é descontextualizada, e, assim, a política não resolve o problema que se propõe a resolver, fato apontado por Brooke (2012a), Afonso (2009b) e Casassus (2013). Não é raro que metáforas dominem o campo educacional e que, ainda, estejam ligadas ao campo econômico, como aponta Casassus (2013) ao lembrar a metáfora da fábrica. Nela, a escola é uma planta de fábrica: estudantes são a matéria-prima; professores são os operários e os diretores os administradores da fábrica, controlados pelo supervisor até o topo da pirâmide. As relações trabalhistas presentes nessa metáfora se reproduzem na avaliação, como aponta Afonso (2009b): professor dominador/estudante dominado.

Há uma controvérsia nessa metáfora, desnudada por Casassus (2009), e abordada por Freitas *et al.* (2014): a avaliação deve depender, corresponder e estar relacionada às finalidades estabelecidas para a educação. Porém o que ocorre é que o processo educativo se adapta ao que será requerido nas avaliações

estandardizadas. Ora, se a finalidade última da educação é a formação integral do estudante, parece discrepante que as avaliações estandardizadas e a política avaliativa objetivem os aspectos instrucionais das disciplinas (CASASSUS, 2013).

O Relatório Unesco (2019) traduz essa discrepância entre finalidade da educação e o que é avaliado na dificuldade de se avaliar o que não pode ser mensurado e comparado. Ficando, assim, a avaliação estandardizada restrita à avaliação de disciplinas que permitam a mensurabilidade e comparabilidade por meio de resultados de testes e escalas de proficiência como leitura, matemática e ciências, entre diferentes localidades, regiões e nações. Essa é uma característica discutida por Barroso (2004) como externalização da política e por Casassus (2013), que ressalta que as avaliações podem ter origem em contextos que façam sentido, mas se tornam descontextualizadas para serem vendidas como boas práticas para outros países.

A metáfora da fábrica se complementa com a metáfora da tábula rasa, também salientada por Casassus (2013), que se refere aos estudantes como passíveis de serem moldados pelos professores, tal qual uma peça em uma linha de montagem, baseada na ideia de que a mudança de comportamento ocorre por estímulos como prêmios ou castigos. Essas duas metáforas se reproduzem até hoje no desenho escolar, nas concepções de currículo, nas práticas de ensino e na avaliação, apesar dos avanços científicos e tecnológicos tanto na produção individual quanto em relação aos conhecimentos da ciência cognitiva (CASASSUS, 2013).

Dessas duas metáforas resultou a metáfora de que os resultados da avaliação equivalem à qualidade da educação e, por conta disso é que, para Casassus (2013), os governos utilizam as avaliações estandardizadas, não sem implicações ou consequências, o que até mesmo o Relatório da Unesco (2019) apontou como efeitos indesejáveis: redução de conteúdos de aprendizagem ao que vai ser avaliado; educação superficial porque o treinamento para prova fragmenta o ensino e o conhecimento sem aprofundamento nos temas; os gastos com educação são orientados para a avaliação e não para o ensino, coincidindo nesse ponto com a lógica de mercado e interesses econômicos mencionados por Afonso (2009b).

Nesse contexto o IDEB não pode ser considerado como o único indicador de qualidade, pois se compõe do resultado de uma prova que não avalia tudo o que é ensinado na escola, nem leva em conta os fatores intra e extraescolares, agregando apenas o fluxo escolar. Sem mencionar que, de forma isolada, o uso dos resultados

da Prova Brasil e o propósito desse uso podem estar contribuindo mais para um fim instrumental e simbólico que para um fim conceitual que deveria se direcionar a melhorar a qualidade da educação. Como salienta Sousa e Rocha (2018, p.170): “a avaliação por si só não pode produzir mudanças nas instituições apenas por meio do levantamento dos desempenhos e pela criação de índices”.

Se há efeitos indesejados em relação à Prova Brasil e ao IDEB, também há a diminuição da motivação intrínseca dos estudantes e dos professores que estão sempre treinando para as provas. A motivação extrínseca é usada pelo Estado, que regula a escola e o resultado a partir do nível central, às vezes com premiações ou punições para responsabilizá-la e omitir, segundo Freitas *et al.* (2014), a sua ausência na responsabilidade pela educação.

Merece destaque o fato de que o treinamento para a prova diminua a motivação intrínseca de estudantes e professores. O treinamento surge em consequência de uma série de fatores: sistema de avaliação orientado pela busca de resultados, análise concentrada nas classificações e médias, ranqueamento, matriz avaliativa concentrada em apenas algumas disciplinas e conteúdos. Com pouca repercussão para aqueles que se submetem às avaliações, mas responsabilização para professores e gestores, o treinamento parece corresponder à uma racionalidade voltada para a produtividade, em que os estudantes sabendo o que esperar das provas estandardizadas por meio do treinamento conseguiriam atingir índices mais altos.

A lógica da avaliação que busca por desempenho e resultado se incute nas práticas de ensino que passam a se basear também em eficiência, desempenho e resultado. O treinamento para a prova corresponde à racionalização do Estado moderno na ótica weberiana em que

a educação se sistematiza e se constitui num pacote de conteúdos e de disposições legais com vistas ao treinamento de indivíduos e, [...] o modo pelo qual o homem é preparado para exercer as funções que a racionalidade da vida lhe impõe, o que gera a estratificação social [...] (ASSUNÇÃO, 2013, p. 47).

Politicamente, a avaliação é uma regulação, tanto que os governos a adotam como política educacional em seus planos de governo, porque os resultados comunicados, como apontado por Casassus (2013), expressam uma gestão moderna pautada em evidências, discurso valorizado pelo campo econômico que pressiona por produtividade. E, quanto mais a educação cresce e se imbrica no campo pessoal,

social, político e econômico, maiores são as pressões para que a política educacional se baseie em evidências empíricas e comparativas (CASASSUS, 2013). É o que mostram as reformas que ocorreram no Brasil e em alguns países vizinhos: de políticas centradas no acesso ao sistema educativo às que atendessem a demanda por ensino de qualidade.

A continuidade da avaliação em larga escala como política de estado ganhou centralidade com a promulgação da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que prevê como incumbência da União assegurar processo nacional de avaliação. Vários estados e municípios criaram também seus próprios sistemas avaliativos. A Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001) que instituiu o PNE 2001-2010 colaborou com a continuidade da política de avaliação pois destaca a prioridade da avaliação nacional pela União como ação indispensável para uma gestão eficiente do sistema educacional, constatando-se o atrelamento da qualidade educacional “à ideia de melhoria do ensino pela via da avaliação sem, contudo, discorrer sobre o significado de qualidade – o que evidencia uma concepção de que o dado ou a informação coletada traduz a qualidade que se espera” (SOUSA; ROCHA, 2018, p 162).

Para se medir e assegurar qualidade, as avaliações passaram a ultrapassar as fronteiras entre educação e outras áreas, trazendo inclusive profissionais de outros campos, como os estatísticos e profissionais de testes e provas standardizadas (CASASSUS, 2013). Além dessa confluência entre campos diferentes, o país, assim como outros em condições semelhantes, se despe de sua identidade para se adequar à regulação transnacional e ao contexto globalizado, porque, para participar de avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, por exemplo, precisa se parecer culturalmente para convergir para os mesmos fins educacionais, adotar os mesmos meios para alcançá-los e as mesmas crenças nas formas de avaliar. Como destaca Casassus (2013) e Barroso (2004), isso ocorre pela pressão e imposição do condicionamento de créditos dos bancos internacionais à implantação de medidas e políticas avaliativas. E fica evidente a relevância que a análise e os resultados do PISA tem na formulação de políticas nacionais.

Assim como Afonso (2009b), percebemos que o delineamento das políticas educacionais considera mais uma concepção idealizada, racional e burocrática das escolas do que a realidade concreta de cada uma, a estruturação de suas práticas educativas e, sobretudo, a atuação dos professores na implementação das políticas.

As avaliações em larga escala, empregadas nos discursos políticos como promotora de qualidade educacional, têm sido a forma pela qual o Estado tem regulado o processo educacional e tem sido o elemento de comunicação entre sociedade e educação, como destaca Afonso (2009b). Elas vieram com as reformas empreendidas em países centrais e “contaminaram” (BARROSO, 2006) as políticas de países semiperiféricos e periféricos, como o Brasil.

A definição de regulação no âmbito da educação é importante para que se entenda de que forma ela age sobre a escola e seus atores e, em especial para esse estudo, em que se quer analisar as microrregulações e como elas são exercidas pelos atores no interior das escolas diante das macrorregulações.

O conceito de regulação e, principalmente, regulação das políticas educativas, exige uma retomada mais ampla de seus significados. É preciso conhecer os sentidos atribuídos ao termo “regulação”. Inicialmente utilizado nas disciplinas de economia e sociologia, o termo se vulgarizou, segundo Oliveira (2005), com os processos de privatização de empresas públicas ocorridas nas reformas do Estado das últimas décadas do século passado.

Especificamente no caso do Brasil, no governo Fernando Henrique Cardoso, com a privatização de serviços prioritários, as agências de regulação foram constituídas para controlar a oferta e o atendimento às demandas da população por esses serviços (OLIVEIRA, 2005). O termo e a ideia de regulação, de acordo com Oliveira (2005), se espalharam por todos os setores até a educação, mesmo que inicialmente somente nos meios acadêmicos. Diferente do que ocorreu nos serviços de água, energia, telefonia e outros, na educação, o Estado não se retirou explicitamente dessa área, a não ser pelo caso do “Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹ em que o Estado financia o atendimento público pela via privada, mantendo-se como elemento regulador do processo” (OLIVEIRA, 2005, p.756).

De caráter polissêmico e com pluralidade de significados, de forma geral para Barroso (2005), regulação é um termo utilizado para representar a intervenção do Estado nas políticas públicas e na prestação de serviços públicos. Em Educação se promovem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar, muitas vezes utilizando

¹ Criado pelo governo federal, o programa do Ministério da Educação oferece bolsas de estudos integrais ou parciais (50%) em instituições particulares de ensino superior a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior para cursarem a graduação ou sequenciais de formação específica (GOV.BR)

dispositivos de mercado, ou substituir esses poderes públicos por entidades privadas (BARROSO, 2005).

O objetivo dessas políticas pode ser modernizar, desburocratizar e tornar o Estado mais eficiente, do ponto de vista técnico. Do ponto de vista político, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, o objetivo pode ser libertar a sociedade civil do controle do Estado – privatizar (BARROSO, 2005). Mas pode haver outras razões ainda, de acordo com Barroso (2005), que podem ser de natureza filosófica e cultural, como promover a participação comunitária e adaptar-se ao local. Ou de natureza pedagógica, no caso de centrar o ensino nos alunos e em suas características específicas.

O fato é que os novos modos de regulação vêm com as reformas do Estado a partir de 1980. São reformas mais amplas de mudanças econômica, política e cultural que ocorreram a partir do processo de globalização e que levaram a novas formas de gestão econômica e controle social (OLIVEIRA, 2005). Regulação social, nesse contexto, “são os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, ou seja, aqueles que podem pôr em risco a coesão social” (OLIVEIRA, 2005, p.756).

Nesse sentido, Oliveira (2005) acentua que as novas formas de regulação de vida social implicam desregulação do mercado de trabalho, flexibilização das relações de emprego, instabilidade, terceirização e precarização. E, ainda, esse contexto interfere na educação, porque os sistemas escolares, acostumados a se organizarem pelas exigências e demandas do mercado de trabalho, se veem ameaçados na própria racionalidade. Até mesmo a mobilidade social garantida pela escolaridade está comprometida (OLIVEIRA, 2005).

A crise da modernidade tem afetado a escola, espaço de cultura, e seu funcionamento e as novas formas de regulação que produzem desregulação no mercado de trabalho, como salientou Oliveira (2005), têm precedentes na crise da passagem da modernidade para a pós-modernidade, como salienta Pérez Gómez (2001), multidimensionada pelo processo de globalização.

A globalização arrasa com barreiras não só econômicas, mas também com as organizações políticas e sociais e, particularmente com “as formas de intercâmbio cultural que não se acomodam às novas exigências e aos novos ventos que transportam a boa nova do mercado mundial” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.85). Nesse mundo de cultura de massa, que foi e é potencializado pelo desenvolvimento

tecnológico, não há distinção entre produção e consumo, porque a produção não se prende ao material, tudo vira mercadoria, a cultura vira mercadoria (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Os sistemas escolares passam a sofrer mudanças frente a essa nova regulação social que se reflete sobre as políticas educativas, e a educação como processo de coesão social é, para Oliveira (2005), objeto das novas regulações nas políticas, definindo novas estruturas de funcionamento e transmutando seus conteúdos. As novas formas de regulação das políticas educativas, segundo a autora, são forjadas pela tensão entre as dimensões locais e globais e têm exemplos nas novas formas de gestão² e financiamento da educação surgidas nos anos de 1990.

Essas soluções técnicas e políticas de resolução de problemas administrativos e de racionalização dos recursos existentes para ampliar atendimento acompanham a tendência de transformação do papel do Estado, que sai da função de executor transferindo-a para a sociedade, ou, traduzindo como Oliveira (2005) aponta, para o mercado.

Em suma, nos anos de 1980: as políticas de descentralização; livre escolha da escola pelos pais; reforço da avaliação e prestação de contas; diversificação da oferta escolar; contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços foram medidas para alterar o modo de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (BARROSO, 2005). Medidas essas que obedeceram a uma gama diversificada de objetivos, mas que se emaranharam de tal forma que não facilitaram a definição clara de cada um (OLIVEIRA, 2005).

Dessa maneira, as políticas neoliberais e neoconservadoras impulsionaram mecanismos de responsabilização porque convergiram alguns modelos e pressupostos, como a necessidade de prestação de contas e o conclave pelo direito de escolha da educação por parte dos pais, tendo, assim, que se divulgar os resultados da educação para fundamentar essas escolhas (AFONSO, 2009b). A avaliação em larga escala, como regulação da educação, coloca os resultados em evidência respondendo a essa demanda de prestação de contas e reivindicação de escolha da escola pelos pais, o que nos leva de volta ao que é regulação.

² Por “novas formas de gestão” entende-se gerencialismo, modelo que se difundiu na década de 1990 na América Latina e no Brasil e foi utilizado para reestruturação do Estado brasileiro na gestão do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso.

Assim, conforme Barroso (2006), regulação seria o modo como são definidas e controladas as orientações, normas e ações que asseguram o funcionamento do sistema educacional e o papel do Estado na garantia do direito à população.

O conceito de regulação aplicado à Educação, para Barroso (2005), consagra simbolicamente ao Estado um outro estatuto à sua intervenção na condução das políticas públicas. Esse novo papel regulador do Estado demarca propostas de modernização da administração pública em relação às práticas burocráticas de controle. Isso diferencia regulação de regulamentação. A regulação seria mais flexível na definição dos processos, enquanto a regulamentação estaria centrada na definição de controle dos procedimentos e seria relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados, ponto em que a regulação seria mais rígida (BARROSO, 2005).

Na regulamentação, é como se os meios fossem mais importantes, independentemente dos resultados, o que caracteriza um Estado normatizador pautado em uma racionalidade técnica. Ao contrário, a regulação pressupõe um Estado avaliador pautado em uma racionalidade substantiva, em que os fins importam mais que os procedimentos ou meios para alcançá-los.

Se a regulação enquanto ato de regular significa o modo como se ajusta a ação a determinadas finalidades que são traduzidas por regras e normas definidas previamente (BARROSO, 2005), a regulamentação é um caso particular de regulação porque as regras estão codificadas sob a forma de regulamentos que têm mais valor em si mesmos (BARROSO, 2005). Por isso, as mudanças que vêm ocorrendo aplicam medidas políticas e administrativas que levam o Estado a um novo modo de regulação sobre o sistema escolar.

Linguisticamente, regulação, no contexto francófono, se configura como uma modernização do Estado, pois sai do controle direto sobre os processos para um controle remoto dos resultados “com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma ‘nova administração pública’” (BARROSO, 2005, p. 732, grifo do autor).

Já no contexto anglo-saxônico, regulação tem sentido opositor à desregulação, o novo modelo rompe com modelos tradicionais de intervenção do Estado na coordenação do sistema público que “não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por

uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais” (BARROSO, 2005, p. 732-733).

Nos sistemas sociais, em especial no sistema educacional, que é um sistema humano, a regulação não pode desconsiderar as estratégias e a imprevisibilidade do comportamento humano. Portanto, em educação, a regulação é um modo de coordenação dos sistemas educativos que tem a função de assegurar, equilibrar, dar coerência, mas também transformar e produzir regras para orientar o funcionamento do sistema e para a diversidade de ações, segundo Barroso (2005). Para o autor, existe uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação nos sistemas educativos em função da diversidade de atores envolvidos e suas posições, interesses e estratégias que utilizam no interior desses sistemas.

Krawczyk (2008) assinala que o propósito da regulação, conceito habitual na análise de políticas educacionais adotadas no Brasil, em outros países da América Latina, e em âmbito internacional desde os anos 1990, é manter a governabilidade para o desenvolvimento do sistema e que, portanto, se refere, assim, a um ordenamento normativo, legitimado pela história e posto para mediar “as relações entre Estado e sociedade, que busca a solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprios do modo de produção capitalista” (KRAWCZYK, 2008, p.798). Isso pressupõe a definição de responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade.

Considerando a diversidade de fontes, modalidades e finalidades de regulação, regulação seria um processo composto que resulta “mais da regulação das regulações, do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre acção dos ‘regulados”” (BARROSO, 2005, p. 734, grifo do autor). E que há uma imprevisibilidade do efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado, porque o sistema está sujeito a múltiplas regulações, por parte de professores, pais, comunicação social, entre outros.

Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes (BARROSO, 2005, p. 734).

A regulação do sistema educativo está mais para um sistema de regulações em que se tem que valorizar mais o papel das instâncias de mediação, tradução,

passagem dos vários fluxos reguladores onde se faz a síntese dos conflitos entre as várias regulações (BARROSO, 2005). Tanto esse caráter complexo dos processos de regulação do funcionamento do sistema educacional quanto a imprevisibilidade dos efeitos das regulações institucionais, para Barroso (2005), tornam improvável o sucesso de processos normativos de mudança, como as reformas.

Afonso (2009b) também aborda a causa do insucesso das reformas e há um consenso com o que coloca Barroso (2005), ao citar a importância que se deve dar às instâncias de mediação, tradução e passagem dos fluxos reguladores, porque:

[...] a não coincidência entre o que é regulamentado e o que é praticado, [...] faz com que as reformas falhem por não terem em conta a existência de importantes disjunções entre as intenções (dos decisores) e as ações que se realizam nos contextos concretos como as escolas (AFONSO, 2009b, p. 61, grifo do autor).

Observamos, então, que há diferentes dimensões de regulação, desde instâncias superiores até o nível da escola e da comunidade local. Numa hierarquia verticalizada, pode-se dizer que há regulações desde o topo da pirâmide até o chão da escola, onde vários sujeitos atuam.

O que a escola é e o que ela quer não é considerado, como assinala Afonso (2009b), por isso, o modo como age ao receber as reformas gera resistências ou adaptações, hibridizações nas microrregulações do contexto de reforma. E não poderia ser de outra forma, já que a escola é um mundo complexo, de incertezas e imprevisibilidades que, para González (1998), é um local onde há pessoas que pensam, interpretam a realidade e os acontecimentos em que estão imersas e se relacionam em um espaço de coexistência de múltiplas abordagens e visões de mundo em que tentam impor discursos ou lutarem para manter a dinâmica já estabelecida.

Como acentua González (1998), os processos na escola não são sempre lineares, racionais, mecânicos ou assépticos como se pressupõe. Mesmo porque, tudo o que chega na escola, sejam determinações, formulações, políticas, reformas ou normativas, também já passou por outras instâncias de regulação e hibridizações. Embora a avaliação em larga escala seja homogênea, há diferentes interpretações e apropriações desse processo no interior das diferentes escolas e pelos profissionais que atuam em cada instituição de ensino em particular.

Os modos ou dimensões da regulação têm a ver com o modo como é entendida e posta em prática a regulação das políticas educativas. De acordo com

Barroso (2004; 2005; 2006), a regulação apresenta pelo menos três dimensões: regulação institucional, em que um conjunto de ações são decididas e executadas por uma instância governamental para orientar e influenciar os atores sobre os quais tem autoridade; regulação situacional, ativa e autônoma, em que a pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação em função dos diversos atores e seus interesses e estratégias atuam para o ajustamento das regras definidas para orientação do funcionamento do sistema; e regulação conjunta, definida pela interação entre regulação institucional e regulação situacional para a produção de regras comuns.

Tais dimensões não se encontram livres de outros níveis de regulação, como a transnacional, que vem de organismos internacionais em forma de conjuntos de normas, discursos e instrumentos que circulam em instâncias como fóruns internacionais e que os governantes adotam como obrigação para orientar seus sistemas educativos (BARROSO, 2004).

Esse tipo de regulação, geralmente tem origem em países centrais e que fazem parte de um sistema de dependência com países semiperiféricos e periféricos. Também se origina em organismos supranacionais que controlam e coordenam a execução de políticas educativas por meio das regras e dos sistemas de financiamento.

A regulação transnacional nas políticas educacionais se dá pelos processos de externalização das políticas nacionais, em que a justificativa para se adotar modelos importados de países centrais é que a inovação interna ou não é suficiente ou é deficiente (Barroso, 2006). A adoção dessas políticas pode ter critérios de diversas naturezas: técnica, política, filosófica ou pedagógica. Mas, o que de fato ocorre é uma convergência em diversos países, e nos periféricos, como o Brasil, para “um instrumento da ‘gestão do trabalho e da pobreza’” (BARROSO, 2006, p. 48, grifo do autor).

Muitos exemplos de regulação transnacional podem ser dados, como a adoção das políticas de descentralização da administração e controle educacionais e implementação de sistemas de avaliação em larga escala. Na América Latina, “a descentralização do sistema educacional para diferentes instâncias governamentais, com a minimização da responsabilidade do Estado pela educação, é comum a todos os países” (KRAWCZYK, 2008, p. 799).

No Brasil, a adoção da descentralização levou à ampliação da responsabilidade dos estados e municípios pela gestão e provimento de educação para a população, mas ainda de caráter centralizador no que tange ao papel de definir parâmetros curriculares nacionais e implantação de sistema de avaliação para todo o país (KRAWCZYK, 2008).

A regulação nacional, de caráter institucional, se refere ao modo como as autoridades públicas exercem, coordenam e controlam a influência sobre o sistema educacional, “orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto de ação dos diferentes actores sociais e seus resultados” (BARROSO, 2006, p. 50).

Segundo Barroso (2006), tomando como exemplo Portugal, esse processo de regulação tem origem na crise do Estado Providência, que tinha aliança com os professores para manter a unidade, homogeneidade e equidade do serviço público de educação nacional, mas não garantiu a qualidade e a eficácia. Havendo dois modos de regulação, a administrativa burocrática e o profissionalismo, criou-se um conflito persistente entre a “racionalidade administrativa” e a “racionalidade pedagógica”. Essa burocracia reduziu a participação dos alunos e de suas famílias na tomada de decisões.

O colapso deste regime burocrático-profissional (não só devido a factores externos de natureza económica e política), mas também internos (como a perda de confiança na sua neutralidade, imagem de ineficiência e efeitos perversos da impessoalidade), constitui uma das expressões da crise do Estado Providência e está na origem de políticas de reestruturação do serviço público cujo principal objetivo consiste na alteração dos modos de regulação estatal (BARROSO, 2006, p. 53).

O desgaste da burocracia profissional somado à emergência da regulação transnacional fez com que uma nova regulação nacional surgisse, não sem efeitos, e o mais contundente deles é o hibridismo, que é definido por Barroso (2004) como a mestiçagem ou sobreposição de lógicas, discursos e práticas diferentes na definição e na ação políticas. Nas reformas educativas, isso significa que os pressupostos, orientações e procedimentos que as embasam são de caráter plural e misto, procedentes de modelos distintos. O hibridismo pode ser de sobreposição das novas regras às práticas estruturais antigas, como explica Barroso (2006), que, em uma perspectiva diacrônica, é resultante de um processo de sedimentação normativa. Ou pode ser resultante, em uma perspectiva sincrônica, de um processo de mediação onde há a adoção do discurso da descentralização e autonomia das escolas com justificação conforme a instituição que a adota. A hibridização também se dá em dois

níveis: na relação entre países e na utilização de dois modelos no mesmo país (BARROSO, 2006).

Assim como na regulação transnacional, na regulação nacional os exemplos são muitos e temos dentre eles a criação de quase-mercado e o paradoxo desregulação-regulação na educação. Nos países europeus, percebem-se esses movimentos aparentemente contraditórios: se há um discurso político que privilegia a regulação pelo mercado de um lado, por outro há práticas centralizadoras que limitam a autonomia das escolas (BARROSO, 2006).

A regulação nacional em alguns países da América Latina também apresenta o fenômeno do hibridismo. Com vários modelos de descentralização nos países vizinhos, o Brasil abriu espaço para a participação da iniciativa privada nos projetos e práticas institucionais das escolas públicas, estabelecendo ao mesmo tempo um canal de comunicação entre o governo central e as unidades escolares por meio de “programas que vinculavam o recebimento de recursos federais extras e de premiação à elaboração de projetos que seriam avaliados pelo Ministério da Educação – MEC” (KRAWCZYK, 2008, p. 800).

No Brasil, um exemplo que põe em evidência o hibridismo e a similaridade com a regulação transnacional é a aprovação de um plano de metas intitulado Compromisso Todos pela Educação, ao qual municípios e estados têm que fazer adesão elaborando um Plano de Ações Articuladas – PAR para “receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal” (KRAWCZYK, 2008, p. 802).

O SAEB é um exemplo de regulação nacional que sofre hibridismo dentro do próprio país, pois, mesmo havendo um sistema nacional de avaliação, muitos estados e municípios adotam um sistema próprio com regras diferentes, alguns atrelados a bônus e benefícios. Nesta pesquisa, trataremos essas regulações de nível nacional, caso da avaliação em larga escala, como macrorregulação, em contraposição às regulações de nível local, que são denominadas microrregulações.

Utilizando-nos de Barroso (2006), definimos microrregulações como um complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores pelo qual a regulação nacional é reajustada localmente, mesmo que muitas vezes de forma não intencional, e numa perspectiva tanto vertical quanto horizontal, “[...] entre diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional)

escolas, territórios educativos, municípios, etc.” (BARROSO, 2006, p. 57, grifos do autor).

As microrregulações surgem de diversos polos locais, entre eles serviços de administração descentralizada com intervenção direta a nível local; organizações educacionais individuais; grupos de interesses políticos, sociais, econômicos, religiosos, étnicos, profissionais e outros, organizados ou não em associações formais; e também pela influência exercida por atores individuais que têm interferência direta no funcionamento do sistema educacional, que podem ser pais, professores, funcionários e gestores escolares (BARROSO, 2006).

Tal como salienta Barroso (2006), as microrregulações se desenvolvem em rede rompendo com uma visão estruturalista e burocrática das organizações. Com multiplicidade de conexões entre elementos com funções distintas, a rede tem natureza fluida, flexível e não pré-determinada das suas formas e limites. O que provoca um efeito mosaico, como destaca Barroso (2006). Se isso acentua a diversidade, também acentua a desigualdade, trazendo ao sistema o desafio de dar coerência nacional e um sentido coletivo a decisões locais e diversificadas, tomadas por indivíduos ou grupos com interesses legítimos.

Como exemplos desse nível de regulação podemos destacar, assim como Barroso (2006), a diferença existente entre as escolas e o movimento constante de diferenciação entre elas. Dentro do território nacional, há territórios com necessidades especiais e há a proliferação de programas e projetos especiais para públicos ou escolas com características distintas.

Os novos modos de regulação apresentam, nos diversos países, dos centrais aos periféricos, algumas convergências, mas também divergências, em especial quanto ao sistema de avaliação, devido a fatores contextuais: social, econômico, histórico e cultural de cada país.

A crise do Estado Providência e a emergência da lógica de mercado levaram os países a adotarem políticas que podem se localizar em dois extremos. Em um deles, as políticas visam a substituição radical do modelo vigente por políticas neoliberais, gestão centrada na escola e criação de quase-mercado em educação com a lógica que lhe é subjacente. No outro extremo, a ênfase no referencial comum às duas posições não é tanto pela substituição total, mas apenas a introdução de alguns ajustamentos e melhorias para corrigir defeitos (BARROSO; VISEU, 2003).

Investigando novos modos de regulação e a relação com a produção local de desigualdades e segregação escolar em países europeus, Barroso (2005) apresenta a descrição e a análise de regulações dos sistemas educativos em nível nacional, intermédio e local com estudo que se refere ao modo de regulação interna das escolas e em que convergem e divergem.

Importa visitar esse estudo, uma vez que países centrais têm grande influência sobre as políticas de outros países em seu sistema de interdependência, seja por seu peso político nos organismos internacionais dos quais são membros, seja pela exportação de modelos que são tomados como bons exemplos e impostos a países periféricos, e mesmo semiperiféricos como vai assinalar Afonso (2009b), tendo como contrapartida a concessão de recursos financeiros. Por se tratar de um fenômeno em escala global, podemos traçar um paralelo das convergências e divergências observadas por Barroso (2004, 2005, 2006) em países da Europa com as que foram observadas em países como o Chile, México, Argentina e Brasil por Krawczyk (2005, 2008) e Oliveira (2005).

Na Europa, os países investigados apresentaram convergências nas formas de regulação das políticas educacionais, tanto na década de 1980 quanto nos anos 2000. Nos anos de 1980, Barroso (2005) demonstra que nos países investigados estava presente um modelo de Estado burocrático-profissional em que se buscava uma aliança entre Estado e professores, o que caracterizava uma conjuntura em que se combinava regulação estatal burocrática e administrativa com regulação profissional, corporativa e pedagógica.

As convergências, nesses mesmos países, nos anos 2000, se referem à mudança, segundo Barroso (2005), de Estados burocráticos para pós-burocráticos tornando-se Estados Avaliadores e de quase-mercado. As avaliações no contexto dessas reformas, ou passagem de um Estado burocrático para um avaliador se situa na fronteira entre controlar o que acontece na escola, uma vez que não há mais a regulamentação burocrática dos processos, e a transparência da informação à sociedade para a escolha da escola dos filhos pelos pais.

Krawczyk (2005), também demonstra uma convergência similar em algumas nações latino-americanas quanto à existência de um Estado que, em tese, teria a obrigação de garantir educação como Estado Provedor de políticas universalistas e regulador de desigualdades sociais para possibilitar um processo de socialização comum e integração nacional. “A atuação e a escolha individual e familiar ficaram

bastante restringidas frente às aspirações estatais de controle institucional, de inclusão e justiça social” (KRAWCZYK, 2005, p. 801).

Dentro dessa convergência de Estado Provedor, ou devemos chamar de Estado burocrático, como o faz Barroso (2005), há similaridades entre os países analisados por Krawczyk (2005), incluindo o Brasil, mas com sinais de introdução de novos modos de regulação, pois, desde a Constituição de 1824 já se apresentavam brechas para o ensino ser privado. No Chile, o sistema educacional também já pressupunha parceria com a sociedade civil e subvenção ao ensino, assinala a autora. México e Argentina, ao que destaca Krawczyk (2005), pendiam mais para um sistema unificado de integração da população.

Caminhando para os anos 2000, ainda nos referindo a Brasil, Chile, Argentina e México, as reformas educacionais tiveram como um dos eixos principais a consolidação de uma nova forma de organização do sistema educacional e da escola adotando o princípio de mercado que ressignifica o conceito de cidadania e “define formas quase mercantis de delegação de poderes e de relação com a demanda educacional” (KRAWCZYK, 2005, p. 803). A nova forma de regulação se concretiza, ainda, nesses países, pelo processo de descentralização de responsabilidades e atribuições complexas não só para governos estaduais e municipais, mas para a escola e para o mercado, o que é a inovação.

Assim como Barroso (2005) aponta a convergência da passagem do Estado burocrático para Estado avaliador nos países europeus investigados, Krawczyk (2005) identifica a descentralização do sistema educacional na Argentina com as escolas *charter* e o sistema de *vouchers* no Chile como a passagem do Estado burocrático para o avaliador, em que entra a regulação pela avaliação externa que pretende dar aos pais as informações necessárias, como o *ranking* de escolas, por exemplo, para fomentar a competitividade entre elas pela captação de recursos.

O México faz a reforma da descentralização com o argumento de que o governo federal se distanciou das escolas e com base em um estudo que mostrava que a qualidade da educação dependia do trabalho do diretor e dos professores, além do compromisso dos pais e da relação entre escola e família, elementos que foram esquecidos com a mudança de governo, o qual deu ênfase à ação de competição por recursos materiais entre as escolas porque fazia-se a distribuição desses recursos com base no desempenho atingido por cada uma (KRAWCZYK, 2005).

O Brasil com trajetória parecida ao do México, já falava em descentralização e autonomia da escola desde o final de 1970, mas, entre a Constituição de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 de 1996, a posição civil democrática foi alterada para a posição produtivista que, nas palavras de Krawczyk (2005), alinhou a educação formal brasileira à modernização geral do Estado. Ou, leia-se, reforma gerencial. O sistema de avaliação em germinação no país foi um forte preditor da ênfase em produtividade e performatividade, assinalado por Ball (2005).

Em síntese, em países como Argentina e Chile, incluindo Brasil, processos similares como emergência de novas formas de regulação com as reformas de descentralização, financiamento *per capita*, regularidade e ampliação dos exames e avaliações nacionais são identificados (OLIVEIRA, 2005). E nesses países, periféricos como o Brasil, as limitações das convergências se acentuam. Contudo, pela regulação de mecanismos internacionais, essas nações se despem de seus contextos e culturas para aderir aos modelos, em um fenômeno denominado por Barroso (2004; 2006) como contaminação ou externalização da política.

Políticas generalizadas focalizam a escola como núcleo de gestão e planejamento, conforme avalia Oliveira (2005), identificando que programas em âmbito nacional têm se remetido diretamente às escolas, sem mediações, tanto no financiamento quanto na avaliação de resultados. É o caso do PDDE, com programas similares em outros países latino-americanos, e o caso do SAEB com exigências de resultados e transparência (OLIVEIRA, 2005). Políticas essas comuns nos países centrais.

Mas é certo que os fatores que levaram a essas convergências resultam, segundo Barroso (2005), do desenvolvimento da globalização econômica e do pós-fordismo; da crise do Estado Providência; da emergência do neoliberalismo; da procura por trajetórias educativas individuais por parte de diferentes grupos sociais; e da contaminação e externalização das políticas nacionais. Krawczyk (2005) aponta ainda, nesse rol, o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, a fragilização do indivíduo e erosão da antiga forma de coesão social.

Há um fator que, embora subliminar, é tão importante quanto os outros porque envolve quem está na ponta das reformas e das novas formas de regulação. A reconfiguração do papel do Estado na provisão e regulação da educação passa a ideia de que a escola autônoma tem liberdade para organizar, gestar e agir. E, de

acordo com Krawczyk (2005), embora isso defina a ausência de uma ação governamental, ela seduz os atores educativos. Mas, quando “os efeitos desejados não são produzidos, o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, retirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais” (KRAWCZYK, 2005, p. 810).

E isso tem grande impacto nas escolas e sistemas de ensino, podendo ser exemplificado com o IDEB que, com a divulgação dos resultados, causa constrangimentos às equipes, que se veem tentando justificar um resultado fora de contexto da realidade vivenciada por cada comunidade escolar. E tem gerado outras consequências que o relatório da Unesco (2019) preferiu chamar de efeitos indesejados do uso das avaliações em larga escala, como redução do currículo e treinos para prova.

Embora as convergências levem a pensar em uma linearidade comparativa, elas têm suas limitações, pois, mesmo em países centrais, os contextos de partida e o desenvolvimento das políticas são diferentes (BARROSO, 2005). Se as convergências são observadas e analisadas a partir de fenômenos de âmbito internacional, as divergências são as diferenças detectadas em nível intermédio e local (BARROSO, 2005), em contextos meso, de secretarias e diretorias de ensino, e micro, onde se situa a escola e outros atores locais.

Na realidade dos sistemas escolares dos países participantes do estudo coordenado por Barroso (2005), existem variantes do processo de regulação apontadas pelo autor que transformam o cenário do modelo pós-burocrático. No âmbito local ocorrem: diferentes processos de hibridação e recontextualização dos modelos; diferentes contextos de partida presentes nos diferentes países; e diferentes processos de sedimentação da lógica política; além de ocorrerem diferentes combinações entre estado avaliador e quase-mercado.

Os contextos de partida são mais distantes e divergentes ainda para países periféricos como os da América Latina. O Brasil exemplifica bem esse contexto, pois possui pouco mais de 500 anos de História, é independente há 200 anos apenas e se constitui em uma República há pouco mais de 130 anos. Quando se avança para os contextos meso e micro, o contexto de partida pesa mais pela forma configurada da história, da economia e da política sobre as diversas frentes como: a relação da instituição escolar com o sistema e com os profissionais da educação, os sindicatos e a relação comunidade e escola (BARROSO, 2005).

No âmbito das especificidades entre as nações, temos de início a velocidade da mudança. Se a mudança política vai mais lenta em Portugal, por exemplo, por conta de seu referencial tradicional de escola pública e do peso da administração central na estrutura do Estado (BARROSO, 2005), em outros, como Bélgica e Inglaterra, a mudança ocorre mais rápida, por já serem países de tradição mais descentralizada que França, Hungria e Portugal. Essa diferença dá o tom da reforma nesses países. Segundo Barroso (2005), os países com tradição mais centralista procuram aumentar, ao nível intermédio e local, o poder de decisão. E os países de tradição mais descentralista procuram ter um mecanismo de controle central sobre currículo e avaliação.

Essa diferença se traduz na forma como a avaliação é empregada também. Dos países que compunham o estudo, Barroso (2005) aponta França e Inglaterra como aqueles que tinham processos de avaliação das escolas e dos sistemas mais desenvolvidos e sofisticados. Mas com diferenças entre si no que tange aos efeitos sobre as escolas. A França tem um departamento central do Ministério da Educação para realização das avaliações e, assim como alguns outros países do estudo, o impacto da avaliação sobre a escola é apenas simbólico. Ao contrário, na Inglaterra, onde a avaliação está a cargo de uma agência nacional independente, os efeitos da avaliação sobre as escolas podem levar ao fechamento de algumas ou a uma reconversão, dependendo dos resultados (BARROSO, 2005). A divergência entre o contexto francófono e o anglo-saxônico no que se refere ao modo de regulação, embora ambos utilizem a avaliação em larga escala como regulação, parece ser a forma de responsabilização, sendo mais branda no primeiro e com consequências mais pesadas no segundo.

As divergências na adoção e utilização de sistemas de avaliação pelo Estado também são apontadas por Afonso (2009b) na comparação de reformas ocorridas sob influência de países centrais nos países semiperiféricos Portugal e Espanha, que, contradizendo o ciclo de referências de Estados Unidos e Inglaterra, conseguiram inscrever na agenda política perspectivas educacionais mais progressistas e emancipatórias, pautados mais em avaliação formativa que normativa.

Tais divergências ainda dizem respeito à livre escolha de escola pelos pais que, com a divulgação dos resultados das avaliações, encontram ainda maior respaldo para reclamar jornadas educativas individuais para seus filhos. Bélgica é um país com tradição nesse aspecto e, na Inglaterra, o movimento aumentou

rapidamente. Embora na França e em Portugal ainda exista a obrigatoriedade de frequentar a escola no seu local de residência, os pais de classe média já pressionam para se utilizarem da estratégia de percursos escolares individualizados (BARROSO, 2005).

Nesse sentido, as divergências provocam paradoxos nas regulações de Argentina, Chile e Brasil, analisados por Oliveira (2005). Há uma tensão entre descentralização e centralização; autonomia financeira e administrativa e sistemas nacionais de avaliação; a autonomia pedagógica requerida das escolas e as prescrições curriculares. Nesses países, os contextos de partida são ponto de divergência porque, enquanto alguns, como o Brasil, já lançavam a bandeira da descentralização desde o final dos anos 1970, e Chile, que já pressupunha a subvenção ao ensino pela parceria com a sociedade civil, outros, como México e Argentina, ainda procuravam mecanismos para um sistema de educação nacional com tom de unificação e integração da população. Essas diferenças evoluíram para hibridizações com os novos modos de regulação quando a lógica de mercado emergiu (KRAWCZYK, 2005).

Como consequência da viva presença do indivíduo e do mercado interferindo no comportamento estatal e no comportamento social, as reformas de descentralização que ocorreram para a gestão escolar foi mais uma “preocupação pela unidade escolar como centro de unidade financeira e de regulação social” (KRAWCZYK, 2005, p. 805). Assim, no México, a avaliação demonstrava quais escolas receberiam mais recursos materiais, em virtude dos resultados alcançados, adotando a lógica da competitividade. O Chile deu continuidade à reforma liberal na educação e seu sistema de financiamento é bastante complexo, significando que o público não é necessariamente gratuito, nem único.

Segundo Krawczyk (2005), a descentralização para o mercado, atrelada à política dos *Vouchers* no Chile e das escolas *Charter* na Argentina e no Chile também, corre pela via do quase-mercado na educação. Os efeitos da avaliação nos países regidos por essa via é mais de exacerbação da competição do que simbólico.

Para o Brasil, os novos modos de regulação trazem uma agenda de reformas que tem como ponto de partida muitas questões ainda não completamente resolvidas como: acesso e permanência; exclusão escolar; condições de infraestrutura. No limiar dos anos 1980, o acesso quase se universalizou com a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos, mas com a “desescolarização da escola” (PEREGRINO,

2010, p. 92) que significa que grandes contingentes de crianças e jovens de segmentos populares ingressavam na escola, mas eram excluídos pelos mecanismos internos de seleção e reprovação, não se escolarizando, apenas habitando a escola por um tempo mais prolongado. Acrescente-se que o crescimento dos sistemas educativos não foram acompanhados de investimentos proporcionais. O governo federal controlava o financiamento das prefeituras através da adesão aos programas federais no campo da educação, que segundo Peregrino (2010), um dos mais importantes desses programas era o de aceleração e correção do fluxo para resolver a questão da distorção idade série e que culminaram com propostas como a do ciclos de aprendizagem.

Os anos 1990 trazem um cenário controverso da política educacional brasileira gerado pelas discussões iniciadas nos anos de 1980 pelo debate em torno da autonomia escolar em oposição às estruturas administrativas centralizadas, discussão que buscava “uma governação participativa, no quadro de luta pela construção de uma sociedade democrática e de formação do cidadão” (KRAWCZYK, 2005, p.807). Mas esses anos foram marcados pela promulgação da LDB 9394/96 e pela Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF que promoveu regulamentação financeira afetando “a distribuição de responsabilidades e de atribuições entre as diferentes esferas de governo e a redistribuição de recursos em cada estado da federação” (KRAWCZYK, 2008). Promovendo também constrangimentos ao deixar de fora a educação infantil que passou a ocupar o lugar secundário na preocupação dos municípios. Fato este contornado mais adiante com a criação do FUNDEB.

No contexto de novos modos de regulação no Brasil, a descentralização para o mercado é marcada pela transferência de funções e responsabilidades para a comunidade, incitando voluntários e filantropos ao envolvimento na gestão da escola. “As propostas nesse sentido incentivam a ideia de que a responsabilidade pela educação e pelo bem-estar deve ser assumida por todos, e não ficar relegada ao Estado” (KRAWCZYK, 2005, p. 805, p. 813). Mas isso não significa que o Estado se retirou, ele ainda controla o sistema educacional pela avaliação em larga escala, que, com a consolidação do SAEB, trouxe a presença da avaliação estandardizada para o contexto escolar.

Os efeitos das avaliações em larga escala sobre as escolas no Brasil transitam entre duas nuances: efeito simbólico e meritocrático. Embora o SAEB não seja um

sistema de avaliação meritocrático, premiando ou punindo escolas, ele tem efeito simbólico, porque ao divulgar os resultados e os índices atingidos no IDEB pelas escolas e redes, a mídia ranqueia as escolas e as compara independentemente de suas localidades e contextos, assim como compara sistemas públicos e privados, em uma lógica perversa que não considera o processo ou a trajetória, nem mesmo outras dimensões do processo pedagógico, sem revelar que o que foi avaliado era o que cabia ser mensurável em escalas de proficiência, como leitura e matemática, excluindo-se outras disciplinas e dimensões, porque o foco é comparar resultados e para isso restringem as áreas e conhecimentos a serem avaliados e descontextualizam os dados. Já os entes federados, seguindo a lógica do controle e da avaliação, implementaram seus próprios sistemas de avaliação e com políticas meritocráticas associadas. Exemplo disso é o SARESP, no estado de São Paulo, que paga bonificação por evolução no IDESP. Mas não chega ao ponto de fechar escolas ou reconvertê-las. Diante desse cenário, observamos que a regulação por meio da avaliação externa no Brasil pode ser de responsabilização mais branda ou mais forte a depender da instância ou do ente federado.

Quanto à livre escolha de escola pelos pais, como consequência dessa transição entre Estado burocrático e Estado avaliador, com uso de avaliação e divulgação de resultados, esta é marcante em países que se utilizam de sistemas de *Vouchers* e *Escolas Charter*, mas em outros, como o Brasil, ainda fica restrito ao local de residência da criança, embora, havendo oportunidade, os pais costumem pressionar por vagas em escolas de outra localidade que considerem melhor, em uma configuração que se regula pela oferta, similar ao que acontece em estudo apontado por Barroso (2006). A classe social mais alta matricula seus filhos em sistemas privados de ensino, em uma clara distinção entre pobres e ricos, fazendo equivalência entre má qualidade e público e entre boa qualidade e privado.

Se na Inglaterra e alguns países vizinhos do Brasil a avaliação ajudou na livre escolha da escola porque a divulgação dos resultados das instituições de ensino é uma prática que incita a competição entre elas, isso se deu pela política voluntarista de criação de quase-mercado educativo: avaliação de desempenho, divulgação de resultados e ranqueamento das escolas, o que reforçou a lógica mercantil em detrimento da capacidade de intervenção das autoridades locais. Em outros países, e no Brasil, essa lógica é ainda embrionária, mas, embora não incitem a livre escolha de escola pelos pais e valorizem a igualdade de oportunidades, “o certo é que muitas

das medidas tomadas favorecem a introdução de uma lógica de mercado na prestação de serviço educativo, cujos efeitos contrariam esses princípios” (BARROSO, 2005, p. 740). Favorecem também a lógica de quase mercado na educação pública quando os pais começam a comparar as escolas pelo IDEB e a escolher matricular seus filhos em outras unidades de ensino, embora a matrícula esteja restrita à localização residencial, ou a optar pelas escolas privadas.

A conjuntura em que emergem as avaliações em larga escala como novos modos de regulação provocam: aumento da regulação transnacional que pelo fenômeno da globalização vem aumentando as próprias políticas em direção à regulação; hibridismo da regulação nacional pelos diferentes processos de assimilação das políticas externalizadas; e fragmentação da microrregulação local provocando um mosaico composto pela existências de múltiplos espaços de microrregulação acentuando tanto a diversidade quanto a desigualdade. Esses efeitos vem agregando às novas funções do Estado avaliador alguns desafios, como: a multirregulação e a metarregulação (BARROSO, 2004).

A multirregulação está relacionada aos ajustamentos provenientes dos “interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes” (BARROSO, 2004, p. 25). É o resultado do que ocorre nas localidades em função de diversos pontos de partida em que se encontram as escolas e instituições administrativas e organizações educacionais, ou mesmo, da própria sala de aula onde os docentes modificam os planejamentos, os livros didáticos, as propostas curriculares, os materiais e os projetos mesmo quando pretendem obedecer ao prescrito (PIONTKOVSKY; GOMES, 2017).

A multirregulação é, para o Estado, o primeiro dos desafios apontados por Barroso (2004), que implica gerir um feixe de dispositivos reguladores que determinam as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo, ao custo desse sistema se fragmentar e se polarizar. O que leva ao segundo desafio identificado pelo autor, o da metarregulação. Por conta desse desafio, há que se pensar na regulação como um sistema de regulações. O Estado como regulador das regulações, coordenador das coordenações, para equilibrar as diversas forças e continuar a garantir a orientação global e a transformação do próprio sistema.

O Estado terá o papel de metarregular, ou seja, intervir para assegurar as condições de compatibilização do respeito pela diversidade e individualidade dos

cidadãos com a prossecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade, reforçando, para isso, as formas democráticas de participação e decisão, ao custo de, se não o fizer, levar à fragmentação e polarização do serviço educativo (BARROSO, 2004).

Em suma, de acordo com Barroso (2004; 2005; 2006), regulações, em educação, são medidas políticas e administrativas que visam mais ao fim que aos meios, não sendo rígidas quanto aos procedimentos e normatizações de funcionamento dos sistemas, mas conduzindo e direcionando as ações para se atingir os fins desejáveis. A eficiência e eficácia que devem ser demonstradas nos resultados sobrepõem-se aos procedimentos burocráticos das instituições, antes valorizados nas regulamentações. E, em educação, funcionam mais como um sistema de regulação das regulações.

Elas não são lineares e ocorrem tanto em hierarquia, havendo regulações em diversos níveis do sistema educacional, o que chamaríamos de verticalização da regulação, quanto ocorrem horizontalmente nas localidades e pela interação de diversas regulações situacionais, como denomina Barroso (2004). Todas essas interações produzem regulações conjuntas e tornam o cenário nacional um mosaico dinâmico e não estável, em que a imprevisibilidade de resultados de uma reforma é uma característica contundente dos sistemas que são formados por pessoas.

Por essa característica, seria pertinente abordar uma outra dimensão da regulação, além das já definidas por Barroso (2004): a contrarregulação. Para definição de contrarregulação, buscamos Freitas *et al.* (2014) que estabelecem esse termo a partir da proposição de possibilidades de regulações alternativas que possam nascer nas escolas e reconfigurar as formas de comunicação entre o topo da pirâmide e a base.

O termo surge da argumentação de Freitas *et al.* (2014) em torno do tema qualidade da educação que permeia a política das avaliações em larga escala. Nessa regulação, que se trata de uma transferência do órgão central para a ponta do sistema, a qualidade da educação está pautada em um índice educacional, o IDEB, que combina indicadores de proficiência em apenas duas disciplinas – leitura e matemática – e indicadores de fluxo escolar: reprovação e abandono.

Para Freitas *et al.* (2014), a partir de uma avaliação institucional, segundo nível de avaliação na definição desses autores, que se pauta no PPP da escola e na responsabilidade de seus atores, a qualidade pode ser negociada porque essa

avaliação realizada pelo coletivo da escola tem o potencial de tornar a escola uma organização reflexiva e envolver todos os atores e não somente os professores.

A reflexão a partir dos problemas levaria à negociação do aprimoramento das ações, das demandas e das metas, que, para Freitas *et al.* (2014) seria a qualidade negociada: uma forma de sair da desresponsabilização, fazer *mea culpa* e assumir compromissos com a aprendizagem dos estudantes, apesar de condições salariais, condições de trabalho e de formação (FREITAS *et al.*, 2014).

A qualidade negociada, então, seria um processo de mudança, caracterizado por Freitas *et al.* (2014) como uma construção local apoiada e guiada pelo PPP, e é nesse sentido que assume os contornos de contrarregulação. Mas não como ideia de rejeição ou objeção a qualquer tipo de regulação feita pelo órgão central ou pelo Estado, mas sim como possibilidades alternativas, contra-hegemônicas, porque se daria a nível de cada escola e cada PPP. E ainda, para Freitas *et al.* (2014), representa a possibilidade de uma regulação com compromissos emancipatórios.

E por que é uma contrarregulação e não um “ensimesmamento” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 41) da equipe pedagógica em sua percepção particular do que seja qualidade? Porque, nesse processo de mudança, o compromisso da qualidade negociada é estabelecido pelo compromisso coletivo no PPP, “um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 40). Para os autores, a escola deve aceitar a prestação pública de contas daquilo que faz na área da educação, prioritária para a sociedade, e por isso não deve desconsiderar o olhar externo que acrescenta ao processo institucional.

Diferente de microrregulação, em que os atores locais interagem, reinterpretam, negociam e assumem compromissos de acordo com diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias, a contrarregulação inverteria o fluxo da regulação apontando outras formas de assumir um compromisso ético com a sociedade de prestação de contas do que se faz na escola, considerando a comunidade que cada instituição escolar atende. Levaria a uma mudança de cultura na escola e na comunidade, contribuindo com o Estado na gestão dos desafios apontados por Barroso (2004): da multirregulação e da metarregulação.

4 AVALIAÇÃO COMO REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU PARA A APRENDIZAGEM

As escolas brasileiras se veem hoje posicionadas em *rankings* pelo índice atingido em uma avaliação em larga escala, a Prova Brasil, realizada pelo governo central. Em consequência disso as ações das equipes escolares podem se direcionar para esse fim: aumentar o índice, uma vez que uma nota mais alta tem como equivalente um ensino de qualidade ofertado por aquela unidade escolar. Trata-se de uma regulação pelos resultados que se dá sobre as instituições escolares. Assim, abordaremos, nesta seção, a função da avaliação na escola a partir da regulação do ensino feita pelos professores por meio da avaliação em sala de aula até a presença do sistema de avaliação em larga escala consolidado atualmente.

4.1 Avaliação para a Aprendizagem

No início do ano letivo, os professores procuram reunir todas as informações sobre seus alunos e levantar o que sabem e o que ainda não sabem. O que se observa é que a avaliação está em primeiro plano no planejamento docente. E não está errado, afinal, o princípio básico da avaliação é justamente o de alimentar o processo pedagógico para real promoção da aprendizagem. Os desdobramentos das informações recolhidas se modelarão em formas, tipos, dimensões e funções distintas, dependendo dos usos que os professores e a escola fizerem dos resultados. E diante de tantos aspectos envolvidos, muitas vezes, o docente pode não ter clareza de tudo o que permeia o ato de avaliar e o quanto isso representa uma regulação sobre o ensino e sobre a aprendizagem dos estudantes, regulação essa que foi e, em grande parte, ainda é exercida por ele.

Durante décadas as avaliações foram usadas pelos professores tanto para classificar e selecionar os estudantes, quanto para orientar e ajustar o ensino à aprendizagem deles. Na prática, sempre foram os docentes os detentores da capacidade de julgar o que os jovens e as crianças sabiam ou haviam aprendido, ou de reorientar sua atuação em classe para ajudar esses mesmos jovens e crianças a aprenderem. Mas nas últimas décadas, o Estado implementou e vem fortalecendo uma cultura de avaliação em larga escala que coloca o professor em posição de avaliado também, juntamente com a escola que recebe uma nota do IDEB.

As regulações que se dão na escola, em vista das avaliações em larga escala que ocorrem periodicamente, levam os professores a agirem em resposta a elas produzindo no cotidiano escolar microrregulações. Mas até chegar a esse ponto, os docentes e as escolas passaram por diversas mudanças que acolhiam tipos, funções e dimensões diferentes de avaliação.

De forma geral, coexistem no cotidiano escolar dois tipos de avaliação: a somativa e a formativa, com a sobreposição de uma sobre a outra dependendo do período. Antes de fazermos a distinção entre elas, ressaltamos a diferença entre medir e avaliar. Se a avaliação é realizada apenas para atribuir uma nota ou um conceito, trata-se de medir ou verificar. Mas se busca informações sobre o que sabem os estudantes para traçar planos e ações futuras, teremos então a definição do que é avaliação em educação e sua distinção em relação ao que é medir.

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 19, grifo dos autores).

Luckesi (2011) distingue avaliação de verificação salientando que a escola brasileira está mais orientada à verificação que à avaliação. Para o autor, a verificação é a observação, obtenção, análise e síntese dos dados configurando-se o objeto investigado. Já a avaliação vai além, atribui um valor que implica um posicionamento para uma tomada de decisão e uma ação, seja ela favorável ou não, ao objeto da avaliação. Essa distinção leva a outra questão importante. Uma vez identificado que a escola está mais propensa a verificar que avaliar, e, entendendo a importância da avaliação, não se pode deixar de enfatizar que essa não se confunde com exame. Luckesi (2011) alerta justamente para isso: examinar apenas classifica os estudantes em graus, notas, conceitos, aprovados ou reprovados. Com a única intenção de demonstrar quem aprendeu e quem não aprendeu, o foco é o passado. Já avaliar olha para o presente e o futuro, para o que os estudantes ainda não sabem e precisam de intervenção para aprender.

No processo pedagógico, a avaliação “deve ser usada tanto no sentido de acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pode obter em um determinado período” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 20). A intenção é sempre planejar as ações futuras.

“Uma não é nem pior, nem melhor que a outra, elas apenas têm objetivos diferenciados” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 20). E os objetivos fazem a diferença pois influenciam a forma como os professores regularão os processos de ensino e de aprendizagem.

Na literatura referente à avaliação dos alunos, a tradição francófona e a tradição anglo-saxônica são as predominantes, segundo Domingos Fernandes (2008). Na tradição francófona, “a avaliação formativa é uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem e dos processos de ensino” (FERNANDES, 2008, p. 351). Ela se reporta a um conceito-chave, relacionado a processos internos dos alunos. Na perspectiva francófona, cuja base teórica é entender como os alunos aprendem para que sejam ajudados a regular de forma autônoma a aprendizagem, o professor exerce uma regulação mais interativa “transferindo para os alunos a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens através do desenvolvimento da autoavaliação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir” (FERNANDES, 2008, p. 352).

Já na tradição anglo-saxônica, o conceito-chave é *feedback* e se relaciona a interações sociais e culturais que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2008), que, de toda forma, se trata de uma regulação, mas que é interna à escola, exercida pelo professor sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Fernandes (2008) aponta que na perspectiva anglo-saxônica a avaliação formativa é abordada como o apoio que os professores podem dar aos estudantes na aprendizagem do currículo, de forma muito orientada e controlada pelos docentes, sendo o *feedback* de extrema importância, pois é por meio dele que se comunica aos estudantes o seu estado em relação à aprendizagem e quais serão as estratégias para superar as dificuldades.

Nessa perspectiva há uma relação explícita entre avaliação formativa e um referencial curricular bem determinado; nessa relação os professores assumem o controle de uma diversidade de incumbências tais como a identificação de domínios do currículo, a seleção de uma variedade de tarefas e de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral (FERNANDES, 2008, p. 353).

Na avaliação somativa, o poder de regulação que o professor exercia era o de promover os estudantes a ter acesso a mais e novos conteúdos progredindo na escolarização. Na avaliação formativa essa regulação é abrandada. Mas tanto uma quanto a outra podem terminar por se tornarem excludentes dependendo da função

que o professor lhe conferir, o que ratifica o seu poder de regulação. Dessa forma, a avaliação sempre significou regulação. A adoção de avaliação com diferentes funções representa diferentes formas de regulação na sala de aula.

Se as avaliações podem ser utilizadas com diferentes funções, é porque são expressões de diferentes concepções de educação que fundamentam a escolha por uma ou outra função. Tradicionalmente, a escola brasileira foi muito marcada por concepções tecnicistas em que a avaliação tinha a função classificatória e seletiva, tornando-se, conforme Fernandes e Freitas (2008), um fator de exclusão escolar.

O exame, apontado por Luckesi (2011) tem a função de verificar o que foi aprendido e classificar os estudantes, é uma avaliação estática e freia o processo de crescimento. Mas a avaliação que investiga a qualidade do desempenho do estudante com a intenção de proceder a uma intervenção para lhe proporcione aprendizagem, tem a função diagnóstica que não permite que algo não aprendido continue sem ser aprendido. E isso traz uma grande mudança para o processo pedagógico, pois quem examina, classifica e investe somente no produto. Já quem avalia, diagnostica, intervém e investe no processo para um melhor resultado.

O que é mesmo investir no processo e não no produto? O *processo* compõe-se do conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado mais satisfatório; o que nos motiva, no caso, é a obtenção do melhor resultado. *Produto*, por sua vez, significa o resultado final ao qual chegamos e, na escola, infelizmente, admitimos que ele é o suficiente do “jeito que ele se manifesta” (LUCKESI, 2011, p. 63, grifos do autor).

Segundo Fernandes e Freitas (2008), associa-se, usualmente, a avaliação somativa à classificação e à seleção dos estudantes, portanto esta seria mais excludente. E a formativa estaria mais ligada à transformação e emancipação dos sujeitos. Mas, tanto a avaliação formativa quanto a somativa podem ser excludentes, segundo os autores, dependendo das concepções que nortearão o processo educativo.

A organização desse processo é afetada pela diversidade de concepções, interesses e valores dos professores (SORDI; LÜDKE, 2009), que, na maioria das vezes, vivenciaram, como estudantes que foram, uma lógica de avaliação mais centrada na classificação e seleção e que incorporaram a cultura avaliativa estabelecida nos ambientes escolares, fazendo com que até os estudantes se acostumassem a juízos de valor externos que os classificam.

Essa forma de entender a avaliação, de se acostumar com sua feição classificatória e de vê-la como um ato de comunicação com ares de neutralidade, no qual alguém assume a prerrogativa de dizer o quanto vale o trabalho do outro, sem que a este outro seja dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiosincrasias, acaba por esvair desta prática o seu sentido formativo. Isso interfere no imaginário social que associa à avaliação práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que se transformam em signos que se distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 315).

Assim se vê como a avaliação somativa se impõe sobre a avaliação formativa e como ela pode se tornar a lógica mais adotada no ambiente escolar, incluindo as avaliações em larga escala, que avaliam apenas em matemática e leitura, divulgam seus resultados e ranqueiam as escolas. Conforme Sordi e Lüdke (2009), a avaliação da aprendizagem constituinte do trabalho pedagógico tem alto poder indutor nas formas de agir dos atores escolares e a adoção de uma avaliação somativa em detrimento de uma avaliação formativa faz com que a avaliação perca seu potencial educativo. Isso decorre de que as memórias de vivência consolidaram “uma função avaliativa que mais afasta do que aproxima, que mais pune do que ensina, que mais ameaça do que acolhe, que mais conclui do que contextualiza, que mais rotula do que explica” (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 316).

Os docentes herdaram essa habilidade de examinar, e não avaliar, do sistema de ensino estabelecido ao longo de anos, da prática e da experiência pessoal como educandos que foram na trajetória de estudantes submetidos a exames, reproduzindo com seus estudantes o que ocorreu com eles, afirma Luckesi (2011). Mas o autor também aponta: não se trata de um desvio ético ou de conduta, é o senso comum adquirido ao longo da vida que governa essa ação.

A necessidade de regulação sobre a aprendizagem, associada a concepções e práticas incorporadas ao cotidiano escolar e de sala de aula levam professores pelos meandros das dimensões: pedagógica, ética, política e social da avaliação. Tanto as situações de prova quanto as atividades que vão se desenvolvendo em sala de aula geram juízos de valor por parte dos professores que estabelecem critérios técnicos para avaliar, ressaltando-se a dimensão pedagógica da avaliação.

Mas, para Fernandes e Freitas (2008), as relações entre professores e estudantes fazem emergir juízos de valor expressos em observações e comentários sobre desempenho, comportamento, valores e atitudes do professor e dos estudantes. Quando o professor deixa que suas impressões guiem suas ações avaliativas para subordinar o estudante em uma relação de superioridade, em que a avaliação é uma

forma de punição, ele acaba por prescindir da dimensão pedagógica e sua legitimidade técnica para avaliar, deixando de lado princípios e critérios estabelecidos pelo coletivo escolar na dimensão ética.

A escola, portanto, não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as “coisas” (mundo natural) e com as “pessoas” (mundo social). Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e autodireção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 23, grifos dos autores).

A avaliação tem sua dimensão social também, que, se empregada de forma a classificar e selecionar, excluirá os estudantes e perpetuará sua condição social e a desigualdade já existente. Mas, se for utilizada para promover a aprendizagem de todos, contribuirá para a inclusão e transformação da sociedade e da condição dos estudantes e sua comunidade.

Mas, de fato, todas as dimensões estão ligadas à dimensão política no uso da avaliação. Fernandes e Freitas (2008), em especial atenção à legitimidade política que a avaliação deve ter na escola, reafirmam a legitimidade técnica da dimensão pedagógica associada à legitimidade política que vem de princípios e critérios avaliativos “refletidos coletivamente, referenciados no Projeto Político-Pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 17).

No âmbito político, Fernandes (2008) aponta estudos que indicam que as avaliações somativas estão sendo denominadas de *avaliações da aprendizagem*, porque se dão ao final de um ciclo, percurso ou etapa, e as avaliações formativas estão sendo denominadas de *avaliações para a aprendizagem*, porque tem por objetivo reorientar o processo para o estudante ter o melhor resultado para ele.

Segundo relatório da Unesco (2019), há uma diferença entre avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem. Avaliações para a aprendizagem são formativas e podem ser internas ou externas à escola. As avaliações da aprendizagem são somativas, também podem ser internas ou externas à escola. As avaliações externas, denominadas também de larga escala, são um conjunto de políticas, práticas e ferramentas para gerar dados sobre resultados de aprendizagem. Elas tiram um retrato de um determinado grupo de estudantes em determinado ano acadêmico e em determinada disciplina.

As avaliações em larga escala, ainda segundo o Relatório Unesco (2019), são provas padronizadas com consequências para professores e escolas e pouco impacto para quem as realiza, os estudantes. Mas, se elas levam a redução do currículo à matriz avaliativa, os impactos para os estudantes são sérios. Elas também afetam políticas educacionais, reformas curriculares, alocação de recursos, escolas e salas de aulas. E essa é uma cultura global, pois organismos econômicos internacionais exigem que os países adotem avaliação educacional como contrapartida quando são procurados. Pelas suas características, impactos e objetivos, as avaliações em larga escala são macrorregulações sobre a educação, a escola e os professores.

As áreas que são mais facilmente mensuráveis pelas avaliações em larga escala para que possam descontextualizar e comparar os resultados entre sistemas de ensino e até países são leitura e matemática, como na Prova Brasil, por exemplo, e leitura, matemática e ciências, como no PISA. Apesar de serem áreas que possibilitam ao indivíduo continuar aprendendo, elas deixam de fora outras áreas e outras formas de avaliação também, porque o objetivo dos analistas é procurar identificar tendências gerais nos resultados para que os formuladores de políticas fundamentem suas propostas, monitorem, fiscalizem e responsabilizem atores, escolas e sistemas, e isso não seria possível acrescentando-se outras dimensões do conhecimento ao escopo da avaliação em larga escala. Daí o risco, e temos visto isso se concretizar, de se valorizar o que se mede e de se reduzir a aprendizagem àquilo que é medido. Além disso, avaliar somente leitura e matemática como forma de comparar resultados entre sistemas e países permite que a regulação transnacional continue a influenciar países no sistema de interdependência entre nações, divulgando avaliações como soluções educacionais de países centrais a países periféricos e condicionando os financiamentos à adoção dessas propostas.

Na escola, há instrução e formação. Se a avaliação em larga escala avalia a instrução, não avalia a finalidade da educação, que é a formação integral dos sujeitos. E conforme Freitas *et al.* (2014) ressaltam, é preciso pensar se vamos ratificar esses valores vigentes na sociedade atual ou queremos um novo conjunto de valores. É por isso que avaliação não se trata apenas de uma questão técnica (FREITAS *et al.*, 2014). Como explicitam os autores, a educação é um fenômeno regulado pelo Estado, a escola é uma instituição do Estado e, portanto, regulada, por ele. A avaliação como macrorregulação tornou-se uma cultura nas últimas décadas, com a apropriação das ferramentas avaliativas pelas políticas neoliberais. O que tem consequências sociais

contundentes, como a exclusão dos estudantes e a perpetuação das desigualdades. A própria escola corrobora com a exclusão, pois investe seus esforços para preparar os estudantes que respondem melhor e, no dia da prova, como relata Horta Neto (2013), deixam de fora os estudantes com mais dificuldades de aprendizagem para tentar obter *scores* mais altos nos testes padronizados das avaliações em larga escala, o que tira a chance de o aluno aprender e estreita o currículo.

Das avaliações internas à escola, somativa ou formativa, às avaliações externas e em larga escala, as funções se modificaram, assim como as concepções teórico-metodológicas foram se modificando, se perpetuando e se consolidando, ou sendo rejeitadas e descartadas ao longo de décadas. As avaliações, que deveriam ser para a aprendizagem dos estudantes e deveriam se retroalimentar dos dados a favor da formação integral, parecem ter se fixado apenas na verificação do desempenho, sendo apropriado dizer que temos mais avaliações da aprendizagem que avaliações para a aprendizagem.

Nesse amplo e complexo processo educativo, as avaliações podem ser elaboradas e aplicadas tanto internamente como externamente e em diferentes níveis, por isso não podem ser compreendidas como algo à parte na escola nem isoladas do contexto em que a escola está inserida (FREITAS *et al.*, 2014).

4.2 Níveis de Avaliação

Os níveis de avaliação estabelecidos por Freitas *et al.* (2014), ao mesmo tempo que clarificam a passagem de uma regulação da aprendizagem exercida pelo professor para uma regulação da educação exercida pelo Estado, sem uma deixar de existir por conta do surgimento da outra, mostram também que elas não precisam estar em conflito, ao contrário, podem e devem se complementar para o próprio bem da qualidade da educação. Para Freitas *et al.* (2014), há três níveis de avaliação: a avaliação da aprendizagem essencialmente realizada pelo professor; a avaliação institucional com o protagonismo dos profissionais da escola guiados por um PPP coletivo; e a avaliação do sistema escolar realizada pelo poder público.

A avaliação da aprendizagem, realizada em sala de aula, envolve professor e estudante e é a avaliação do ensino e da aprendizagem no seu sentido mais amplo, não apenas restrito à prova ou situação formal. Freitas *et al.* (2014) propõem que alguns equívocos sejam revistos nesse nível de avaliação, sendo um deles a

colocação da avaliação como uma atividade formal ao final do processo, o que se dá em decorrência de uma visão linear do processo pedagógico: definição de objetivos, definição de conteúdos e métodos, execução do planejamento e avaliação dos estudantes (FREITAS *et al.*, 2014). O que os autores propõem é uma visão com base em uma natureza dinâmica e contraditória das categorias do processo pedagógico, o que o levaria a ser organizado em dois “eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 14).

O que Freitas *et al.* (2014) pretendem é que se desvincule a avaliação da função de regular quais estudantes poderão continuar aprendendo e ter acesso a mais conteúdos, pois esse é o conceito de avaliação dominante na escola brasileira atual, que se volta a classificar e a selecionar. Ao substituir uma visão linear por uma visão dinâmica do processo pedagógico, a avaliação passa a ter a função de “orientar a inclusão e o *acesso contínuo de todos a todos os conteúdos*” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 17, grifo dos autores). Há que se considerar, também, que muito pouco se interfere no processo de ensino e na prática do professor, porque ele é o protagonista na sala de aula (SORDI, LUDKE, 2009). E para fazer a mudança proposta por Freitas *et al.* (2014) é preciso desnaturalizar a ideia de que o trabalho pedagógico pertence apenas ao professor, ele não pode estar à parte do projeto da escola.

Nesse sentido, Freitas *et al.* (2014) abordam os eixos propostos para o processo pedagógico em que a avaliação está presente o tempo todo e orienta para a inclusão dos alunos e não para a exclusão. Quando assim o fazem, os autores consideram não apenas os objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, afinal a sala de aula se insere em um ambiente maior que é a escola (FREITAS *et al.*, 2014). Os autores apontam que os objetivos pedagógicos das matérias podem encobrir os objetivos da escola, como podem ocultar a função social seletiva por meio das práticas pedagógicas e a avaliação é o instrumento legitimador dessa função e, por isso, o professor tem que estar em consonância com o projeto da escola.

Falar de mudança no processo pedagógico, deslocando seu planejamento linear para os eixos apontados por Freitas *et al.* (2014) não tem sentido se conteúdo/método continuarem submetidos ao eixo objetivos/avaliação, pois isso é o que tem acontecido até hoje em sala de aula e se reproduz nas avaliações em larga escala: o conteúdo se reduz à avaliação, perpetuando a função classificatória e seletiva das práticas pedagógicas e da escola. Por isso, segundo os autores, os dois

níveis de avaliação devem estar relacionados: a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional.

Se, na escola, a avaliação organiza o trabalho pedagógico, ela também expressa relações de poder, regula o acesso ao conteúdo e interfere no método de ensino escolhido para os estudantes. Basicamente, são os professores que conduzem os processos de avaliação, realizando testes padronizados, provas, atividades avaliativas, testes orais, tarefas sob supervisão do professor, *feedback* dentre outras atividades (FREITAS *et al.*, 2014). Mas essa regulação exercida por meio da avaliação, embora ainda na mão dos professores, agora está dividida com o controle externo.

A regulação exercida pelo professor vai além das avaliações formais já pontuadas. O professor avalia informalmente também quando estabelece juízos de valor sobre os estudantes, sem utilizar os instrumentos e técnicas tradicionais. O professor julga as atitudes e comportamentos que influenciam decisões metodológicas e até resultados, criando imagens e autoimagens que contribuem para o fracasso ou sucesso escolar dos estudantes (FREITAS, *et al.*, 2014). O juízo de valor estabelecido pelo professor está na base da avaliação informal e atrelado a ideologias e crenças. A avaliação informal, como ocorre em sala de aula, dá ao professor a possibilidade de manter seu poder de regulação. Para Freitas *et al.* (2014), é algo do âmago do profissional e nenhum decreto chega até lá.

A escola é um sistema social complexo que se constitui por inúmeros sujeitos com concepções ético-políticas e técnico-operacionais distintas ou nem sempre afinadas. Daí a importância de um trabalho coletivo em torno de um projeto pedagógico que os envolva, mas isso acresce um nível de complexidade à avaliação, pois a escola precisa ser avaliada nos seus projetos, como destacam Sordi e Lüdke (2009).

A avaliação de sala de aula está interligada com a avaliação da instituição, pois não é possível estabelecer objetivos somente ligados às práticas pedagógicas, é preciso considerar a função da escola, daí a importância desse nível de avaliação. Portanto, Freitas *et al.* (2014) definem avaliação institucional como um processo realizado pelo coletivo da escola e que faz a mediação entre a avaliação da sala de aula e a do sistema,

[...] com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala

é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. [...] A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação (FREITAS *et al.*, 2014, p. 35-36, grifo dos autores).

Na visão de Freitas *et al.* (2014), a base da avaliação institucional é o PPP da escola, em que se integram as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores e que, uma vez realizado pelo coletivo escolar, dará sentido aos resultados das avaliações internas e externas. Assim, tendo o compromisso com a função social da escola, os atores escolares podem estabelecer metas e formular demandas, porque possuem o conhecimento interno do seu local de trabalho.

Freitas *et al.* (2014) entendem que a escola teria, nessa abordagem, a oportunidade de assumir a regulação “para o bem”, para a inclusão dos alunos e sua emancipação, pois, por meio da avaliação institucional, o coletivo tornaria a escola uma instituição reflexiva que, a partir dos problemas identificados, promoveria o aprimoramento, as demandas e as metas, guiado pelo PPP em uma transformação reversa, não do órgão central para a ponta, mas a partir da escola. Seria o que Freitas *et al.* (2014) chamaram de contrarregulação.

A avaliação de sistema, também chamada de avaliação externa ou em larga escala, como a Prova Brasil, é um instrumento para “acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 47). Refere-se à aferição padronizada do rendimento dos estudantes, que pode ser realizada no âmbito nacional ou estadual (BARRETTO *et al.*, 2001).

As avaliações em larga escala rompem com as fronteiras de sala de aula e com o foco exclusivo no aluno além de buscarem reunir subsídios e protagonizarem a indução das escolas a determinado padrão de qualidade (SORDI; LÜDKE, 2009). Elas ocorrem em nível federal e estadual no Brasil e, segundo Freitas *et al.* (2014), com a ilusão de que com elas se pode avaliar a escola e os professores. Mesmo que, para os autores, não se possa dispensar os processos avaliativos em larga escala porque se trata de uma política de Estado, pode-se, sim, discordar da forma como o governo quer conduzi-las.

Decorrente de políticas neoliberais, as avaliações em larga escala geram inúmeros relatórios e estatísticas sobre eficácia das escolas, com a pretensão de informar de maneira comparativa e classificatória a posição das unidades escolares no cenário educacional (SORDI; LÜDKE, 2009). Por ser uma política de Estado e uma regulação sobre a educação, a avaliação é centralizada, o que deixa poucas possibilidades de envolvimento dos professores nos processos de formulação, implicando outro erro.

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas [...] (FREITAS *et al.*, 2014, p. 48, grifos do autor).

Freitas *et al.* (2014) entendem que a avaliação, tendo, além do aspecto técnico, o aspecto político, encontraria maior legitimidade técnica e política no nível municipal. Não centralizada no poder público municipal, mas com maior participação dos professores especialistas do nível local, constituindo-se, para tanto, um conselho gestor de avaliação conduzida por Conselhos Municipais, com uma comissão técnica de elaboração participativa e democrática.

Mas, ao contrário do que deveria ser, a avaliação em larga escala, externa à escola e centralizada, no Brasil, segundo Freitas *et al.* (2014), tem a tendência de querer avaliar a sala de aula. O que os autores defendem é que a avaliação de sistema, ou em larga escala, embora seja um instrumento importante para monitorar as políticas públicas, deve se articular com a avaliação institucional e de sala de aula. Não basta enviar os dados e os resultados, a avaliação institucional deve fazer a mediação e dar subsídios para avaliação em sala de aula. Com a interação entre os três níveis, a avaliação sairia do lugar de regulação da aprendizagem para a regulação para a aprendizagem, onde o que se quer realmente é a aprendizagem e não somente um resultado satisfatório que pode advir de estratégias que prescindam de aprendizagem real.

Sem esse mecanismo de mediação e reflexão, não haverá legitimidade política, só técnica. E, assim, corre-se o risco de manutenção dos mesmos níveis de desempenho das crianças e jovens, que, embora avaliados, continuam sem aprender. Na verdade, para Sordi e Lüdke (2009), nessa perspectiva, o ciclo virtuoso da avaliação não se completa porque os inúmeros relatórios e dados são esquecidos e

não explorados, ou apropriados, por professores, estudantes, famílias e gestores. Mas nem por isso as avaliações deixam de gerar políticas e de regular as escolas.

O que decorre disso, observam Sordi e Lüdke (2009), é que gestores e professores se comportam como estudantes quando recebem as notas das provas. Idolatram a nota. Se é boa há comemoração e se é ruim há desqualificação. É essa idolatria que faz com que a escola passe a buscá-la, mesmo que discursivamente haja contestação, e os meios para obtê-la passam a ser justificados pelos fins (SORDI; LÜDKE, 2009). Nesse ponto observamos que a avaliação formativa perde a vez para a avaliação somativa, ou pelo menos fica em segundo plano. E o professor que regulava o processo de aprendizagem do aluno agora sofre os impactos da macrorregulação e, em muitos casos, passa a adequar os meios aos fins, que são as metas estabelecidas, dando espaço para uma avaliação como regulação da aprendizagem e não para a aprendizagem.

Na cultura avaliativa classificatória, o professor que mais reprovava era considerado o melhor professor, pois tinha nas mãos o poder de regular o acesso dos estudantes aos próximos conteúdos. Na primeira semana de aula, já levantava as informações sobre os alunos e emitia em tom profético a lista daqueles que não conseguiriam aprovação. Agora, ele também é um expectador, aguardando a nota final, pela qual será parabenizado ou responsabilizado.

As avaliações em larga escala tomaram conta do cenário educacional brasileiro, tornaram-se políticas públicas e criaram uma cultura nas escolas. Mas, há décadas essa política vem sendo implementada e aos poucos foi se consolidando nos sistemas, nas escolas e na educação brasileira, especialmente na Educação Básica, com a Prova Brasil e o IDEB. E esse é o ponto de virada em que a avaliação formativa cede espaço à avaliação somativa, que nunca deixou de coexistir nos ambientes escolares, como veremos mais à frente.

Da avaliação da sala de aula à avaliação do sistema, o que podemos observar é que, em geral, as avaliações tendem a se dividir distintamente em: avaliação formativa com caráter de avaliação para a aprendizagem, porque estabelece princípios de regulação sobre o ensino de forma a contribuir para que o aluno aprenda e acesse novos conteúdos; e avaliação somativa de caráter classificatório e seletivo, que se relaciona à regulação sobre quem terá oportunidade de continuidade na escolaridade ou não.

4.3 Avaliação Educacional Em Larga Escala

A avaliação em larga escala se consolidou como uma macrorregulação e uma cultura na educação brasileira. Na Educação Básica, a Prova Brasil, ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, é a avaliação em larga escala aplicada em todo o território nacional. É uma avaliação que se caracteriza por ser externa à escola, elaborada por técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e aplicada de forma censitária em todas as escolas públicas, urbana ou rural, que tenham pelo menos 20 alunos matriculados no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental, com uma vertente, a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, de forma amostral, aplicada aos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio em escolas públicas e privadas. As duas constituem o SAEB.

O caráter dessa avaliação é somativo porque avalia ao final do percurso, ou do ciclo, como é o caso do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental. Na definição da Unesco (2019), é uma avaliação da aprendizagem e não para a aprendizagem porque não é seu objetivo apoiar e reorientar o processo de aprendizagem do aluno durante seu percurso.

Bernadete Gatti (2013) traça um histórico detalhado do surgimento das avaliações em larga escala no Brasil. Inicia o percurso de sua implementação a partir de 1987, com a viagem aos Estados Unidos do ministro interino da Educação, que traz ideias de monitoramento e acompanhamento da educação. A Fundação Carlos Chagas foi convidada a realizar os estudos, que se estenderam de 1987 a 1991.

Mas a trajetória das avaliações de desempenho de redes de ensino é bem mais antiga. Ela remonta aos anos 1960 e, nessa década, sob a influência de Benjamin Bloom, “com suas classificações de níveis de cognição, o detalhamento de uma taxonomia de objetivos educacionais, e as proposições de avaliação formativa e somativa de aprendizagens” (GATTI, 2013, p. 50), os profissionais foram formados na área de avaliação do rendimento escolar. Tanto que a Fundação Getúlio Vargas passou a desenvolver testes educacionais em 1966, e elaborou também o primeiro teste que se pode chamar de teste em larga escala, para verificar aquisição de conhecimentos e sua relação com variáveis como nível socioeconômico, por exemplo (GATTI, 2013).

Nos anos 1970, Gatti (2013) destaca um estudo avaliativo de grande porte no Brasil e outros países da América Latina, desenvolvido pelo Programa de Estudos

Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana, com aplicação de questionário aos alunos sobre situação socioeconômica, atitudes e aspirações e um exame em leitura e ciências. Mas vários estudos estavam em andamento para se chegar a um instrumento de medida que verificasse o desempenho dos estudantes.

A cidade de São Paulo, segundo Gatti (2013), foi o primeiro município a realizar um estudo avaliativo de uma rede de ensino, incluindo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, no início dos anos de 1980. As provas foram nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, com testes que se basearam no currículo escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação. Mas, apesar de todos os dados coletados, que seriam usados para planejamento das atividades escolares, Gatti (2013) salienta que eles não foram utilizados ou tiveram qualquer aplicação, devido à mudança de governo. Dessa forma, a avaliação ainda não era uma política de Estado.

Como destacado por Gatti (2013), o marco na história das avaliações em larga escala e de programas e políticas avaliativas é a avaliação do projeto EDU-RURAL, desenvolvido em todos os estados do nordeste brasileiro. Em parceria com a Universidade do Ceará e a Fundação Carlos Chagas, de 1982 a 1986, foram avaliados: as formas de gerenciamento geral e local do projeto; os professores; os alunos e as famílias. Os alunos de classes multisseriadas de segundas e quartas séries da zona rural foram avaliados com provas formuladas a partir de amostras de exercícios colhidas nas escolas de Piauí, Pernambuco e Ceará, nos anos de 1982, 1984 e 1986. Os responsáveis pela formulação dos testes eram especialistas e burocratas com explícita valorização da dimensão técnica da avaliação. “No âmbito da ação do Estado central autoritário a avaliação foi prescrita como estratégia de modernização institucional-administrativa e de controle da efetivação de programas, projetos e ações do governo federal” (FREITAS, 2013, p. 80).

Ao final dos anos de 1980, chega-se à proposição, como acentua Gatti (2013), de uma avaliação nacional como uma experiência em escolas públicas: um projeto piloto em 10 capitais de estados do país, para depois se expandir. Desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas com o Ministério da Educação, os alunos de primeiras, terceiras, quintas e sétimas séries foram submetidos a provas de língua portuguesa, matemática e ciências. Sem um currículo nacional, o desafio, de acordo com Gatti (2013), foi elaborar uma prova válida para 10 capitais e, depois, para mais 20 capitais, seguindo para mais 39 cidades em 14 estados e ainda agregando as escolas privadas

em 1991. Paralelamente a esse projeto piloto, as experiências avaliativas continuavam a ser realizadas nos estados. Em 1988, o Paraná avalia sua rede de ensino em parceria com a Fundação Carlos Chagas, também aplicando provas de língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais. Tanto as experiências com avaliações nacionais, quanto as realizadas nos estados empregavam a metodologia da Teoria Clássica do Teste (TCT)³.

Os resultados dessa série de avaliações foram baixos e aquém do esperado, com grande repercussão nos órgãos públicos de educação, como Secretarias de Educação e o próprio Ministério, também na mídia. Os estudos serviram de base para implantação do SAEB na próxima década, anos 1990, com direito ao surgimento de muitos outros sistemas de avaliação estaduais, como o de Minas Gerais, de São Paulo, Ceará e Bahia (GATTI, 2013). Nessa mesma década de 1990, o Brasil participa do PISA, que acabou revelando um precário desempenho dos estudantes brasileiros.

Da apresentação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau – SAEP ao Ministério da Educação, em 1988, a proposta culminou na criação do SAEB, com um primeiro levantamento em 1990, mas com organização formal em 1994 (FREITAS, 2013). Era uma avaliação nacional amostral, abrangendo algumas séries do ensino fundamental e médio, com provas objetivas no modelo clássico (GATTI, 2013). De 1990 a 2002, o SAEB foi o instrumento que o governo federal utilizou para avaliar os sistemas de educação básica do país e, nesse período, foi se organizando, se estruturando e se institucionalizando, fixando-se em colher dados dos alunos das quartas e oitavas séries do ensino fundamental, como do terceiro ano do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, passando para uma periodicidade bianual a partir de 1995 (FREITAS, 2013), ano em que passou a empregar a Teoria de Resposta ao Item – TRI, como metodologia da prova (GATTI, 2013).

Na década de 1980, a ênfase era a melhoria do rendimento dos sistemas educacionais em um contexto de redemocratização da sociedade e de crise econômica. A avaliação, então, como salienta Freitas (2013), passa de recurso técnico

³ Na Teoria Clássica dos Testes, a dificuldade de um item é medida pela porcentagem de respondentes que o acertam. Nessa teoria cada item mede um conhecimento sem considerar quem o responde e a proficiência do respondente não depende do item apresentado. Na Teoria de Resposta ao Item, o modelo logístico de 3 parâmetros controla o acerto casual partindo do princípio de que quanto maior a proficiência do respondente maior a probabilidade de acerto, permitindo a comparação de resultados e construção de escala de proficiência (INEP, 2021).

a recurso político e seus procedimentos passaram a ser em larga escala. Nos anos 1990, com a prevalência da racionalidade econômica, as políticas sociais se subordinaram às imposições do mercado. Freitas (2013) evidencia nesse contexto a busca pela eficácia na gestão educacional passando a avaliação a ser centrada em resultados.

Em 2005, foi criada a Prova Brasil com intuito de avaliar desempenhos escolares, já que o SAEB não fazia isso e não era censitário, como eram os inúmeros sistemas de avaliação estaduais que se proliferaram por estímulo do próprio SAEB (FREITAS, 2013). O que a Prova Brasil permitiu, segundo Freitas (2013), foi coletar e informar dados por escola, redes escolares, municípios, estados e país, de forma censitária, tornando-se rapidamente conhecida em meios educacionais e na sociedade em geral, por conta da publicidade oficial de seus resultados, também explorados pelas mídias de massa.

O SAEB foi alterado pela Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), que instituiu a ANRESC e manteve a ANEB como uma avaliação externa, em larga escala e por amostragem, com periodicidade bianual, tendo por “objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira” (BRASIL, 2005, p. 17). Já a ANRESC tem como alguns de seus objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados (BRASIL, 2005, p.17).

O problema, segundo Freitas (2013), é que a qualidade ficou restrita ao que é avaliado pela Prova Brasil: a proficiência em leitura e resolução de problemas. Dessa forma, como assinala a autora, os sistemas educacionais, escolas e equipes nem bem passaram a utilizar as informações do SAEB e, posteriormente, da Prova Brasil, e a competição, a comparação, a premiação e a punição já passaram a imperar, tornando-se a tônica do processo de avaliação por conta da divulgação dos resultados.

A divulgação da nota deu ao INEP/MEC um controle externo e remoto sobre a educação que se acentuou em 2007 com a criação do IDEB, um indicador de fluxo escolar combinado ao indicador de desempenho nas avaliações, com dados fornecidos pelo Censo Escolar e Prova Brasil, estabelecendo metas bianuais para cada escola, sistema, município, estado e para o próprio país, que deve chegar a uma

média seis, correspondente ao nível dos resultados do ensino em países avançados (FREITAS, 2013).

Hoje, Prova Brasil e ANEB avaliam alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio de escolas públicas e privadas, em áreas urbanas e rurais com no mínimo 20 alunos. Até 2019 foram sete ciclos de IDEB e os testes de desempenho foram conjugados com questionários sobre fatores associados.

Nem só de Prova Brasil vive o SAEB. Em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, para avaliar competências e habilidades dos concluintes e egressos do ensino médio, e, em 2002, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, para medir competências dos que não concluíram a educação básica em idade própria. Em 2007, também foi criada a Provinha Brasil, para avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais, visto que o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação estabeleceu que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade e, para isso, seria necessário avaliar periodicamente para acompanhar o progresso da meta (FREITAS, 2013).

O IDEB, segundo Freitas (2013), possibilita ao Estado projetar e monitorar metas de progresso nos resultados do ensino fundamental e do ensino médio e se tornou “uma das principais ferramentas da política educacional brasileira na esteira da racionalidade econômica e gerencial que se impôs com as transformações sociais das últimas décadas” (FREITAS, 2013, p. 75).

O investimento em mídia para que este carro-chefe – as avaliações externas – assumisse socialmente proporções de solução para os problemas escolares foi alto, explorando-se os aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, socioeducacional. Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura (GATTI, 2013, p. 58-59).

Pelo histórico traçado por Gatti (2013) e pelo objetivo primeiro estabelecido para as avaliações em larga escala, poderia se dizer que elas teriam um caráter de diagnóstico da realidade educacional brasileira com a criação do SAEB em 1994, mas, com a alteração do SAEB em 2005 e a criação do IDEB em 2007, as avaliações deixam o âmbito do levantamento de informações com o intuito de subsidiar políticas para melhoria da qualidade da educação e passam a avaliar, de fato, a qualidade do ensino de cada unidade escolar e contribuir com uma cultura avaliativa em busca de

cumprir metas e padrões que sejam controlados (GATTI, 2013). E, ainda, confrontar resultados nacionais com os resultados em avaliações internacionais como o PISA (FREITAS, 2013).

O padrão de qualidade estabelecido com o IDEB se restringe a dois aspectos: ao desempenho cognitivo e à progressão regular na escolarização, e defende que seria o mínimo indispensável a ser assegurado para todos pressupondo-se que esse padrão de qualidade seja factível. Não discutiremos o que seria qualidade na educação, mas importa assegurar que não se pode restringi-la a apenas os dois aspectos estabelecidos com a criação do IDEB. Esse índice poderia ser um dos indicadores e não o único a ser considerado quando se tratar de qualidade na educação. No entanto, a forma como é gerado e como é divulgado leva à abstração de que ele expressa um padrão de qualidade que seria alcançado universalmente por todos, sem se considerar as desigualdades de condições, os diferentes pontos de partida e dimensões em razão de experiências que foram condicionadas pela escassez de meios e soluções plausíveis (FREITAS, 2013).

Todo esse processo não passou sem críticas. O IDEB recebeu muitas delas, apontadas por Gatti (2013): tem uma perspectiva produtivista em educação e se vincula às pressões de organismos internacionais que condicionam essas políticas à concessão de financiamentos de diversas ordens para os países; modela as referências em educação com foco apenas em resultados e reduz o currículo à leitura e matemática, componentes avaliados; tornou-se política de currículo educacional; suas informações são insuficientes para alimentar processos de ensino; apesar de toda a sofisticação metodológica, não se constata, como ratifica Gatti (2013), lastro educacional e pedagógico; reduz o currículo ao que a prova mede; só interessam o resultado e a meta.

Essa conjuntura de críticas implica consequências bem pontuais elencadas por Gatti (2013): reducionismo na gestão do currículo escolar; os *rankings* e pressões por resultados encobrem e desviam o foco para visões menos integradoras dos resultados com fatores intervenientes; não há questionamento se a metodologia utilizada é a mais adequada a todos os sistemas; há perdas curriculares pela não análise de erros que informam caminhos cognitivos e contribuem para o planejamento pedagógico. Com a promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que institui o PNE 2014-2024, e demanda para que estados e municípios também construam seus Planos Estaduais e Municipais de Educação, a centralidade

do SAEB e do IDEB na garantia do direito à educação de qualidade para todos foi reiterada. O PNE 2014-2024 também preconizou o fortalecimento de um sistema nacional de avaliação que contemplasse, além do desempenho dos alunos nos testes, a riqueza dos fatores intra e extraescolares envolvidos no processo educacional.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB foi instituído em maio de 2016, substituindo o SAEB, já consolidado e reconhecido. Mas com brevidade foi dissolvido, pois em agosto do mesmo ano a portaria que o instituiu foi revogada pelo MEC alegando que já existia um sistema nacional com as mesmas finalidades e que alterações em suas referências não seriam oportunas ou convenientes sem a concretização da revisão da BNCC que ainda estava em curso à época. Se o SINAEB trazia alguns avanços, pouco havia a se comemorar porque a portaria mencionava a criação de um novo índice que se somaria ao IDEB, o Índice de Diferença do Desempenho esperado e verificado (BRASIL, 2014) que poderia vir a servir de base para uma política de meritocracia federal.

Mesmo sob a pressão de críticas o IDEB se consolidou mantendo “uma forte centralização na esfera federal, que estipula os parâmetros avaliativos e índices a serem perseguidos sem promover um debate amplo com educadores” (SOUSA; ROCHA, 2018). O próprio PNE vigente abre mecanismos para o fortalecimento da avaliação que já apresenta três gerações, conforme Bonamino e Sousa (2012) destacam. A primeira geração é a avaliação de caráter diagnóstico da qualidade da educação no Brasil, sem consequências diretas para as escolas e para o currículo. Sua finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. Os resultados são divulgados na internet para consulta pública sem devolvê-los para as escolas.

Na segunda geração, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), os resultados são devolvidos para as escolas, mas divulgados publicamente também, sem consequências materiais, somente simbólicas, justamente pela divulgação dos resultados para a sociedade e pais, esperando-se que eles fizessem pressão sobre as escolas. As avaliações de terceira geração são políticas de responsabilização forte, segundo as autoras, porque contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados, como por exemplo bonificação ou remuneração por se atingir as metas.

O desenho do SAEB, para Bonamino e Sousa (2012), não permite medir a evolução do desempenho individual dos estudantes ou escolas e como os resultados são divulgados de forma bem agregada, não permite introduzir política de

responsabilização de professores e diretores. Por isso, o IDEB é uma política de responsabilização branda, limitada a traçar metas e divulgar resultados, com efeitos simbólicos. Mas os sistemas estaduais de avaliação adotam políticas de responsabilização forte, com consequências materiais que empregam bonificação, como no caso do SARESP e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco, apontados pelas autoras como exemplos da terceira geração de avaliação em larga escala.

Os estudos de Cerdeira (2018) sobre os fatores associados ao uso dos resultados das avaliações para a responsabilização educacional informam uma quarta geração das avaliações em larga escala com influências no contexto escolar, além das três gerações preconizadas por Bonamino e Sousa (2012). Essa quarta geração levaria ao uso dos dados por gestores e professores. Para Cerdeira (2018), a forma como os profissionais recebem as informações e as interpretam favorece grande variação de usos ligadas às características escolares e organizacionais dos sistemas de ensino. Escolas de alto desempenho são menos resistentes às avaliações e políticas educacionais e obtêm maiores resultados, enquanto as escolas de baixo desempenho são mais resistentes e tomam atitudes superficiais para melhorar os resultados.

Há gestores escolares que, ao se apropriarem dos dados, realizam uma responsabilização interna, preocupando-se com o monitoramento, com a criação de metas e estratégias e com o trabalho coletivo (CERDEIRA, 2018). Outras escolas passam a treinar os alunos para aumentar o índice sem que os estudantes tenham aprendido na mesma proporção. De acordo com Cerdeira (2018), algumas dessas escolas situam-se em bairros altamente vulneráveis, onde a equipe de professores e outros profissionais apresentam grande rotatividade, portanto, com pouco comprometimento com os resultados. E se os profissionais apresentam desconhecimento sobre as políticas de avaliação e os aspectos técnicos envolvidos, como a proficiência nas áreas avaliadas, pouco usarão as informações para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Como a avaliação ocorre dentro de escolas que estão inseridas em um contexto social, em uma sociedade de cunho neoliberal, mas, em alguns aspectos conservador, a análise da avaliação em educação vai para o âmbito da sociologia, para evidenciar as relações que se dão no processo e no uso da avaliação. As funções e modalidades da avaliação a depender da conjuntura socioeconômica vigente

implicam jogos de poder e processos de negociação, até mesmo nas escolas. Como ressalta Afonso (2009b), socializar os jovens com seus futuros papéis no mundo do trabalho, sendo funcional para o sistema político e econômico, é uma contribuição da hierarquia piramidal na escola com a hierarquia laboral.

Mas a escola também faz a sua política, pois a sua autonomia relativa nem sempre é funcional para o mundo do trabalho e para o sistema político e econômico. A escola pode até introduzir contradições, pois os objetivos sobre o que se precisa ensinar para um trabalhador saber o que fazer no exercício do trabalho nem sempre coincidem com o que formalmente é considerado necessário no mundo do trabalho (AFONSO, 2009b). A avaliação, para Afonso (2009b), é um dos processos pedagógicos pelos quais a escola socializa.

Nesse âmbito, Afonso (2009b) aponta dois tipos de avaliação: normativa e criterial. O autor conceitua avaliação normativa como aquela relacionada a propósitos administrativos, de caráter somativo, que aplica testes estandardizados aos estudantes e os ordena por desempenho, sem se preocupar sobre o que seja bom ou mau desempenho. E conceitua avaliação criterial como aquela que mede a proficiência dos estudantes conforme atinjam as normas padrão, não os comparando uns com os outros, dando mais garantias de preparação para o mundo do trabalho e permitindo maior controle do Estado. Mas, tanto a normativa quanto a criterial podem ser utilizadas em larga escala, sendo que a criterial, dependendo do uso que se faça dela, divulgando seus resultados, por exemplo, torna-a uma avaliação normativa. Por isso, segundo o autor, tanto a avaliação criterial quanto a normativa podem produzir efeitos de mercado no setor educacional, além de tendências de centralização curricular.

A Prova Brasil, no seu histórico, evoluiu de uma aplicação de testes elaborados a partir de exercícios compilados das atividades escolares, aplicando a Teoria Clássica dos Itens, para uma avaliação estandardizada com escala de proficiência para o desempenho dos estudantes, em que a metodologia adotada é a da Teoria de Resposta ao Item. Embora a escala de proficiência lhe dê um caráter criterial, a divulgação dos resultados conjuntamente com um índice colocam-na na posição de incentivar a centralização curricular e os efeitos de mercado, assumindo a função normativa.

Nas democracias ocidentais, as avaliações em larga escala, segundo Afonso (2009b), intervêm na relação pedagógica e na sala de aula, no controle sobre as

escolas e no trabalho dos professores, convergindo com as necessidades do mundo do trabalho, estabelecendo a responsabilização como controle sobre o que se ensina e como se ensina. A responsabilização para Afonso (2009b) pode seguir um modelo administrativo-burocrático que tem na hierarquia administrativa o controle sobre as escolas e responsabiliza os gestores pelos resultados obtidos; ou o modelo baseado na lógica de mercado, que vê a educação como uma mercadoria e crê que a divulgação de resultados fará com que os indivíduos, livres para escolherem o que lhes convierem como melhor, pressionarão as escolas por melhores resultados.

A responsabilização de cunho administrativo burocrático e a baseada na lógica do mercado se apoiam em avaliações quantitativas utilizadas em testes estandardizados e se fundamentam em uma visão positivista de educação, que tomou fôlego com as políticas neoliberais e neoconservadoras da década de 80 e que dominam o cenário atual, afinal, nessa visão, sustenta-se que é necessário haver desenvolvimento econômico, mas o mesmo não ocorrerá se não houver ordem social para a qual a desigualdade entre indivíduos e grupos é uma característica natural da sociedade (AFONSO, 2009b).

Avaliações em larga escala acompanhadas da responsabilização estreitam ainda mais as respostas dos docentes e se tornam macrorregulações, passam a regular o contexto escolar e seus professores em sala de aula, os currículos, formal e oculto, ensinados na escola e até mesmo as prioridades da escola (UNESCO, 2019). Essa é uma limitação das avaliações em larga escala, segundo o relatório, pois, além de se restringirem a algumas áreas avaliadas, dentro das áreas se restringem a alguns conhecimentos. Caem por terra outros aspectos, conhecimentos e dimensões, como as atitudes dos estudantes.

Outra limitação é a atenção com a inclusão e diversidade, pois certos grupos são excluídos da avaliação, como reportado não só pelo relatório Unesco (2019), mas por Horta Neto (2013) e por Nascente, Conti e Lima (2017), que assinalam que as escolas não querem ter alunos que podem baixar seus índices e, dessa forma, reinterpretam essas políticas e as praticam de acordo com suas próprias culturas. Percebe-se, então, que a avaliação que deveria estar a favor da inclusão faz justamente o contrário, lembrando-nos de uma escola classificatória e seletiva. A avaliação em larga escala vem tomando espaço nas escolas e se sobrepondo a uma avaliação para a aprendizagem.

4.4 O Ciclo (Des)Virtuoso: de Volta aos Exames?

Quando Luckesi (2011) menciona que ainda estamos mais examinando que avaliando, o ímpeto de discordar e dizer que não estamos examinando, mas sim avaliando, é forte. Porém, se pararmos para refletir, deparamo-nos com as questões sobre quando conseguimos implementar uma avaliação mais formativa que somativa e se ela se consolidou nas práticas escolares.

O que parece ter acontecido no percurso da avaliação é que em determinado ponto, em que ideias e discursos sobre uma avaliação formativa e com poder de transformação e emancipação se fizeram presentes pela confluência de alguns fatores contextuais e contingentes, ela entrou em intersecção com a avaliação somativa, que não deixou de existir na escola, e com a avaliação em larga escala, que passou a estar presente no cotidiano escolar.

Os usos, funções e intenções da avaliação se relacionam com as concepções de educação que orientam a sua aplicação (FERNANDES; FREITAS, 2008). Ao longo de décadas, a escola vem passando por transformações e incorporação de concepções pedagógicas e correntes teóricas diferentes que fundamentam diferentes aplicações da avaliação no cotidiano escolar. A avaliação somativa, como visto anteriormente, costuma se relacionar com uma prática escolar excludente, uma vez que está associada à classificação e seleção dos estudantes. Não obstante, isso se dá pelas influências das diferentes correntes teóricas acerca do currículo implantadas em países centrais com forte influência na educação brasileira. É o que vemos, por exemplo, em relação às teorias tradicionais do currículo que, como acentua Silva (2019), fundamentadas em Bobbit e Taylor, dominaram o campo educacional estadunidense até a década de 1980, reverberando em diversos países, inclusive o Brasil.

Na escola brasileira, a avaliação classificatória e seletiva, acompanhada da exclusão escolar e responsável por altas taxas de reprovação e abandono, esteve presente no cotidiano escolar e nas práticas docentes por décadas, tendo a avaliação como instrumento de medição que possibilitasse apontar com precisão se as habilidades previstas foram aprendidas (SILVA, 2019).

As teorias críticas do currículo trouxeram luz sobre a perpetuação do *status quo* e o que isso significava, o que incomodou teóricos mais progressistas que se posicionaram contrários às teorias tradicionais. Silva (2019) aponta esse

descontentamento e a rejeição à concepção técnica de currículo em vários países desde o final dos anos sessenta. No Brasil, essas teorias, associadas a um movimento de redemocratização do país, vieram a influenciar as políticas de ciclo que começaram de modo experimental ainda em Minas Gerais, Paraná e São Paulo e tinham a intenção de regularizar o fluxo de alunos para garantir que todos pudessem cumprir os anos de escolarização obrigatórios sem interrupções e sem retenções (BARRETTO; SOUSA, 2004). Mas, para isso, seria necessária uma mudança na concepção de avaliação. A avaliação somativa não caberia mais nessa reorganização da escolaridade, o que foi considerado por Mainardes (2010) uma oportunidade de efetivação da transformação das práticas avaliativas na escola, que superariam a função classificatória da avaliação.

Segundo Barretto e Sousa (2004), mesmo antes de sua efetiva implantação, os ciclos foram associados a propostas de promoção automática, avanços progressivos e progressão continuada, com experiências em diversos estados desde as décadas de 1960, 1970 e 1980, até “que passa da consideração da medida como passível de acompanhamento e controle experimental na primeira LDB, para entendê-la como uma forma de organização da escola na legislação atual” (BARRETTO; SOUSA, 2004, p. 34).

As experiências mais contundentes mostram que os ciclos como política de não reprovação tiveram seu marco em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo, como destaca Mainardes (2010). Em São Paulo, o ciclo reunia os dois primeiros anos de escolaridade sem reprovação na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade. Essa política avançou em 1990 e, em 1992, a rede municipal de São Paulo implantou a política de ciclos para os oito anos do ensino fundamental. Outras redes também implantaram modelos de ciclos. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, artigo 32, introduziu a progressão continuada. Mas, mesmo assim, em 2006, a maioria das escolas ainda era organizada pelo regime seriado (MAINARDES, 2010).

Essas experiências coincidem com um período de redemocratização do país e um movimento de descentralização e maior autonomia delegada às escolas, que teriam um caráter mais progressista. No entanto, Mainardes (2010) destaca que os ciclos, em algumas redes, possuíam características mais progressistas e em outras mais conservadoras, consequência resultante de diferenças nos objetivos da política. Se as políticas de ciclos fossem mais progressistas, as mudanças no currículo,

metodologia e avaliação seriam também mais substanciais. Do contrário, o objetivo seria somente reduzir a taxa de reprovação com poucos investimentos (MAINARDES, 2010). O autor ainda acrescenta que, embora os objetivos fossem diferentes, os discursos eram sempre progressistas, mas na prática, a reprodução da desigualdade e a exclusão continuavam.

No entanto, de fato, a avaliação formativa deveria subsidiar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dos ciclos. Nessas experiências de implementação de ciclos em redes de ensino de alguns estados, pesquisadas por Barretto e Sousa (2004), os princípios do ciclo passavam pela avaliação contínua e qualitativa, com procedimentos contínuos e instrumentos variados, balizados pela função formativa (BARRETTO; SOUSA, 2004).

A adoção da avaliação formativa seria a grande aposta dos pesquisadores, com a política dos ciclos, segundo Mainardes (2010), representando a ruptura com a avaliação classificatória e a incorporação de práticas avaliativas que promovessem a emancipação dos alunos, a inclusão e eliminação das desigualdades. O propósito da avaliação nos ciclos seria fazer uso das informações obtidas para reorientar o processo de ensino e de aprendizagem para garantir a progressão da aprendizagem dos estudantes (MAINARDES, 2010).

Assim, o discurso pode ter mostrado avanço quanto ao uso da avaliação para aprendizagem dos estudantes, mas a efetivação da política nem tanto. Segundo Mainardes (2010), ainda são muitos desafios para que os princípios e orientações presentes no discurso da avaliação formativa se concretize no contexto dos ciclos. Não que a política de ciclos não tenha levado a uma discussão sobre a avaliação e sobre a necessidade de superar sua função classificatória. A avaliação formativa está inserida nas escolas, mas sua intensidade e consistência variam de um contexto a outro.

Mainardes (2010) lança mão de um olhar retrospectivo para afirmar que a política dos ciclos foi formulada sem a participação dos professores, que são aqueles que atuam na prática. Sem o engajamento docente, as propostas de avaliação não ganham sentido e corpo nas práticas em sala de aula, mesmo que sejam progressistas. Além disso, os professores precisariam ter acesso a uma diversidade de concepções de avaliação existentes. Há outra questão importante que o autor coloca e remete a Domingos Fernandes (2006), que trata da avaliação formativa na perspectiva anglo-saxônica. Nessa tradição, a avaliação formativa é orientada pelo

feedback, o uso da informação que vem da avaliação para orientar e apoiar os estudantes. Porém, também é importante as interações que ocorrem em sala de aula entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

O professor, como acentua Fernandes (2006), tem “um papel determinante no desenvolvimento da interação com todos e com cada um dos alunos, pois é através dela que a avaliação pode, ou não, assumir uma natureza formativa” (FERNANDES, 2006, p. 29), o que, para Mainardes (2010), é a grande dificuldade dos docentes, pois eles têm que lidar com a heterogeneidade e diversidade em sala de aula, para as quais não bastam os conhecimentos técnicos, os procedimentos de avaliação e as novas formas de registros. Os professores enfrentam isso sozinhos quando, na verdade, deveria ser um enfrentamento de todos, inclusive dos pesquisadores, e isso atravanca a evolução da avaliação somativa para a formativa no contexto dos ciclos, e a concretização do discurso progressista da avaliação na prática (MAINARDES, 2010). E nem bem houve tempo para a avaliação formativa se estabelecer e se tornar prática efetiva nas escolas, a avaliação em larga escala chegou e se estabeleceu.

Mainardes (2010) e Mainardes e Stremel (2011) fizeram um levantamento da concepção de avaliação nos ciclos presente em teses e dissertações que apontou que a avaliação formativa não chegou a ser totalmente implementada porque muitos docentes e sistemas de ensino, na prática, ainda são usuários da avaliação somativa com função seletiva e classificatória. Apesar dessa constatação, há práticas avaliativas formativas em curso, mas há a existência de dois discursos diferentes na realidade escolar. Essa coexistência do discurso da avaliação formativa e da avaliação somativa no mesmo espaço educativo não é estarrecedora. É comum observar inúmeras práticas avaliativas permeando o cotidiano escolar, na mesma escola e até mesmo na mesma sala de aula. Segundo Fernandes e Freitas (2008), isso é natural porque nossas práticas incorporam diferentes modelos e vivências e ainda são permeadas também por crenças e princípios nem sempre tão coerentes. Essa dinâmica costuma, de tempos em tempos, incorporar algumas práticas, rejeitar outras e perpetuar outras tantas (FERNANDES; FREITAS, 2008).

Barretto (2001) discute essa questão, com foco em dois modelos que povoam o discurso sobre a avaliação a partir da análise de artigos sobre avaliação na educação básica entre os anos de 1990 e 1998, período em que a política dos ciclos, após experiências de alguns entes federados, é contemplada na legislação vigente. Para a autora, os modelos se distinguem em positivista e antipositivista.

Na tradição da avaliação brasileira, o paradigma positivista é dominante, fazendo com que seja frequentemente criticado por várias vertentes teóricas que esboçam, de acordo com Barretto (2001) e Barretto *et al.* (2001), um modelo de avaliação considerado desejável, embora não tão claro ou explícito como seria necessário e que, pela falta de densidade teórica, deixa a desejar nas metodologias e instrumentos próprios para subsidiar o trabalho docente.

Seria um modelo de avaliação qualitativa em oposição ao modelo positivista, e que se apresenta como desejável porque, em relação ao estudante, leva em consideração as dimensões cognitiva, afetiva, social, os valores, as motivações e a história de vida dele. Esse modelo de avaliação coloca a ênfase nas variáveis do processo e não no produto, e aponta, como ratifica Barretto (2001), a necessidade de interação com estudantes e familiares, com pretensão de desenvolver a autonomia dos estudantes e a ordem democrática para a sociedade.

O eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento. Passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda, postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais (BARRETTO, 2001, p. 49).

Essa perspectiva de uma avaliação de caráter mais formativa entrou em cena nas escolas e passou a coexistir com a avaliação de cunho mais tecnicista, mas, ao mesmo tempo foi surgindo uma nova tradição em avaliação, uma tradição mais recente, mas que teve franca expansão nos anos 1990 e caminhou para a consolidação nas décadas de 2000 e de 2010, que foi a implementação das políticas de avaliação em larga escala, que recobram o velho paradigma positivista (BARRETTO, 2001). Para a autora, os estudos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala objetivam

Possibilitar o delineamento do perfil cognitivo da população, permitindo reconstituir detalhes de trajetória escolar de populações que frequentam a escola, bem como identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Podem ser utilizados também para estabelecer relações entre perfil cognitivo e cultural de segmentos da população com os novos modelos de organização da produção, bem como os novos pleitos de participação na sociedade contemporânea (BARRETTO, 2001, p. 56).

Com a política de avaliações em larga escala, a avaliação somativa e a função classificatória e seletiva nunca deixaram de ser uma sombra no espectro da avaliação no processo pedagógico, e agora se projetam sobre a avaliação formativa. Mais do

que isso, após um giro completo, ela se impõe sobre uma prática que deveria estar a serviço da transformação social, da emancipação do ser humano e da formação do cidadão.

Atualmente, a regulação interna à sala de aula exercida pelo professor por meio da avaliação sobre as condições de ensino e de aprendizagem dos estudantes e o acesso deles a novos conteúdos pela aprovação ou reprovação divide espaço com uma regulação externa e centralizada no Estado, que por meio da avaliação em larga escala impõe alguns *modi operandi* aos professores e escolas. Haja vista a constatação de treinos para prova, trabalho com simulados e descritores das matrizes avaliativas durante o ano, ênfase em conteúdos curriculares que são contemplados nas provas. E para que a escola esteja entre as melhores no *ranking*, há empenho e esforço de todas as partes.

Ball, Maguire e Braun (2016) demonstram essa cultura para a avaliação em estudo realizado em escolas inglesas onde até mesmo premiações são ofertadas aos estudantes de melhor desempenho para que repitam o padrão nas provas externas e os professores são orientados a investir tempo na aprendizagem de alunos que possam subir a nota. Da mesma forma, ao longo do tempo, com as reformas e políticas públicas educacionais implementadas, as avaliações como a Prova Brasil passaram a regular o que se faz e o que acontece na escola.

As avaliações em larga escala se originaram em reformas conservadoras que ocorreram nos Estados Unidos e Inglaterra, sobretudo nos anos 1980, e promoveram o quase-mercado na educação, regulada pelo Estado e pela lógica de mercado no domínio público. O princípio liberal toma o lugar da valorização das escolas porque se pauta no pressuposto de que uma força de trabalho educada é crucial para a competição econômica, para a produtividade e a adaptação ao mercado internacional (BARRETTO, 2001).

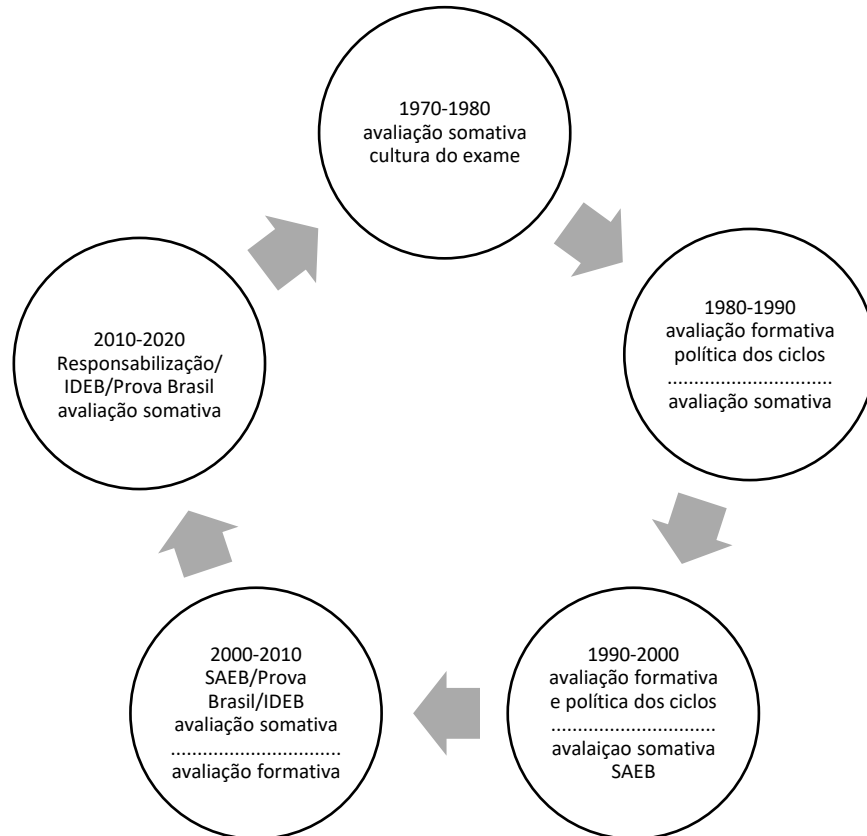
Essas avaliações ganharam força e criaram uma cultura avaliativa instalada nas escolas e redes de ensino porque ampliou o controle do Estado sobre o currículo e sobre as formas de regulação das unidades escolares, além de controlar os recursos aplicados na área, uma vez que o poder público deve prestar contas à população dos gastos com os serviços que oferece (BARRETTO, 2001). A autonomia conferida às escolas nos anos de redemocratização e descentralização passa a ser uma autonomia vigiada, segundo Barretto (2001).

O discurso da avaliação formativa, ou qualitativa, como denomina Barretto (2001), concentra-se na avaliação realizada no interior da escola, pelos professores em sala de aula. E é um discurso que vem com a implementação dos ciclos e tem como pressupostos a escolarização sem rupturas pela repetência e o trabalho com a diversidade de estudantes. Já o discurso da avaliação em larga escala, que oferece indicadores da qualidade da educação, se pauta em resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, mas não corrobora com a formação integral, pois avalia os aspectos cognitivos do currículo e deixa outras dimensões de lado.

Ao que parece, o que colabora para que o discurso da avaliação formativa não esteja ainda inteiramente efetivado nos ambientes escolares é a forte predominância da avaliação somativa, classificatória, herdada da pedagogia do exame (LUCKESI, 2011), que ainda está presente nas escolas e se alia a um modelo novo de avaliação qualitativa que carece de aprofundamento teórico e metodológico, a partir da implementação da política dos ciclos. Nesse sentido, a avaliação formativa divide o espaço com a avaliação somativa nos locais onde conseguiu se concretizar. A coexistência de ambos os modelos se intensifica com as avaliações em larga escala que retomam o caráter positivista.

Na figura 1 a seguir, coadunamos a trajetória da avaliação no ambiente escolar com intuito de demonstrar a alternância entre a predominância da avaliação somativa e da formativa ao longo de algumas décadas até a sobreposição da somativa sobre a formativa com o advento das avaliações em larga escala. A cada década descrevemos as avaliações em evidência elencando-as na ordem crescente de predominância no discurso teórico e na prática escolar.

Figura 1: Sobreposição da avaliação somativa à avaliação formativa



Fonte: Elaborado pela autora.

O desenvolvimento das políticas de avaliação em larga escala percorre caminhos bastante semelhantes em países distintos, segundo Afonso (2009b). O que ocorre em consequência de reformas que, ao longo dos anos, são resultado de políticas externalizadas (BARROSO, 2004) e que estão relacionadas a eventos econômicos que trazem uma imposição de uniformidade nas práticas e objetivos. Interessa-nos, portanto, verificar a emergência da avaliação em larga escala nas reformas e políticas educacionais.

4.5 Reformas Educacionais

As políticas geradas ao longo das décadas pelas demandas da sociedade que visava a uma educação que atendesse interesses econômicos e políticos têm origem em diversas reformas que ocorreram, primeiro, em países centrais e posteriormente, conforme Barroso (2006), por meio de regulações transnacionais, em países periféricos.

Reforma, para Brooke (2012a), são todas as mudanças marcantes, de impacto estrutural, seja na organização do sistema ou no currículo, sendo estas mudanças planejadas, em escala sistêmica com ampla envergadura para atingir o sistema vigente ao qual se dirigem insatisfações diversas. Para Afonso (2009b), reformas têm funções manifestas e latentes, mas nem sempre orientadas para resolver um problema do campo educacional, tendo a ver com crises econômicas, nacionais ou globais. “As reformas podem também ser interpretadas como respostas pragmáticas às tendências de crise na educação pública, envolvendo um discurso e um aparato cujo objetivo principal é fazer a gestão dessa mesma crise” (AFONSO, 2009b, p.57).

Quando as reformas não vão a fundo nas causas, não têm o efeito esperado, geram novas expectativas e necessidades, que, segundo Afonso (2009b) é o seu ponto falho, porque, ou não conseguem solucionar o problema, ou o problema a ser solucionado não é o problema que precisa de solução mas, na verdade, é um dilema persistente (AFONSO, 2009b). Brooke (2012a) destaca que as reformas educacionais podem se concentrar tanto na organização do sistema e nos procedimentos administrativos quanto tratar-se de reformas curriculares e que têm por finalidade mudar as práticas de ensino.

Nesse ponto, os fatores intervenientes para o sucesso ou fracasso são mais subjetivos porque demandam mudanças no comportamento dos professores, na cultura da profissão e da escola e na estrutura dos incentivos institucionais (BROOKE, 2012a). A esse respeito, Afonso (2009b) concebe que o que a escola pensa e o que ela quer não são levados em consideração, por isso, o modo como ela age ao receber as reformas gera resistências, adaptações, hibridizações no seu microcontexto (AFONSO, 2009b).

Situando o percurso das políticas nos países centrais e semiperiféricos, Afonso (2009b) estabelece uma análise das reformas aportada em quatro modelos interpretativos para explicá-las. Convém tê-las em evidência. O primeiro modelo a explicar as reformas seria o funcionalista que explicaria as mudanças em educação como uma “espécie de movimento natural em direção a estádios mais elevados de desenvolvimento” (AFONSO, 2009b, p. 63). Esse modelo está acima, portanto, das lutas sociais e interesses em disputa, o que se contrapõe ao segundo modelo que explicaria as reformas pelas lutas de classe e conflitos entre grupos diferenciados.

Tais perspectivas não dão conta de seu intento, o que nos leva às outras duas abordagens somadas aos fatores da globalização. Assim, o terceiro modelo explicaria as reformas pelo viés das pressões mediadas por agências internacionais que, para Afonso (2009b), têm a finalidade de levar os sistemas educativos a se tornarem mais parecidos em termos de estruturas e práticas em um movimento de convergência cultural. Além disso, no quarto modelo, pesariam sobre os países os constrangimentos por sua localização específica de subordinação ou dominação (AFONSO, 2009b).

A globalização entra em cena quando as sociedades deixam de ser as únicas unidades de análise sociológica confinadas às tradicionais fronteiras nacionais para se inserir em um contexto internacional muito mais abrangente (AFONSO, 2009b). O movimento de globalização entra com tudo no mundo da educação principalmente pela utilização de testes estandardizados, fazendo com que os países sejam dependentes da recolha de dados sobre as escolas e o desempenho dos estudantes, ligando a educação escolar às necessidades da indústria e do mercado.

Essa contextualização nos leva ao cenário das reformas e seu cunho econômico que, a partir de interesses liberais e conservadores, nos conduzem à macrorregulação que representa a avaliação em larga escala e ao Estado avaliador. Portanto, o modelo interpretativo dessas reformas considera a globalização, a localização dos países e as pressões das agências e organismos internacionais com poder de regulação transnacional, como salienta Barroso (2006).

Afonso (2009b) faz a ligação das políticas originárias em países centrais como Estados Unidos e Inglaterra a países semiperiféricos como Portugal e Espanha mostrando como a avaliação teve inclinação ora para a formativa, ora para a normativa. O autor começa a situar o seu quadro de análise no contexto dos anos 1980, em que se observa que a política esteve entre o público e o privado e que em países semiperiféricos, como Portugal e Espanha, as políticas foram no contraciclo das reformas com enfoque em meritocracia, em defesa da igualdade pelo tópico da avaliação formativa. No Brasil, mostrar-se-á que as políticas originárias em países centrais e externalizadas foram mais na direção da sobreposição da avaliação formativa, apesar das hibridizações em nível nacional.

Se retrocedermos um pouco mais nessa análise, compreenderemos como o estabelecimento de um currículo comum e o controle sobre ele se deram para garantir que os interesses econômicos fossem contemplados. Quando contrapomos Estados Unidos e Brasil como países central e periférico, ou pela sua localização no contexto

internacional de dominação e de subordinação, observamos como a avaliação em larga escala foi ganhando papel central nas políticas educativas e a resposta pelos professores a cada uma delas.

Conforme Thiesen (2014), na década de 1950, mediante o lançamento do satélite Sputnik, os Estados Unidos empreenderam uma reforma curricular para recuperar o seu ineditismo científico e tecnológico usando o currículo como ferramenta política e educacional a serviço da “racionalidade instrumental e do atendimento à demanda industrial” (THIESEN, 2014, p. 199). Esse processo influencia Brasil, Chile, Peru, México, Nicarágua. O movimento progressista de John Dewey foi abandonado para haver uma dedicação a um currículo que atendesse às necessidades impostas pela competição, pautado em ciências, matemática e línguas estrangeiras, afinal, segundo Brooke (2012a), a educação foi considerada a grande culpada.

O que não é surpresa nesse cenário é a atuação dos organismos internacionais que, como a Unesco, por exemplo, já haviam disseminado e estimulado a educação científica para o trabalho e para o desenvolvimento, inclusive, recomendando uso de métodos, guias, livros e equipamentos de laboratório: “os materiais instrucionais, principalmente os livros-texto, se tornaram a estratégia central da ‘reconstrução’ do sistema de ensino em todos os seus níveis” (BROOKE, 2012a, p. 23, grifo do autor).

No Brasil, os integrantes do Manifesto dos Educadores Brasileiros, elaborado em julho de 1959, que incluíam, segundo Brooke (2012a), os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, defendiam o papel e a responsabilidade cada vez maior do Estado na Educação, para uma escola pública, laica e para que a educação fosse modernizada tal qual o progresso científico e técnico, os objetivos deveriam estar “em conformidade com a revolução industrial pela qual o país então passava e contribuir para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico” (BROOKE, 2012a, p. 23).

No discurso dos autores do Manifesto, estão claras as recomendações da Unesco e os valores da reforma curricular dos Estados Unidos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, foi possível a adoção de materiais curriculares e didáticos direcionados ao desenvolvimento de um currículo técnico e científico (BROOKE, 2012a). O desenvolvimento econômico a partir do desenvolvimento industrial pauta a reforma curricular no Brasil que, em consonância com as reformas nos Estados Unidos, produz seus materiais. A conjuntura econômica favoreceu a reforma educacional que tinha por finalidade colocar a escola a serviço da economia.

O material didático distribuído no Brasil, copiado e traduzido do material elaborado nos Estados Unidos, contou com a mão de agentes externos e organizações internacionais como a Fundação Ford e a União Pan-Americana, precursoras das Organizações dos Estados Americanos – OEA (ABRANTES, 2008), ratificando a afirmação de Afonso (2009b) quando aponta os modelos interpretativos de análise das reformas e, dentre eles, destaca a pressão desses organismos.

Esses materiais importados e traduzidos para a realidade escolar brasileira tinham as mãos de cientistas na sua elaboração, com temas escolhidos por eles e divididos por disciplina, cuja aplicação dependia de treinamento dos professores (ABRANTES, 2008). As reformas desse período já parecem querer controlar o que se ensina e como se ensina na escola. Assim como nos Estados Unidos, que recorreram a especialistas e cientistas para formulação de uma proposta curricular que lhes desse vantagem competitiva, no Brasil, a pressão para o desenvolvimento econômico levou à importação de modelos de material didático. Em consequência disso, Brooke (2012a) destaca os resultados superficiais atingidos por esses materiais e livros didáticos produzidos pela reforma, pelo não envolvimento e não participação dos professores no processo de elaboração e produção de seus próprios materiais.

Não obstante, os mesmos poucos resultados foram sentidos nos Estados Unidos. As reformas curriculares de larga escala, como denominou Elmore (1996) pretendiam aumentar a escala de boas práticas educacionais pelo país. Os acadêmicos, que se intitulavam de formuladores, acreditavam que um bom currículo e uma boa prática docente seriam autoexplicativos e autoimplementáveis. E, ainda segundo Elmore (1996), apesar de terem testado esse currículo em amostras de escolas, os resultados não foram os esperados porque não se atentaram: para o processo de tomada de decisão local sobre o currículo; para os fracos incentivos dados aos professores para mudarem suas práticas; ou para os altos custos envolvidos na promoção de mudanças duradouras.

Se a primeira reforma já colocava em evidência forças econômicas direcionando a educação para satisfazer os interesses econômicos com ajuda de importantes organismos internacionais liderados pelos próprios países onde as reformas se originaram, uma importante teoria vem enterrar quaisquer possibilidades de se reverter a culpabilização da educação pelo fracasso de um país e sua perda de competitividade no mercado internacional.

Na esteira das reformas curriculares, nas décadas de 1960 e 1970, a Teoria do Capital Humano impactou o mundo da educação. Se as agências internacionais já se faziam presentes antes, recomendando novas medidas curriculares voltadas para o mundo do trabalho e o desenvolvimento econômico, nessas décadas, além da Unesco, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE passou a investir em projetos para desenvolvimento econômico local reorientando os sistemas educacionais de países periféricos com modelos educacionais de países centrais (BROOKE, 2012b). Os interesses econômicos, mais do que nunca, vão pautar a formulação das reformas das décadas de 1960 e 1970, a partir de políticas públicas com a finalidade de moldar currículos e modelos de escola para satisfazer demandas de crescimento econômico baseado em progressos individuais (BROOKE, 2012b).

O formulador da Teoria do Capital Humano, Schultz (1961), defendia que habilidades e conhecimentos são uma forma de capital que constituem um investimento que não consta na contabilidade de uma nação, mas pode explicar o seu crescimento econômico. Schultz (1961) argumenta que a capacidade produtiva das pessoas são a maior riqueza de um país e o que antes era considerado como despesas de consumo deve ser considerado como investimentos, e que, ao investir em si mesmas, as pessoas ampliam o leque de escolhas possíveis para elas, aumentando suas oportunidades e chances de fazer crescer a própria renda.

Como se a educação já não atendesse aos interesses econômicos para o desenvolvimento do país, a Teoria do Capital Humano estabeleceu o vínculo que faltava para atrelar a educação ao desenvolvimento econômico e colocar o indivíduo como responsável por desenvolver produtividade que contribuísse com a riqueza do país. Os estudos nesse sentido levaram os governantes à compreensão de que “os investimentos sociais e pessoais realizados na expansão dos sistemas educacionais e na elevação do nível de educação da população produziram retornos superiores aos investimentos em bens físicos” (BROOKE, 2012b, p. 56). Isso fez com que essa teoria fosse bem recebida nos países em desenvolvimento, que já atribuíam à educação a capacidade de garantir emprego e estilo de vida semelhante aos do mundo desenvolvido. O Banco Mundial foi o motor da difusão dessa teoria e de novas técnicas de planejamento educacional, não sem ajuda, como ressalta Brooke (2012b), da Fundação Ford e Rockefeller, OCDE e Unesco.

Mas com o impacto da incorporação das decisões educacionais individuais ao núcleo microeconômico vieram outros como governos e financiadores promovendo esforços para implementar as ideias da Teoria do Capital Humano certos de que insumos financeiros aplicados no desenvolvimento de pessoas através da educação e do treinamento dariam resultados muito positivos.

A Teoria do Capital Humano reproduziu no Brasil, como em outros países periféricos, a elevação da importância da educação atrelada ao desenvolvimento econômico, que já era um anseio presente no Manifesto dos Educadores, desencadeado pelas reformas científicas promovidas nos Estados Unidos. O governo brasileiro, ditatorial nesse período, implementou reforma voltada para o ensino médio profissionalizante com a promulgação da Lei 5692 e passou por vários estágios com o objetivo de investir em educação técnica e desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho (BROOKE, 2012b). Não considerou, mais uma vez, que modelos importados não levam aos resultados esperados, traduzindo-se no caso brasileiro, como afirma Brooke (2012b), em jovens formados para empregos que não existiam com sobra de pessoas qualificadas que não encontravam trabalho.

Além dessa disparidade, havia o descontentamento de vários agentes que criticavam essa nova lei: proprietários de escolas particulares, autoridades governamentais, escolas técnicas e professores. As reclamações giravam em torno da dificuldade, segundo Brooke (2012b, p. 92), de adequação das escolas ao papel de treinadoras profissionais e dos efeitos sobre a qualidade da educação no que diz respeito ao componente de educação geral dos novos cursos, enquanto o Banco Mundial tinha essas diretrizes como determinantes no financiamento da educação profissionalizante e no treinamento.

Os impactos da Teoria do Capital Humano para o ensino médio no Brasil são graves porque, segundo Brooke (2012, p.98), as secretarias estaduais tinham que realizar o impossível para garantir repasse de recursos federais conseguindo implementarem de fato mesmo os cursos técnicos Magistério e Contabilidade. As escolas particulares, no entanto, usaram de subterfúgio: escolhiam cursos técnicos que serviam de fachada para adoção de currículo tradicional de Ciências e com alunos de classe média, que pouco se importavam com cursos profissionalizantes, continuavam com conteúdos que garantiam o acesso à universidade, numa clara demonstração de recusa à implementação da Lei 5692/71. Nesse período, acentuou-

se a dicotomia entre escola pública que prepara para o mercado de trabalho e escola privada preparando jovens já privilegiados para o acesso à universidade.

A regulação transnacional exercida por organismos internacionais e países centrais impõe, de certa forma, fundamentos e princípios para reformas educacionais em países de sua dominação. Uma vez dentro das fronteiras nacionais, os modelos importados são postos em prática, exercendo sobre o sistema educacional uma regulação institucional. Mas as políticas ou reformas não consideraram as regulações que ocorrem em nível local e no interior das escolas, nem mesmo os profissionais na linha de frente e, de certa forma, essa tentativa de regular o que se ensina e como se ensina não atinge o interior das escolas e as salas de aula como pretendiam originariamente na sua formulação.

É justamente no nível local que as políticas são reinterpretadas e postas em prática e cada qual encontra seu caminho. Na reforma do ensino médio, com influência da Teoria do Capital Humano, tanto escolas públicas quanto privadas se ajustaram à realidade em que se encontravam (BROOKE, 2012b). Mas paradoxal e ironicamente, a importância que a educação tinha para a economia não se sustentava quando a primeira necessitava dessa para implantar a reforma, pois a falta de verbas e de professores em escolas públicas fizeram os cursos profissionalizantes se restringirem a opções mais simples. Como consequência os jovens oriundos da escola pública tinham que frequentar cursinhos preparatórios para ingressar no ensino superior, fato responsável pela proliferação dos cursinhos de acesso ao vestibular por conta da redução da qualidade da escola e do crescimento do rigor do vestibular a partir de 1976.

De forma geral, para o Brasil e demais países periféricos, os resultados do impacto da Teoria do Capital Humano nas reformas curriculares foram diferentes do que ocorreu em países centrais. Segundo Zymelman (1971), enquanto para os países desenvolvidos durante o processo de industrialização, o nível de habilidades exigidas para a maioria da força de trabalho era baixo e foi aumentando de forma gradual, nos países em desenvolvimento, a exigência de qualificação foi abrupta e acelerada, pressionando governos para expandirem seus sistemas de ensino relativamente jovens, devendo cobrir a defasagem não só relativa à infraestrutura do sistema, mas às exigências tecnológicas e de conhecimentos.

Os professores continuaram, com a Teoria do Capital Humano, a ter o mesmo nível de participação nas reformas, ou menos ainda, uma vez que se repete o mesmo

ciclo de políticas com modelos importados: formuladores que repassam e esperam que os docentes implementem e apliquem a política. Apenas modificar o currículo não é suficiente porque não é o único a influenciar a aprendizagem e ele não se restringe apenas às disciplinas. O coletivo escolar deve estar envolvido na discussão e elaboração, principalmente os professores, que implementarão as mudanças. Sem o envolvimento deles, ressalta Brooke (2012b), ou as reformas fracassam ou os resultados são aquém do esperado.

Já na década de 1980, o relatório “Uma Nação em Risco” catapultou o impacto da opinião pública sobre a vulnerabilidade nacional frente aos baixos resultados obtidos pelos estudantes americanos em testes internacionais (AFONSO, 2009b). A preocupação se alojava na capacidade de enfrentar a competição econômica. O resultado foi uma reforma que, segundo Afonso (2009b), recorreu ao conceito de meritocracia, prevendo normas acadêmicas mais rigorosas, transmissão de um currículo comum e mais testes estandardizados. O uso de avaliações externas, tanto para monitoramento dos avanços quanto para divulgação e execução de mudanças, tem origem nesse relatório, marcando o princípio da era da responsabilização.

A proposta de uma reforma baseada em padrões é relativamente simples. Para melhorar os resultados da educação, é preciso, primeiro, estipular o que cada aluno deve aprender em cada etapa ou ano em termos de conteúdo e nível de proficiência mínima, e, ao fazê-lo, aumentar o nível de expectativas e exigências. Segundo, para poder cobrar esse nível de aprendizagem, precisa-se criar os instrumentos de avaliação padronizados necessários para mensurar o desempenho dos alunos de forma rigorosa em todas as áreas do currículo para as quais existem padrões. O que se supõe por trás deste roteiro é que, com padrões mais exigentes e com cobranças mais controladas, as escolas acabarão ensinando mais e melhor, sobretudo se existirem sistemas de responsabilização que fornecem incentivos e prêmios para que os educadores, alunos e pais trabalhem a favor dos padrões. Entretanto, a prática é mais complexa (BROOKE, 2009c, p. 145).

O governo Reagan, não querendo desistir de investir menos na educação, utilizou uma estratégia auspiciosa: convocou os estados e líderes empresariais para procurar a solução dos problemas educativos, e para a mídia discursou como se o governo central fosse o verdadeiro interessado na agenda educacional (AFONSO, 2009b). Foi um período em que, segundo Afonso (2009b), entraram em cena as escolhas educacionais e competição entre escolas, preocupação com produtividade e excelência, necessidade de aprimoramento das capacidades individuais e seletividade.

Apesar de tudo, não se pode não ter investimento em educação por parte do governo central e nem ele se eximir de responsabilidades com educação. Então, a reforma fracassou, ou como alerta Afonso (2009b), as promessas fracassaram, o que levou o governo, ainda representado por Reagan, a defender que a solução seria a descentralização e a transferência de poder de decisão para o nível local, onde surge o discurso a favor do profissionalismo e o estatuto dos professores, a implementação de modelo de gestão centrado nas escolas e a concretização de um sistema de escolhas educacionais (AFONSO, 2009b).

Como também não funcionou essa segunda onda reformista, iniciou-se o pensamento a respeito de maior controle sobre os currículos e sua uniformização, além da avaliação pelos estados. E mesmo com a mudança de governo e Bush sendo declarado o presidente da educação, Afonso (2009b) alerta que a avaliação continuou a ser valorizada como instrumento de reforma, inclusive em nível nacional, com a presença da prestação de contas e competição entre escolas, o que agradou ao mundo empresarial. A partir da lei de 2001, Nenhuma Criança Deixada Para Trás, os princípios básicos da responsabilização e prestação de contas estavam definidos (BROOKE, 2012c).

Afonso (2009b) aponta que o governo de Clinton trouxe esperança de democracia, equidade e diversidade. No entanto, e apesar das concepções construtivistas abordarem novas formas de avaliação nesse mesmo período, as avaliações normativas continuaram. Na Inglaterra, Afonso (2009) destaca que a avaliação também esteve entre as preocupações centrais da agenda política dos conservadores. Com Thatcher no poder por três mandatos, foram adotados um currículo nacional para todos os estudantes de 5 a 16 anos e um novo sistema de exames nacionais. Currículo e avaliação foram a pedra angular da reforma na Inglaterra, mas não foi apenas para uma resposta mais rápida às exigências da economia e competição internacional, mas também para a reconstituição das matérias curriculares nacionais e a reafirmação da ideologia e controle do Estado, afirma Afonso (2009b).

As reformas dos Estados Unidos e da Inglaterra, que priorizaram currículos uniformes e sistemas de avaliação em larga escala, aportaram no Brasil, que naquele momento saía de uma ditadura, com uma Assembleia Constituinte se preparando para a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incluía as bases para o refinanciamento da educação e que adentrava a década de 1990 colocando a política

da descentralização e dos ciclos em pauta. Caminhando para o final dos anos noventa, o contexto era de influências externas em várias áreas, como a econômica, por exemplo, com privatizações realizadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

A reforma descentralizadora na educação, bastante presente em países vizinhos do Brasil, também se fez sentir no contexto brasileiro, com discussões antes e depois da Constituição de 1988, em consonância com o processo de redemocratização no país. Embora tenha se dado pela devolução de poder, recursos e responsabilidades aos municípios, e para reestabelecer o equilíbrio do pacto federativo e diminuir a burocracia estatal, também foi para dar maior autonomia às escolas e democratizar a gestão da educação (BROOKE, 2012c). Mas não devemos nos iludir e pensar que uma reforma não teria viés econômico. Como Brooke (2012d) chama a atenção, havia uma preocupação grande com “a falta de recursos para sustentar a expansão e diversificação da educação pública, principalmente a partir dos choques do petróleo dos anos 70 e da crise econômica dos 10 anos seguintes” (BROOKE, 2012d, p. 205).

As reformas descentralizadoras ocorreram com diferentes objetivos educacionais e políticos, mas com um ponto em comum em todas elas: “a convicção de que a gestão da educação deve ser exercida o mais próximo possível dos beneficiários, para eliminar as ineficiências da máquina burocrática centralizada e garantir o gasto criterioso e eficiente dos recursos públicos” (BROOKE, 2012d, p. 205). E como sempre os organismos internacionais fazem, o Banco Mundial adotou a descentralização como receituário aos países em desenvolvimento, tornando-se, logo, uma regulação transnacional.

No Brasil, a reforma descentralizadora foi marcada pela criação de conselhos municipais de educação e, como já possuía um sistema de ensino básico a cargo de estados e municípios, o desenho de políticas de descentralização, no caso a municipalização parcial do ensino básico, no momento da implementação, gerou estruturas duplas nos níveis estadual e municipal (CARNOY; CASTRO, 1997). A avaliação dessas políticas em alguns países da América Latina constatou que a qualidade da educação melhorou no nível local, mas tais efeitos desapareceram quando os gastos com educação e *know-how* técnico do governo central foram reduzidos. No Brasil, os resultados são díspares porque os municípios mais pobres

dispõem de menos recursos financeiros, técnicos e humanos próprios para investir em educação do que regiões mais abastadas.

Reformas descentralizadoras se generalizaram mundialmente, principalmente no que diz respeito a dar maior autonomia para as escolas com vistas a melhorar desempenhos e cobrar responsabilidade pelos resultados (WINKLER; GERSHBERG, 2000). Os autores apontam ainda como fundamentos dessas reformas descentralizadoras os elementos econômicos, técnicos e de inovação, mas todos pretendem, ao final, melhor desempenho e cobrança de resultados. Vê-se, ao mesmo tempo, a busca pela democratização da educação e da gestão, mas inicia-se, também, a busca por padrões de desempenho mais altos.

Essas duas décadas, de 1980 e de 1990, marcaram a educação brasileira por dois macroprocessos que a atravessaram, levando-a de uma reforma a outra, com consequências sentidas atualmente pelos profissionais da educação. A passagem de uma escola transformada pelo Estado em braço do trabalho com a gestão da pobreza, nos anos 1980, para um quadro de preocupação com a qualidade da educação, nos anos 1990, é um dos macroprocessos. O deslocamento do eixo descentralização-autonomia-participação para o eixo centralização-responsabilização-avaliação de resultados é outro macroprocesso (BURGOS; CANEGAL, 2011).

O primeiro macroprocesso diz respeito a universalização do ensino obrigatório. O Estado deveria, e quase o fez, colocar todos na escola, mas esta seria utilizada como se fosse um "posto avançado do Estado" (PEREGRINO, 2010, p. 96) para desenvolver políticas assistenciais. E aqueles que antes de estarem na escola eram segregados em classes sociais, passaram a encontrar a legitimação dessa condição na escola, porque, uma vez em seu interior, eram excluídos pelos mecanismos de reprovação, abandono e evasão. Havia, então, na escola, segundo Peregrino (2010), parcelas que habitavam a escola e parcelas que realmente se escolarizavam. A universalização do ensino nesses moldes passa a dar lugar a preocupação com a qualidade da educação.

No macroprocesso seguinte, parte-se de uma reforma que considera a descentralização como a solução dos problemas, pois se aposta no fortalecimento da autonomia das redes locais e das unidades escolares acreditando que o incentivo à maior participação da comunidade na vida escolar, com formação de conselhos escolares, teria o resultado esperado (BURGOS; CANEGAL, 2011). É um período de redemocratização do país, a política da descentralização vem acompanhada da

política dos ciclos como forma de solucionar também o fluxo escolar comprometido por altas taxas de reprovação, abandono e evasão. Os autores apontam que, por não obterem os resultados esperados, passaram a culpar as famílias pobres pelo fracasso.

Os dois processos, segundo Burgos e Canegal (2011), convergem para cada vez mais associar a escola eficiente, que produz desempenho escolar, a um modelo de gestão tecnocrático, orientado para buscar resultados tangíveis mensurados pelo sistema de avaliação. Segundo os autores, os próprios organismos internacionais enfatizaram que as reformas de descentralização poderiam contribuir para melhorar a qualidade do ensino e, mais tarde, enfatizaram a importância de se adotar procedimentos de avaliação e responsabilização, além de divulgação de resultados, para se obter a desejável qualidade do ensino.

As reformas que ocorreram passaram das reformas curriculares, servindo a necessidades econômicas, para políticas de descentralização, que cederam espaço à centralização novamente, consolidando o sistema de avaliação em larga escala, que no Brasil passou pela criação do SAEB e do IDEB, vindo este a coroar a avaliação somativa, ou normativa, conforme designa Afonso (2009b), como a avaliação preponderante nas instituições escolares. E nada disso contou com a participação dos professores na elaboração ou formulação. Apenas delegaram a eles a implementação.

Ressaltamos que após a implementação e consolidação de um sistema de avaliação em larga escala no Brasil, o movimento por uma base comum curricular tomou corpo e forma sendo a BNCC homologada pelo MEC em 2017. Essa política dá continuidade às políticas centralizadoras que se tornam um paradoxo à política da descentralização e da gestão democrática, mas em consonância com um Estado avaliador.

Cada reforma impõe regulamentações e regulações diferentes às escolas, que se sobrepõem sem que uma tenha deixado de existir completamente antes da outra entrar em cena. Os professores e as escolas sofrem as pressões do deslocamento do eixo da descentralização para a centralização porque a noção de autonomia foi ressignificada, passando de participação coletiva à responsabilização de cada escola e dos professores pela qualidade do ensino (BURGOS; CANEGAL, 2011). A lógica dessa atuação política não considera a realidade concreta e, embora a autonomia tenha mudado de sentido, decisões ainda são tomadas em nível local e

não se pode esquecer dessas microrregulações quando se quer entender o desfecho da política.

4.6 A Avaliação nas Reformas Educacionais

Sem falar ainda em avaliação do rendimento dos estudantes em âmbito nacional, a não ser por escassas experiências no Brasil, ela se realizava em sala de aula pelos professores, muito influenciados pelas teorias do currículo que circulavam nos Estados Unidos desde o início do século XX. As primeiras influências, de acordo com Silva (2019), foram de Bobbit, que propunha que a escola funcionasse tal qual uma fábrica, especificando precisamente os resultados a serem atingidos, o método para atingi-los e uma forma de mensuração, que seria um exame das habilidades requeridas para as ocupações da vida adulta, totalmente equiparado ao sistema taylorista.

Essa orientação curricular, embora encontrasse oposição em John Dewey, que se preocupava muito mais com a construção da democracia, como relata Silva (2019), perdurou por décadas, buscando sempre a eficiência do currículo, seu planejamento, aplicação e mensuração com elaboração de instrumentos de medição precisos. A influência da indústria sobre o currículo era tanta que se falava até em estabelecimento de padrões, homogeneidade e produtos educacionais (SILVA, 2019).

O modelo curricular defendido por Bobbit encontrou voz e se consolidou com Tyler, em 1949, dominando de vez o campo do currículo nos Estados Unidos e influenciando diversos países, inclusive o Brasil, pelas próximas quatro décadas (SILVA, 2019). O autor aponta que, com o revigoramento do currículo como questão técnica, a atividade educacional se divide em currículo, ensino, instrução e avaliação, com forte ênfase na orientação comportamentalista presente na educação tecnicista e no estabelecimento de padrões de referência para que fosse possível avaliar.

Tudo isso pode nos parecer familiar porque, com as avaliações em larga escala, é o que exatamente temos visto: a educação sendo avaliada a partir de padrões de referência e sendo tratada como produto para preparar os estudantes para o mercado de trabalho e desenvolvimento econômico. Nos anos 1950 e anos 1960, as avaliações, embora internas à escola, regulavam, pelas mãos dos professores, os estudantes que estariam aptos ao trabalho na indústria.

A Teoria do Capital Humano, de certa forma, validou as ideias e orientações expressas pelo currículo tradicional e conservador com influências dos norte-americanos, que se pautou no modelo fabril e pretendia a padronização e homogeneização com a avaliação definida para mensurar as habilidades dos estudantes dentro do que se esperava para o mundo do trabalho, já expressando uma relação de poder e hierarquia nas relações internas à escola como premissa ao que seria o modelo comportamental desejado nas relações de trabalho, conforme destacado por Afonso (2009b).

Enquanto na escola pública a avaliação classificava e selecionava os mais bem preparados para os postos mais baixos, a escola privada continuava a preparar para os mais altos postos e para dirigir o país. Nesse período o *status quo* começou a ser questionado e a escola foi colocada na condição de aparelho ideológico do estado. Na verdade, já desde a década de 1960, movimentos culturais, sociais e no campo da educação questionavam a estrutura educacional tradicional (SILVA, 2019). Segundo Silva (2019), as teorias críticas do currículo, com marcos fundamentais em Althusser, Bourdieu, Bowles e Gintis, Apple, Young, Paulo Freire, desafiaram, questionaram e propuseram transformação radical.

Mas na prática na sala de aula, ainda imperava a avaliação seletiva, com altos níveis de reprovação, abandono e evasão, tanto que o fluxo se tornou um problema para o governo, que tinha que expandir rapidamente seu sistema em consonância com as demandas da industrialização. O cenário foi propício para algumas experiências de políticas de ciclo testadas em alguns estados e municípios brasileiros, mas com efetiva implementação somente na década de 1980 e de forma assimétrica.

Os princípios da política de ciclos contemplavam uma avaliação mais formativa, porém com dificuldade de transposição do campo teórico para a prática. A dificuldade de se trabalhar com a diversidade em sala de aula, como Mainardes (2010) colocou, confrontou os professores, que se depararam com crianças que não eram aquelas ideais pelas quais esperavam, a quem as tradicionais metodologias com padrões de desempenho estabelecidos a serem alcançados em um exame não atenderam.

A avaliação, nesse período, entra em discussão e a concepção de avaliação formativa pauta a implementação das políticas dos ciclos. As teorias críticas do currículo influenciaram o debate. Expectativas são postas em prática e os discursos acalentam uma proposta mais progressista de avaliação, em consonância com o

discurso democrático. É o momento em que a avaliação formativa se sobressai sobre a somativa, ou como destaca Barreto (2001), de positivista passa para antipositivista, pelo menos no discurso. Mas sua jornada não a levou ao protagonismo nas escolas brasileiras, ela coexiste com a avaliação somativa e a força das avaliações em larga escala, que retomam o paradigma positivista.

Luckesi (2011) deixa claro que a escola brasileira sempre praticou exames escolares e por mais que o discurso sobre avaliação passasse de um termo a outro, de exame à avaliação da aprendizagem, a prática escolar está longe de sair dessa avaliação tradicional. Se, internamente à escola, o discurso ou prática é difícil de mudar, com a avaliação em larga escala pesando sobre a vida escolar, a mudança é ainda mais difícil. De ferramenta fundamental à escola e ao professor para possibilitar o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada para os estudantes nos anos 1980 e início dos anos 1990, a avaliação se tornou um instrumento de prestação de contas e responsabilização (BURGOS; CANEGAL, 2010).

É paradoxal que a LDB 9.394/96 tenha promulgado a possibilidade de organização escolar em ciclos, que leva a repensar a avaliação para a aprendizagem do estudante e, ao mesmo tempo, contemple a avaliação em larga escala e centralizada, de forma a promover o Estado como avaliador, mas responsabilizando as equipes escolares pelos problemas na educação.

Impressiona também quando Luckesi (2011) declara que nosso exercício pedagógico é ainda mais uma pedagogia do exame do que uma pedagogia do ensino e da aprendizagem. Ao observar o relato do autor sobre a situação dos estudantes do antigo terceiro ano do ensino de 2º grau, que viviam pelas provas preparatórias para os vestibulares e assim tudo era orientado para esse fim, é inevitável comparar com o que ocorre hoje. A mesma situação se repete em função do ENEM no ensino médio e da Prova Brasil no ensino fundamental. E temos, assim, que admitir que ainda somos governados pela pedagogia do exame.

Parece-nos interessante concordar com Luckesi (2011) quando aponta que a escola opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem porque: verificação é uma “observação, obtenção, análise e síntese de dados e informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando [enquanto a avaliação é] atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação”(LUCKESI, 2011, p. 52), que implica posicionamentos exigindo decisão sobre o que fazer com o que foi avaliado. E nossa concordância se dá pelos fatos elencados a seguir:

- os professores sempre tiveram um poder de regulação por meio da avaliação, o que lhes confere certo domínio sobre a dinâmica de sala de aula e perder isso não lhes é confortável;
- a prática pedagógica dos professores tem influências de suas vivências como estudantes e como profissionais em ambientes escolares que praticam a pedagogia do exame;
- mudar a prática para uma outra concepção da qual não tenha se apropriado compreensivamente, como no caso dos ciclos, não ocorre com facilidade e eles se apegam ao que estão acostumados;
- a configuração da avaliação em larga escala como macrorregulação do sistema educativo confere ao trabalho escolar responsabilizações que impõem produtividade e performatividade e transformam o tempo e o espaço na escola, não restando tempo para análise e reflexão sobre essas questões;
- as especificidades de cada microcontexto ou mesmo macrocontexto são encobertas pelo fato de que para problemas diferentes em países diferentes são feitas as mesmas propostas de políticas educacionais.

Assim sendo, a uniformidade dessas políticas pode lograr atingir os objetivos traçados de forma homogênea, mas não podem prever os resultados e estes não dependem apenas do desenho, mas do processo e das ações dos atores envolvidos. A realidade é mais complexa do que supõem os formuladores e as reformas custam mais que dinheiro, podem custar também poder.

Na realidade em que são implementadas há as respostas dos atores e a produção dessas respostas se dá por meio de processos de negociação, de busca de estratégias e lógicas de ação que configuram, para Barroso (2004), as microrregulações, e que, para Ball (2016) e Gonzalez (1998), seriam micropolíticas.

Interessa-nos compreender quais são essas microrregulações e como professores e gestores exercem-nas no interior da escola, diante da regulação representada pelas avaliações em larga escala. Portanto, na próxima seção, abordaremos as microrregulações e seus elementos configuradores.

5 MICRORREGULAÇÕES DA E NA ESCOLA

Para definir microrregulação, utilizar-nos-emos de Barroso (2004), que a define como um processo de coordenação dos atores, resultante de confrontos, interações e negociações sobre diferentes estratégias e lógicas a partir de interesses diversos. Também deve-se entendê-la como um dos níveis de regulação e uma das dimensões identificadas por ele, a situacional, que ocorre em nível local, da escola e dos atores que atuam ali, como os professores e os diretores de escola, dos pais, alunos, comunidade, até mesmo as organizações formais como sindicatos, que defendem interesses de diversas ordens. E as regulações produzidas por eles interagem com as outras dimensões da regulação, como a institucional, compondo um mosaico de regulações no cenário nacional.

Utilizar-nos-emos de Ball (1994) também, que a denomina de micropolítica, definindo-a como ações utilizadas para alcançar metas que ocorrem no interior das escolas. E complementaremos com González (1998), que também emprega o termo micropolítica como “a política que se desenvolve dentro das organizações escolares” (GONZÁLEZ, 1998, p. 215, tradução nossa), e que as pessoas que nelas trabalham estão implicadas de uma ou de outra forma, seja pela sua ação ou pela sua passividade.

Há que se ver que a escola, espaço de microrregulações e da micropolítica, considerando-a como termo equivalente à microrregulação, é um espaço onde ocorre interação, confronto, negociação, local dinâmico e não fechado em si mesmo como na teoria dos sistemas, crítica de Ball (1994) aos que assim quiseram conceituar a escola. Segundo esse autor, portanto, para entender a escola enquanto uma organização, é necessário e importante entender a micropolítica da vida escolar.

Ball (1994), em uma teoria para a organização escolar, situa a micropolítica em um contexto atual, em que a racionalidade e a eficiência dirigem o discurso a fim de se ter o controle, o que desqualifica o conhecimento dos professores considerando-os sem importância. E a escola enquanto uma organização é um polo de microrregulação, como apontado por Barroso (2004), onde há confronto, interação, negociação de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias. González (1998) também aborda o termo micropolítica sob a mesma ótica de Ball (1994) e de Barroso (2004), mesmo que esse autor utilize um termo diferente – microrregulação.

Para os autores, o confronto, a interação, a negociação, lógicas e estratégias fazem parte do jogo cotidiano da rotina escolar.

Esclarecemos, então, que, em consonância com a citação de ora um, ora outro autor, abordaremos os termos micropolítica e microrregulação como equivalentes, tendo em vista a definição similar utilizada pelos autores que embasam esta seção.

González (1998), assim como Barroso (2004) e Ball (1994), vai contra uma análise racional e mecanicista do sistema educacional e da escola, porque esses sistemas são complexos, incertos e imprevisíveis, pois são constituídos de pessoas que pensam, valorizam, interpretam a realidade e os acontecimentos ao seu redor.

Em Barroso (2004), encontramos a regulação em diversas dimensões, sobrepondo-se e hibridizando-se sobre as escolas em interação com o local, e em González (1998) se mostra o desenvolvimento de lutas contínuas sobre os fins e os meios, demonstrando a existências de objetivos múltiplos e contraditórios. Há um processo mediado por interesses, conflitos e lutas por controle e influência na organização escolar e isso ocorre, segundo González (1998), porque os grupos e os indivíduos têm interesses diferentes. Os professores são pessoas com crenças, interesses e visão de mundo diferentes uns dos outros.

Dentro dessa organização, a micropolítica da vida escolar pode ser analisada, como salienta Ball (1994), tendo como fundamento alguns conceitos-chave ou categorias de análise: controle, poder, diversidade de metas, ideologia e conflito. Para entender os elementos dentro do contexto escolar é preciso entender que as escolas têm seus modos de regulação interna também, definida por Barroso *et al.* (2006) como “os processos formais e informais que garantem a coordenação de acção coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento” (BARROSO *et al.*, 2006, p. 171). Os processos de regulação interna podem ser: *de controle*, quando a gestão escolar traduz e aplica as regras exteriores definidas pelas autoridades do sistema, ou suas próprias regras produzidas no âmbito de suas competências; *autônoma*, quando os atores escolares produzem suas regras mediante interesses e estratégias específicas; e *conjunta*, quando há a interação entre a regulação de controle e a autônoma (REYNAUD, 1997 *apud* BARROSO *et al.*, 2006).

Assim como a regulação interna influencia a organização e funcionamento da escola, ela sofre influência das dimensões da gestão escolar: estilo de liderança⁴ e estratégias de exercício de poder (BARROSO *et al.*, 2006), que coloca em jogo a categoria de análise “poder” na micropolítica, elencada por Ball (1994).

Para entender a categoria “controle”, Ball (1994) explicita que as organizações podem ser de três tipos: hierárquica; controlada por seus membros; ou uma comunidade profissional. A escola, na argumentação de Ball (1994), tem elementos dos três tipos de organização, a depender do setor ou das diversas atividades que realiza. Portanto, não é prudente focar-se em um só tipo de organização para analisar a escola, pois isso deforma a realidade. Com todas essas características, o controle dentro das instituições escolares e o modo como se tomam as decisões em seu interior podem passar impressões contraditórias sobre o controle, que está sempre em jogo e sempre sofre pressões internas e externas (BALL, 1994).

As escolas, às vezes, são dirigidas como se fossem organizações democráticas, embora não haja indicadores claros para Ball (1994) sobre uma participação democrática. Reuniões e comitês são realizados e discussões são feitas para tomar decisões sobre as políticas. Mas, outras vezes, são burocráticas e oligárquicas, as decisões são tomadas pelo diretor e equipe administrativa superior (BALL, 1994). Tomemos como exemplo as avaliações que uma Secretaria de Educação decide implementar para monitorar o ensino nas escolas e assim cobrar o gestor escolar sobre resultados que podem fazer cair o índice educacional. O gestor, então, repassa à sua equipe as cobranças, não há uma reunião para decidir se vão aderir ou não à avaliação que os monitora.

Além do controle que está sempre em disputa, Ball (1994) apresenta ainda a categoria “diversidade de metas”, muito presente na escola. A diversidade de metas na escola clarifica a falta de consenso sobre uma meta, que na verdade, para Ball (1994), configura-se como dissenso sobre as metas, assim como há falta de coordenação entre as atividades e as metas dos atores. Alguns docentes podem se sentir confortáveis com a meta estabelecida, em geral, pelo vértice do sistema, assim

⁴ Embora a palavra liderança remeta à incorporação de um vocabulário neoliberal, mantemos o termo utilizado por Barroso *et al* (2006) na caracterização da gestão escolar como fator de compreensão da regulação interna em estudo realizado pelos autores em escolas de educação básica.

como é feito no caso do IDEB, e outros podem se sentir desconfortáveis e pressionados por não acharem pertinente ter metas para a educação.

Por essa fraca conexão, ou mais apropriadamente, desconexão entre estrutura e atividade técnica e entre esta e seus efeitos, a escola começa a se parecer com uma organização anárquica no sentido de que a relação entre as metas, os membros e a tecnologia não é tão claramente funcional como a teoria indica que seria (BELL, 1980 *apud* BALL, 1994). Os membros da escola, acrescenta Ball (1994), têm e querem alcançar metas diferentes enquanto a escola se vê no enfrentamento com as questões e pressões externas. Enquanto a avaliação em larga escala aplicada à escola periodicamente vai impondo um percurso destinado a um índice emanado do topo da pirâmide do sistema educacional, há docentes que pensam em metas curtas e de interesse próprios, outros que desejam terminar essa carreira e começar outra, ou que almejam outro cargo no sistema escolar.

É difícil admitir que mesmo o Projeto Político-Pedagógico, elaborado e formulado coletivamente, não é um consenso, pois suas metas não representariam objetivamente o consenso dos atores sobre os objetivos traçados. Nas reuniões e comitês com a finalidade de construção desse documento da organização escolar, alguns poderiam expressar concordância para não terem que abertamente manifestar a não congruência de interesses. O que nos leva ao conteúdo peculiar da elaboração de políticas e tomadas de decisões na escola. Pois, se é importante prestar atenção ao controle e à estrutura das questões organizacionais da e na escola, é preciso, também, considerar esse conteúdo que é em grande parte ideológico (BALL, 1994). Mas não se pense, por isso, que a vida na escola é um elevado patamar de ideais e crenças pessoais, alerta Ball (1994).

Essas diferentes ideologias, crenças educativas e políticas levam os professores a interpretarem a lei e os documentos oficiais, estabelecendo algumas liberdades para aplicarem a própria visão de educação, principalmente com alunos menos capazes (BALL, 1994). Na liberdade surgem os conflitos e os dissensos, porque grande parte das questões na escola é ideológica, como: estrutura de currículo, relação professor-aluno, normas para tomada de decisões, questões de organização do ensino (BALL, 1994).

Parece que se fala aqui de uma escola ideal em que os docentes são comprometidos e possuem elevado grau de interesses ideológicos orientando suas ações. Mas em uma organização escolar, nem todos os professores apresentam esse

alto grau de compromisso ideológico. Na verdade, há outros interesses que se inter-relacionam com os interesses ideológicos, como os interesses pessoais dos professores, acentua Ball (1994).

Das categorias elencadas por Ball (1994), o conflito é a categoria que está na base de todos os aspectos de análise, embora nem tudo seja conflito o tempo todo na escola (BALL, 1994) e nem todos os professores sejam ativistas políticos em constantes conflitos e disputas. O conflito dimensiona a micropolítica da escola porque nele os atores do contexto escolar usam recursos de poder para promover interesses. Ball (1994) especifica a micropolítica em conexão com esferas essenciais e relacionadas entre si da atividade organizativa: os interesses dos atores; a manutenção do controle da organização; os conflitos ao redor da política.

Para além das categorias de análise estabelecidas por Ball (1994), para González (1988), a micropolítica da escola tem elementos configuradores que estão envolvidos nas dinâmicas e situações organizacionais sendo quatro elementos que merecem análise: a) conteúdos da micropolítica; b) os sujeitos ou atores; c) as estratégias empregadas; d) fontes de legitimação do poder micropolítico.

Os interesses são o conteúdo da micropolítica para González (1998). Eles possuem um papel importante e podem ser ideológicos, mas podem se emaranhar com outros tipos de interesses. Ball (1994) acrescenta que os interesses podem ser: *criados*, que se referem a preocupações materiais dos professores como as condições de trabalho, acesso a recursos, espaços e materiais; *ideológicos*, que expressam questões filosóficas; e *pessoais*, que se referem a aspirações dos professores relacionadas a sua identidade, o que quer ser enquanto professor especializado em algo, para certo tipo de aluno. Para o autor, os interesses pessoais, criados e ideológicos se inter-relacionam no interior da escola, causando disputas.

Mas os interesses políticos e pessoais podem se disfarçar de profissionais, como assinala González (1998), porque representam maior grau de reponsabilidade. No entanto, é difícil separar o que é um e o que é outro. Um professor pode manifestar interesse em ser coordenador pedagógico, por exemplo, porque quer contribuir para o processo pedagógico da escola, mas na verdade pode haver outro interesse, como ascender a um grau na hierarquia escolar.

Nas escolas ocorrem as coalisões em torno de interesses comuns, que, segundo Bardisa Ruiz (1997), é um processo com petições e concessões em um equilíbrio instável de dar e receber. As alianças, em geral, se dão em relações mais

informais de simpatia e ideologia e o que menos caracteriza essa aliança, ou coalisão, é a afinidade de interesses, mas, sim, a expectativa de se receber algo em troca (BARDISA RUIZ, 1997). A direção busca apoio para legitimar seu poder e outros atores buscam ter influência e reconhecimento no âmbito escolar, assim, se pode ter uma coalisão para determinado objetivo, como, por exemplo, melhorar o IDEB da escola.

Os objetivos podem ser comuns, como ter um IDEB mais alto, mas não os interesses por trás deles. A direção da escola pode querer um IDEB mais alto para se destacar na rede de ensino em que está inserida e os professores podem estar buscando o reconhecimento da direção e a autoafirmação diante da equipe escolar.

Los grupos de interés emergen cuando os individuos se dan cuenta de que tienen objetivos comunes y de que pueden ser capaces de ejercer colectivamente alguna influencia para incidir en una decisión que de modo individual no alcanzarán. Diseñan estrategias para compartir sus recursos e intentan intercambiarlos por influencias con quienes toman decisiones y así lograr sus objetivos comunes (BARDISA RUIZ, 1997, p. 22).

Os grupos de interesse se unem em torno de objetivos comuns e empregam estratégias para impor lógicas de ação preferidas ou que mais lhe agradam. E, para Bardisa Ruiz (1997), os grupos podem se unir a outros grupos também para aumentar a possibilidade de atingir pelo menos algumas partes da lógica de ação prevista.

Para González (1998), além dos interesses enquanto conteúdos da micropolítica, as lógicas de ação também são conteúdos e elas “supõem uma relação, nem sempre explicitamente declarada, entre metas e meios que assumem os membros da organização” (GONZÁLEZ, 1998, p. 227, tradução nossa). Lógicas de ação, então, remetem a um emaranhado de ideias, crenças, abordagens que são mantidas com certa persistência por determinados membros e governam a conduta na escola. Já os interesses são o conteúdo pontual da luta micropolítica (GONZÁLEZ, 1998).

Nesse sentido, as lógicas de ação podem ser exemplificadas sob uma situação que González (1998) descreve, mas que representa exatamente o que vivemos hoje em tempos de avaliação em larga escala, Prova Brasil e IDEB. À época de aplicação de avaliações em larga escala, o sistema quer aferir a eficiência e eficácia do ensino pelas provas standardizadas e os professores podem se movimentar para desenvolver nos alunos as habilidades para se saírem bem nas provas e alcançar as metas, empregando vários meios para isso. Além disso, com a

supervisão do trabalho dos professores para conformá-los o máximo possível à política, os docentes podem se render à regulação que é a avaliação em larga escala. Ou, ao contrário, eles podem trabalhar para desenvolver amplas habilidades e agir mais para o desenvolvimento integral dos estudantes em conjunto com a equipe de professores, com autonomia profissional em contraposição à rendição e conformidade.

Em síntese, González (1998) procura mostrar que as lógicas de ação governam a conduta da organização. Essa conduta é amplamente ideológica ou uma política específica que incide sobre as metas e os meios, tornando-se o foco de enfrentamentos e lutas reais ou simbólicas da e na organização escolar (GONZÁLEZ, 1998). Nesse sentido, como Van Zanten (2006) chama a atenção, as lógicas de ação se referem “à orientação global das atividades da escola” (VAN ZANTEN, 2006, p. 196) e não existe uma racionalidade nas opções realizadas pelas escolas como existe na escolha de estratégias. Para a autora, as lógicas de ação não pressupõem que os agentes escolares estejam conscientes das consequências ou efeitos de suas escolhas como estariam ao empregar determinadas estratégias, ao contrário, as lógicas de ação são “escolhas axiológicas conduzidas por valores e normas, não estando confinadas a processos exclusivamente instrumentais” (VAN ZANTEN, 2006, p. 197).

Para Barroso *et al.* (2006), lógicas de ação remetem à “existência de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objetivo) às suas escolhas e às suas práticas” (BARROSO *et al.*, 2006, p. 179), seja em contexto de ação individual ou coletiva. Barroso *et al.* (2006) ainda salientam que elas são construídas na e pela ação, sendo dispositivos além de conteúdos. Elas são diferentes em cada escola, o que justifica a microrregulação ser diferente também para cada escola. Cabe destacar, de acordo com Barroso *et al.* (2006), que as lógicas de ação são influenciadas por determinantes externas e dinâmicas internas.

As lógicas de ação, os interesses e as metas estão no cerne das microrregulações. Os sujeitos ou atores são aqueles que estão implicados na atividade micropolítica, ou na microrregulação, dentro da organização escolar (GONZÁLEZ, 1998). São os que produzem a microrregulação a partir dos conteúdos analisados. Os sujeitos são, na verdade, na perspectiva de González (1998), grupos de indivíduos que se unem de forma permanente ou esporádica para lutar por algum tema ou promover determinados valores, ou para, ainda, lutar por seus interesses.

Em uma escola, existem os grupos formalmente estabelecidos, como por exemplo o grupo das professoras do 1º ano, o grupo das professoras da comissão especial, ou o do Conselho de Escola. Os grupos de interesse, na micropolítica, nem sempre correspondem ou coincidem com esses grupos formais já estabelecidos. Eles podem se constituir por funções específicas dependendo do interesse ou tema que pretendem defender ou influenciar (GONZÁLEZ, 1998). Os elementos ou fatores aglutinadores desse grupo podem ser diversos, dentre eles a ideologia, o cargo, ou os materiais, que seriam os interesses dos professores, explicitados por Ball (1994) de três tipos: ideológicos, pessoais ou criados.

González (1998) também deixa claro que as interações micropolíticas nem sempre são transparentes. A regulação exercida sobre a escola pelas avaliações em larga escala, que dirige e, de certo modo, quer controlar o que ocorre no processo educativo, aliada à regulação interna da escola, dimensionada pela gestão escolar em seu estilo de liderança e estratégias de exercício de poder (BARROSO *et al.*, 2006), influenciam as ações e interações dos sujeitos.

Assim, as estratégias empregadas pelos grupos envolvidos na micropolítica, sendo essas estratégias outro elemento configurador da micropolítica, podem ser formais ou informais, explícitas ou implícitas, e são empregadas para se chegar a uma finalidade (GONZÁLEZ, 1998). Mais que se utilizarem de estratégias, os grupos podem se movimentar estrategicamente, por si mesmos, em coalisões com outros grupos ou negociações em determinados momentos (GONZÁLEZ, 1998), a depender dos objetivos comuns, como nos lembra Ruiz (1997). Convém também lembrar, assim como procura destacar González (1998), que as estratégias e as movimentações estratégicas não são estáveis e permanentes, elas são dinâmicas porque a escola é dinâmica.

Como último elemento da micropolítica, González (1998) destaca o poder como fonte de legitimação, porque as lógicas de ação, os sujeitos e as estratégias para atingir as metas e interesses ao fundo implicam poder. Em suas movimentações, os grupos ou membros utilizam as fontes de poder com a qual podem contar. O poder em disputa nos leva ao que Ball (1994) afirma que nem tudo o que ocorre na escola é democrático, às vezes, há constituição de comitês e discussões para se tomar decisões e outras vezes a direção toma as decisões de forma burocrática e oligárquica, o que gera impressões contraditórias sobre o controle dentro das instituições escolares.

Nesse cenário, ao se identificar esse jogo de poder entre os membros e grupos em função de interesses diversos, é importante considerar que ele se dá entre as pressões exercidas pelas regulações, tanto externas quanto internas. E pode se apresentar de duas formas: autoridade e influência (GONZÁLEZ, 1998). Autoridade é o poder que se assenta na prerrogativa formal de tomar decisões na hierarquia do sistema e que afeta os demais sujeitos da organização escolar, é o “aspecto estrutural, estático e formal do poder na organização; supõe uma submissão involuntária por parte dos membros da organização; é unidirecional, de cima para baixo, e provém de fontes exclusivamente estruturais” (GONZÁLEZ, 1998, p. 232, tradução nossa). Seria o poder representado pela gestão dos sistemas, o vértice da pirâmide, onde na base estariam as escolas e equipes e no topo, o Estado, que nesse caso seria o Estado avaliador. A gestão escolar também tem a prerrogativa da autoridade na hierarquia escolar.

A influência é o poder assentado na capacidade de conformar decisões por meios informais, tácitos, dinâmicos, supondo uma submissão voluntária do sujeito e que “não significa, necessariamente, uma relação superior-subordinado, quer dizer, pode fluir de cima para baixo, de baixo para cima ou horizontalmente, e pode prover de diferentes fontes” (GONZÁLEZ, 1998, p. 232, tradução nossa).

Os grupos com autoridade e os grupos com influência interagem continuamente, gerando a atividade micropolítica e, segundo González (1998), na escola, as pessoas que ocupam cargos contam com poder, mas isso não significa que outros não tenham poder, porque o cargo lhes dá autoridade, mas o poder provém de diferentes fontes, tanto formais quanto informais.

A direção da escola e a coordenação pedagógica estão em cargos que lhes dão autoridade e poder de fonte formal: a conjuntura da hierarquia escolar. Mas os professores mais antigos ou os mais experientes, ou, ainda, os que estão à frente das turmas que serão avaliadas pelos testes estandardizados também exercem poder pela influência que têm sobre os outros grupos e até mesmo sobre os grupos formais, como a direção e a coordenação que têm interesses de que esses professores se sintam confortáveis e possam conduzir suas turmas de forma a conseguir os melhores resultados nas avaliações em larga escala.

Parece-nos interessante considerar, como escreve González (1998), que as escolas são heterogêneas e que são microssociedades, em que ocorrem questões como a mobilização dos diversos membros e as condições em que eles desenvolvem

estratégias para influenciar os temas importantes na micropolítica escolar. Retornamos, assim, ao conflito, que para Ball (1994) está na base de todos os aspectos de análise, sendo fator imprescindível para se entender a organização escolar na busca de suas metas. Há que se lembrar que nem tudo é conflito o tempo todo e muito do que ocorre rotineira e cotidianamente na escola não é disputa e dissenso entre os professores, há muita interação centrada na condução diária das atividades da instituição (BALL, 1994).

O conflito não precisa ser destrutivo, ele pode ser revitalizador também (BALL, 1994). Um conflito pode fazer com que grupos se unam frente a um objetivo comum como, por exemplo, melhorar o IDEB da escola, ou como resolver os problemas que se referem à indisciplina dos alunos, ou, ainda, como fazer com que haja maior aproximação entre famílias e escola. O conflito pode fazer com que grupos disputem qual é a melhor proposta e quem consegue influenciar mais esse ou aquele tema. Sem o conflito haveria um estancamento da escola (BALL, 1994).

Mas os grupos e membros dos grupos são movidos por interesses próprios ao compor coalisões para debater esse ou aquele tema em questão. Há os ativistas políticos, mas há os que não o são e, por isso, Ball (1994) aponta a necessidade de cuidado para interpretar os sucessos e as ações.

É muito fácil ver nas ações motivos que podem alterar completamente os significados e as intenções do ator, mas ainda é importante reconhecer que a atribuição de significado é um componente importante da atividade micropolítica e algo necessário para o ativista político (BALL, 1994, p. 15).

De toda forma, há os que estão constantemente, e de forma regular, ativos na organização escolar, há os que nunca se interessam por nada, ou só intervêm quando surgem problemas particulares. Isso vai depender, conforme Ball (1994), de diversas variáveis: a situação, o problema, as inclinações específicas de cada um.

Dessa forma, é importante compreender as microrregulações produzidas no interior da escola, mas não sem considerar o externo. Importa, assim, considerar o contato político entre as escolas e entre elas e o governo local e nacional, assim como o efeito de políticas, reformas e leis implementadas, além, é claro, das demandas sociais, econômicas e culturais (BALL, 1994).

Todas as decisões tomadas na escola são um processo político, substância da atividade micropolítica. Essa dimensão da escola é caracterizada pela presença de interesses diferentes, pelo intercâmbio, pela influência e pelo poder, e em seu

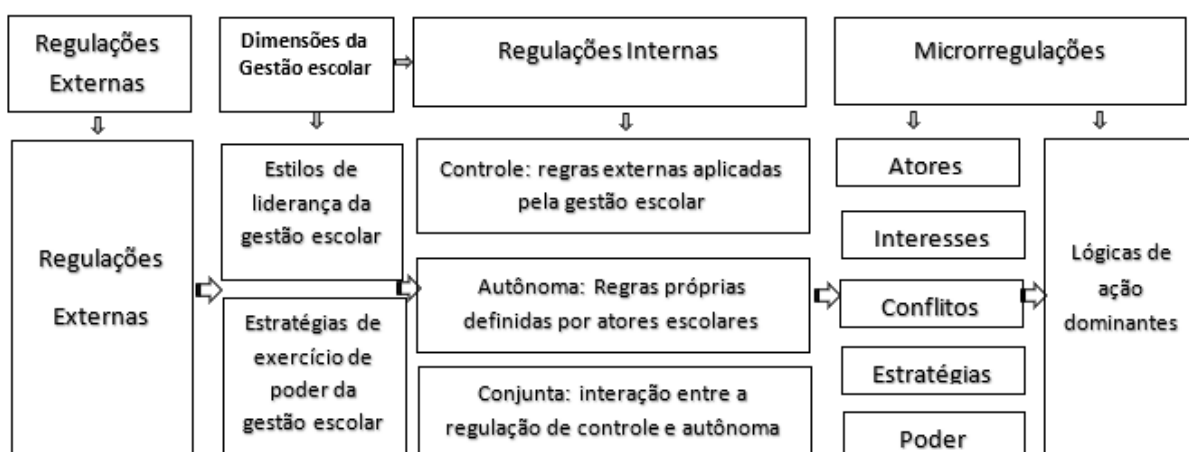
interior tentam, por meio de diferentes estratégias, estabelecer uma unanimidade em torno de uma lógica de ação (BARDISA RUIZ, 1997).

Essa lógica de ação, para Van Zanten (2006), pressupõe coerência entre as dinâmicas nos diferentes domínios de ação e consenso entre os atores escolares. E a coerência pressupõe congruência entre diferentes domínios de ação construída ao longo do tempo, em parte, graças à gestão escolar, que é a mediação entre a regulação externa e a regulação interna.

Os domínios de ação podem assumir diferentes características de acordo com as escolas e suas localidades, mas legalmente, os professores têm por domínios de ação: o planejamento e cumprimento das aulas, aprendizagem dos alunos, avaliação, participação na proposta pedagógica da escola e na articulação da escola com a família e a comunidade. A gestão escolar compartilha alguns domínios de ação com os professores, mas há outros em que atua, como: oferta de opções extracurriculares (nas escolas em que há programas de período integral); promoção da escola; distribuição dos alunos por turma; apoio aos estudantes com necessidades especiais; resolução de problemas disciplinares; organização interna da escola.

Nesse âmbito complexo em que se configura a instituição escolar é que se formam os grupos de interesse, por meio de alianças ou coalisões mediante conflitos, que visam a objetivos comuns e empregam diferentes estratégias para impor suas lógicas de ação. Podemos tentar sistematizar essa complexa dinâmica na figura 2.

Figura 2: Microrregulações no contexto escolar



Fonte: Elaborado pela autora com base em Ball (1994); Bardisa Ruiz (1997); Gonzalez (1998); Barroso (2006); Van Zanten (2006).

Em face à política de avaliação em larga escala, que representa uma regulação externa, os professores a interpretarão para colocá-la em prática, como uma tradução, conforme afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), que é mediada pela gestão escolar e suas dimensões. A interpretação é sobre a estratégia, elemento configurador da micropolítica (GONZÁLEZ, 1998) e a tradução é sobre táticas, ambas entrelaçadas e sobrepostas, sendo que as táticas podem estar em um processo de invenção ou de conformidade, segundo afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), ou seja, conforme os professores se envolvem com a política e trazem a sua criatividade, eles podem ser capturados por ela, alterando-se mutuamente. Os professores são tanto posicionados pela política quanto assumem posições diversas em relação a ela (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Por isso, de acordo com Ball (1994), não se pode superestimar os fatores internos e subestimar o peso das influências e determinações externas quando se analisa a micropolítica. Deve-se, assim, explorar os distintos modos em que os diferentes atores, em diferentes organizações, fazem frente e respondem à intervenção e pressões das regulações externas. No caso desta pesquisa, analisa-se justamente quais são e como são exercidas pelos docentes e gestores as microrregulações no interior de uma escola de educação básica diante das avaliações em larga escala.

6 SUJEITOS, MÉTODO E METODOLOGIA

Esta investigação objetivou analisar, em face da avaliação em larga escala denominada Prova Brasil, as microrregulações presentes no interior de uma unidade escolar. Os objetivos específicos da investigação pretendiam: identificar em que ações dos gestores escolares e de alguns professores as microrregulações estão presentes, compreender como elas ocorrem e em que âmbitos de atividades, e quais são seus motivos e suas lógicas próprias.

Em nossa pesquisa tomamos de Barroso (2006) o conceito de microrregulação, que o define como um complexo jogo de estratégias, negociações e ações utilizados para ajustar localmente a regulação nacional, mesmo que de forma não intencional, complementando com a definição de Ball (1994) e González (1998), que denominam de micropolítica as interações, confrontos, estratégias e negociações para alcançar metas no interior das escolas. Isso significa dizer que uma política ou regulação não chega à escola como pensam seus formuladores e os professores e gestores são atores e sujeitos que traduzem e reinterpretam as políticas.

Como também nos revela Ball, Maguire e Braun (2016), as regulações no interior da escola são interpretadas e colocadas em ação mediante fatores internos e a forma como elas se encaixarão no interior da escola produzindo inovação e transformação ou apenas gerando uma resposta para constar na documentação e prestar contas vai depender do grau de atenção que dedicarem à política. É nesse contexto que as microrregulações são produzidas por professores e gestores escolares.

Compreender as microrregulações nos leva a adotar um quadro de referência social-construtivista que, conforme Gil (2008), remete a um papel ativo dos sujeitos em sua relação com o objeto de conhecimento e na construção da realidade, porque, nas escolas, as regulações são processos diversos, contestados, interpretados, traduzidos e encenados nas ações e pelas ações dos sujeitos, nesse caso, dos docentes e dos gestores escolares. “Dessa forma, o conhecimento é entendido como algo que não se encontra nem nas pessoas, nem fora delas, mas é construído progressivamente pelas interações estabelecidas” (GIL, 2008, p.24).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa porque tem no ambiente natural sua fonte direta para a coleta de dados, para interpretar os fenômenos e atribuir-lhes significados, como destacam Prodanov e Ernani (2013).

Além disso, como afirma Minayo (2002), ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Esta pesquisa, que pretende analisar as microrregulações presentes no interior de uma escola, se caracteriza como pesquisa qualitativa porque trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

É uma pesquisa de natureza básica, por procurar gerar conhecimentos novos úteis, a partir da compreensão de como se dão os ajustamentos e reajustamentos da regulação externa que representa a Prova Brasil, que ocorrem em nível local por resultado de interesses, estratégias e lógicas de ação dos diferentes grupos de atores, como ressalta Barroso (2005). Como pretende analisar, em face da avaliação em larga escala denominada Prova Brasil, as microrregulações presentes no interior da referida unidade escolar, e tendo por objetivos específicos identificar em que ações dos gestores escolares e de alguns professores elas estão presentes, compreender como elas ocorrem e em que âmbitos de atividades, e quais são seus motivos e suas lógicas próprias, torna-se uma pesquisa explicativa, visto que apresenta uma preocupação em identificar, analisar e compreender os fatores que contribuem para a ocorrência desse fenômeno (GIL, 2008), “clarificando processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes” (BARROSO, 2005, p. 734).

A investigação se delinea como um estudo de campo porque se faz diretamente no ambiente pesquisado. Como destacado por Gil (2008), o aprofundamento das questões propostas e o estudo de um único grupo caracterizam esse tipo de estudo, onde se classifica esta pesquisa, uma vez que nos concentramos em identificar, analisar e compreender as microrregulações de um grupo de docentes e das gestoras da escola lócus da pesquisa.

No caso específico desta pesquisa, como objetivamos analisar, as microrregulações presentes no interior de uma unidade escolar durante os anos de 2011 a 2019, por se tratar de um recorte temporal já passado, utilizamo-nos de entrevistas semiestruturadas, tanto com as professoras quanto com as gestoras, e de grupo focal com as professoras para a coleta de dados.

Embora utilizemos o termo coleta de dados para indicar a forma como chegamos a eles, enfatizamos que trataremos nesta pesquisa como construção de dados fundamentados em Lankshear e Knobel (2008), que defendem que os dados

não existem por si só, eles são construídos pelo pesquisador porque refletem neles a sua visão de mundo ao registrá-los e analisá-los e, assim, se caracterizariam como construção, mesmo que a partir de fatos externos. Além disso, os autores salientam que há sempre uma seleção dos dados, visto que “os pesquisadores não podem coletar todos os dados potenciais referentes a um fenômeno (por exemplo, um evento, programa, intercâmbio pessoal etc.). Eles devem tomar decisões em pontos estratégicos sobre o que incluir ou excluir” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 150).

Para Lankshear e Knobel (2008), dados são informações coletadas sistematicamente e que são base de evidências “a partir da qual são feitas interpretações e declarações destinadas a desenvolver o conhecimento e o entendimento relacionado a uma questão ou problema de pesquisa” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 150). Ao considerarmos tal definição, concordamos que os dados não são brutos e nem neutros, mas sim “construídos pelo processo de coleta e moldados pelo que é coletado e pelo que não é. Conseqüentemente, os dados são sempre interpretados de maneira extensiva pelo pesquisador, durante e antes do momento da coleta” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 150).

Colocada em perspectiva a adoção do termo “construído” ao invés de “coletado”, quando nos referirmos aos dados das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal, passamos a esclarecer o motivo pela adoção dessas técnicas para a realização da pesquisa no que se refere à construção dos dados.

A opção por entrevistas semiestruturadas se deu porque elas são fundamentais para mapear “práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215). As entrevistas semiestruturadas dão ao pesquisador um roteiro fixo que permite comparar as respostas para análise, mas também permite flexibilidade para acrescentar tópicos para melhores esclarecimentos. As entrevistas foram utilizadas como principal instrumento de coleta de dados porque, em primeiro plano, pretendíamos coletar os dados individualmente – como os interesses, conflitos e estratégias das práticas e ações das professoras, a natureza e a forma de suas atividades etc. – para compará-los e analisá-los confrontando-os, posteriormente, com os dados do grupo focal.

Como coleta de dados, o grupo focal foi utilizado nesta pesquisa como instrumento complementar às entrevistas para aprofundamento sobre o que pensam

as professoras e como colocaram em prática coletivamente as redes de interesses e de estratégias nesses anos de aplicação da Prova Brasil e, assim, compará-las, fazendo as contraposições entre os dados levantados individualmente e os levantados no grupo focal, procurando o que Gatti (2012) denomina como os motes mobilizadores, além de compreender diferenças existentes entre perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos. Interessa-nos compreender também os interesses que influenciaram e subsidiaram as opções e posicionamentos adotados (GATTI, 2005).

A escolha pelo grupo focal como instrumento de aprofundamento em relação às entrevistas se deu em razão de que essa técnica tem como objetivo identificar uma multiplicidade de pontos de vistas e de significados difíceis de serem capturados por outros meios, de acordo com Gatti (2005). Como nesta pesquisa o foco foi as microrregulações exercidas pelas professoras e pelas gestoras diante de uma regulação externa em um determinado recorte temporal, o “grupo focal permite ao pesquisador conseguir uma boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto” (GATTI, 2005, p. 9), comparado à observação, que depende da espera de que coisas aconteçam e pode precisar de um tempo bem estendido.

A utilização da técnica de grupo focal com as professoras também permite observar e compreender de forma mais aprofundada os dados das entrevistas e confirmar perspectivas, ideias, sentimentos, representações e comportamentos de grupo (GATTI, 2005), pertinentes quando se trata de compreender as microrregulações na escola.

Nos processos de microrregulações, importam as práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, atitudes e comportamentos que constituem os processos de construção da realidade por determinados grupos (GATTI, 2005). No caso dessa investigação, tratamos do grupo de professoras e o grupo focal é um instrumento que permite compreender essas microrregulações, identificando perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, ideias partilhadas entre as professoras, no dia a dia, e a influência delas por outros indivíduos, como destacado por Gatti (2005).

A participação no grupo focal foi somente das professoras, as gestoras não foram incluídas, porque não é indicado, segundo Gatti (2005), que se coloque no mesmo grupo pessoas com grau de hierarquia em relação aos demais. Para selecionar os participantes, é necessário, segundo Gatti (2005), levar em consideração: características comuns que os qualificam para as discussões a serem

empreendidas em torno da questão central do trabalho interativo; e alguma vivência deles em torno do tema, para que possam trazer elementos ancorados nas experiências cotidianas. Dessa forma, as professoras selecionadas foram as que trabalharam durante todo o período de 2011 a 2019 por já serem efetivas da escola, ou parte desse período, porque se efetivaram posteriormente ou, ainda, foram contratadas por um período desse tempo, como temporárias.

Tanto para as entrevistas quanto para o grupo focal, não nos limitamos às professoras que ainda atuam no quinto ano de escolaridade, ano de escolaridade em que se aplica a Prova Brasil, porque: durante os anos compreendidos no recorte temporal, as professoras trabalharam em diferentes anos de escolaridade, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental; e a avaliação em larga escala não se restringe ao quinto ano de escolaridade, uma vez que o desempenho dos estudantes é avaliado segundo um progressivo grau de domínio dos conteúdos no ciclo dos anos iniciais, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Mas convidamos para participar da pesquisa aquelas que tivessem já passado pela experiência da avaliação em larga escala na escola. Do total de dez professoras convidadas a participar da pesquisa, nove aceitaram. E das gestoras, tanto a diretora como a vice-diretora aceitaram. Das três coordenadoras convidadas, somente duas participaram das entrevistas.

Como os grupos focais devem ser pequenos (não menos do que seis e nem mais que dez pessoas), para não se perder as interações e para que todos participem e opinem, convidamos as mesmas professoras que participaram das entrevistas para o grupo focal. Em se tratando de um grupo de professoras da mesma escola, para garantir mais variação, conforme recomenda Gatti (2012), havia no mesmo grupo professoras que não se encontravam frequentemente ou que não estivessem todas no mesmo segmento. Considerando que participaram da pesquisa professoras que atuaram no quinto ano de escolaridade em diferentes períodos no recorte de 2011 a 2019 e não simultaneamente, o grupo manteve a variação recomendada. As nove professoras participantes das entrevistas foram convidadas para o grupo focal, porém, seis compareceram ao encontro, fato que se espera que ocorra, conforme Gatti (2012), que afirma sempre ser necessário convidar mais do que o número ideal para o grupo focal, no caso seis participantes, porque há desistências de última hora.

Para fins de análise e interpretações das informações, adotou-se a perspectiva da análise de conteúdo (FRANCO, 2005), por considerar que ela

possibilita compreender o sentido da mensagem expressa pelos entrevistados a partir do seu contexto profissional.

Para construção dos dados por meio das entrevistas e grupo focal, estabelecemos um roteiro prévio de questões individuais para as professoras e para as gestoras e um roteiro de questões para abordar no grupo focal com as professoras, apresentados no apêndice, elaborados a partir de algumas unidades temáticas: o que pensam sobre a avaliação em larga escala Prova Brasil; as estratégias utilizadas diante dessa avaliação e os interesses que motivaram essas escolhas em diferentes domínios de ação como o pedagógico, o administrativo e a relação escola e família.

Essas unidades temáticas foram levantadas utilizadas para o roteiro de entrevistas a partir do estudo do referencial teórico sobre regulação na educação em que se consideram as concepções, as estratégias e interesses dos atores locais na transposição da política para a prática na escola em seus domínios de ação, junto aos estudantes, junto à gestão escolar e junto às famílias.

Para análise dos dados, aportamo-nos em Franco (2005), quando elegemos como unidade de análise o tema, que pode ser uma sentença, um conjunto de sentenças ou um parágrafo em que vários componentes podem ser identificados, como os elementos racionais, os ideológicos, os afetivos e os emocionais. Para a organização da análise, o conteúdo das entrevistas e do grupo focal foi transcrito e a partir das respostas foram construídos quadros ilustrativos para facilitar os agrupamentos, as classificações e a pré-análise.

Tendo em vista que a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57), as categorias de análise foram definidas *a priori*, em função da busca à resposta à questão de investigação desta pesquisa.

Por investigarmos as microrregulações dos atores locais em uma unidade de ensino de educação básica diante da Prova Brasil, as categorias molares (FRANCO, 2005) para a análise dos dados foram definidas *a priori* com base nos elementos constituintes da microrregulação (BARROSO, 2006; GONZÁLEZ, 1998; BALL, 1994): estratégias, interesses, conflitos e lógicas de ação.

A partir das categorias molares, foram definidas também *a priori*, relacionadas a cada uma delas, as categorias de menor amplitude, denominadas moleculares (FRANCO, 2005), explicitadas na seção de apresentação e discussão dos resultados.

Porém, como Franco (2005) salienta, não quisemos imprimir uma espécie de camisa de força aos dados presentes nas falas dos respondentes por termos definido as categorias *a priori*, deixando espaço à criação de categorias *a posteriori* que pudessem emergir das respostas.

No processo de análise de dados, na categoria “estratégias”, as categorias moleculares *a priori* foram: estratégias formais e explícitas, estratégias informais e implícitas de articulação, confrontação, negociação e coalisão de grupos, surgindo *a posteriori* as categorias: persuasão e transfiguração do individual no coletivo. Na categoria “interesses” foram definidos como categorias moleculares: interesses criados, pessoais e ideológicos; em “conflitos” aparece a disputa pelo poder de autoridade e de influência como categorias moleculares; e na categoria “lógicas de ação”, as categorias moleculares *a priori* foram: gerencialismo, performatividade e *accountability*, identificando-se *a posteriori* o hibridismo.

O grupo focal com as professoras permitiu a emergência e a confirmação de categorias *a posteriori*, ressaltando as estratégias informais e implícitas de persuasão e transfiguração do individual no coletivo. Permitiu, também, perceber que as microrregulações se davam para além dos domínios de ação elencados para os roteiros de entrevistas, confirmando as microrregulações exercidas pelas professoras diante da Prova Brasil no domínio da cultura escolar e como algumas professoras são influenciadas por outras, o que nos levou a aprofundar a compreensão a partir de dados das entrevistas semiestruturadas.

A escola lócus da pesquisa será referenciada neste estudo como “escola L” e como os sujeitos da pesquisa são todas mulheres, vamos nos referir sempre às professoras e à diretora, às vice-diretoras e às coordenadoras pedagógicas, ou às gestoras, utilizando-nos de letras para denominá-las, preservando a identidade das entrevistadas.

A decisão de se realizar um estudo de campo na escola L se deu em razão de que a pesquisadora, sendo também diretora de escola do sistema municipal em que está inserida a referida unidade escolar, observou, desde que passou a ocupar esse cargo, que, na rede, as escolas apresentaram inicialmente um IDEB abaixo de 6, considerado pelo MEC/INEP como a pontuação que indicaria que a escola é de qualidade, e que no município havia escolas bem abaixo desse índice, uma delas a escola L. Nas edições posteriores da Prova Brasil, a rede municipal foi apresentando índices maiores, assim como a própria escola L, deixando de ser uma das unidades

com mais baixo IDEB e se tornando parte do grupo de escolas que estavam na média apresentada pela rede. A escolha se deu, então, não em virtude de ser o mais elevado ou mais baixo IDEB do município, mas pela série de resultados apresentados ao longo dos anos, colocando a escola na média das demais escolas do município, e, em virtude da inquietude da pesquisadora frente aos interesses e lógicas das professoras e gestoras nesse percurso. Entre os anos de 2011 a 2019, o IDEB da escola foi de 4,9 em 2011 a 7,3 em 2019. O registro dessa série histórica instiga a questão de pesquisa apresentada e o nosso interesse em compreender quais são e como são as microrregulações exercidas pelas professoras e pelas gestoras diante da Prova Brasil na unidade escolar, nesse recorte temporal.

Cabe salientar que, embora a escola também seja avaliada pelo SARESP, avaliação em larga escala do estado de São Paulo, e também haja um índice para cada escola na esfera estadual, o IDESP, escolhemos investigar as microrregulações diante da Prova Brasil, por essa avaliação representar uma regulação institucional na esfera nacional e o IDEB ser divulgado, podendo ser consultado por qualquer cidadão com acesso à internet, diferente do IDESP, que é divulgado para os gestores das redes e repassado às escolas. Quando consideramos a Prova Brasil e o IDEB para esta pesquisa, estamos frente a uma matriz avaliativa que considera o mínimo que os estudantes deveriam saber para todas as escolas do país, que são comparadas mediante os resultados divulgados. Os dois sistemas de avaliação determinam metas para as escolas a cada edição da prova, mas no caso da avaliação nacional, não atingir a meta 6 significa não ser considerada uma escola de qualidade publicamente.

A pesquisa se dá em uma escola de uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo e necessita, portanto, ser contextualizada com a caracterização do município e da escola.

6.1 Caracterização do Município

Como a pesquisa de campo se deu no município de Limeira, interior do estado de São Paulo, faz-se necessário caracterizar o município e sua rede de ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental anos iniciais, que é avaliado a cada dois anos pela Prova Brasil no quinto ano de escolaridade e a partir do qual se produz o IDEB da rede municipal de ensino.

O município de Limeira localiza-se na região central do Estado de São Paulo, a 154 Km a noroeste da capital. Possui uma área de 580,711km². A região administrativa a que pertence é a de Campinas, integrada pelos municípios de: Araras, Leme, Limeira, Pirassununga, Cordeirópolis, Conchal, Santa Cruz da Conceição e Itacemópolis. Devido a sua localização, o município usufrui de uma posição privilegiada em meio a um importante entroncamento rodoferroviário: Via Anhanguera; Bandeirantes; Washington Luís; Limeira-Piracicaba; Limeira-Mogi-Mirim; FERROBAN.

De acordo com dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE (2021), a população do município em 2020 era de 296.300 habitantes, com 97,7% das pessoas residentes em área urbana e 2,93% em área rural, resultando em uma densidade demográfica de 510 habitantes por km². Grande parte da população se encontra na faixa etária dos 30 aos 59 anos, o que representa 44,85% dos habitantes. Crianças de 0 a 14 anos são 17,3 % da população e os jovens de 15 a 29 anos são 21,6% da população. A evolução da população limeirense por faixa etária mostra que o ano de 2020 é o momento em que a faixa de 0 a 14 anos e de 15 a 59 começa a declinar enquanto a faixa etária de 60 ou mais começa a aumentar.

Segundo a SEADE (2021), o Produto Interno Bruto – PIB do município em 2019 era de aproximadamente R\$ 14 bilhões, o que lhe confere uma renda *per capita* de aproximadamente R\$ 47 mil, ainda inferior ao verificado no Estado de São Paulo, que foi de R\$ 53 mil. A estrutura econômica municipal demonstra participação expressiva do setor de serviços, que responde por 55,3% do PIB municipal. Cabe destacar o setor secundário ou industrial, cuja participação no PIB foi de 29,3% em 2019.

O salário médio mensal de trabalhadores formais é de três salários-mínimos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), com uma proporção de 31% das pessoas ocupadas em relação à população total. Em contrapartida, o IBGE (2019) aponta 30,5% da população vivendo com menos de um salário mínimo por mês, o que não torna Limeira um dos municípios mais bem colocados na comparação com outros municípios do estado e do país em relação a trabalho e rendimento. Um reflexo da queda do emprego formal que a cidade vem apresentando desde 2013, segundo dados da SEADE (2021).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM⁵, em Limeira, avaliado em 2010, é 0,775 (PNUD, 2019), o que é considerado alto, porém a renda *per capita*, em 2010, era de R\$ 910,00; o índice de Gini⁶ era de 0,48, significando que quase metade da população detém a renda do município, uma situação que impacta na pobreza e compatibiliza com os 30% da população vivendo com menos de um salário-mínimo.

As pessoas extremamente pobres, pobres e vulneráveis à pobreza eram, em 2010, segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano (ATLASBRASIL, 2019), respectivamente 0,85%, 3,25%, 13,48%. Uma situação que pode se encontrar pior 10 anos depois, uma vez que os dados mostraram queda no emprego formal de 2013 a 2018 e os dados do Cadastro Único no Governo Federal mostram que, comparando-se 2014 a 2017, a proporção de pessoas extremamente pobres, pobres e vulneráveis à pobreza passou, respectivamente, de: 15,54% para 43,25%; 30,84% para 58,31%; 39,43% para 74,95%.

Segundo o Plano Municipal de Educação de Limeira (LIMEIRA, 2015), a desigualdade socioeconômica mensurada pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS, identifica os sete grupos de variação no município. Em Limeira, o IPVS era muito alto em algumas regiões da cidade em 2000, sendo classificado como 6, em uma escala de 1 a 6, e, em 2010, embora a classificação tenha se alterado para 5⁷, as mesmas regiões apontadas em 2000 continuaram a concentrar os indicadores de vulnerabilidade social de 2010.

A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos em 2010 no município de Limeira era de 97,7%, segundo dados do IBGE (2019). A escolaridade da população de 25 anos ou mais era de 56,59% com o ensino fundamental completo e 38,66% com ensino médio concluído, mas com uma taxa de 4,79% de analfabetos.

⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é um número que varia entre 0,000 e 1,000. Quanto mais próximo de 1,000, maior o desenvolvimento humano de uma localidade. O IDH se compõe de três dimensões: renda, educação e longevidade.

⁶ O Índice de Gini é um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, se uma só pessoa detiver toda a renda do lugar.

⁷ Os indicadores do Grupo 5 (Alta vulnerabilidade – setores urbanos) são, dentre outras, número reduzido de pessoas com domicílio particular permanente; número elevado de pessoas por domicílio; renda *per capita* média de até um quarto do salário-mínimo; número elevado de crianças por domicílio; e quantidade elevada de mulheres responsáveis pelo domicílio (SEADE, 2010). Outras informações sobre as características específicas de cada valor referente ao IPVS estão disponíveis em http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/municipios_pdf.php?letra=L, último acesso em: 10 jan. 2023.

6.2 A Educação Básica no Município

No município, há a rede estadual de ensino, a rede municipal de ensino e as escolas privadas. Na rede municipal, atende-se a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos – EJA dos anos iniciais. A rede estadual ainda apresenta algumas escolas com matrículas de anos iniciais, atende os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA anos finais do ensino fundamental e EJA do ensino médio. As escolas privadas vão desde creches e pré-escolas a ensino fundamental e ensino médio. No ensino superior, o município conta com a Universidade Estadual de Campinas, Instituto Superior de Ciências Aplicadas, Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Faculdades Integradas Einstein de Limeira.

Na rede municipal são 69 escolas no total. Dentre elas: 25 creches, 4 escolas municipais de educação infantil, 33 escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental, e 7 centros de educação infantil e ensino fundamental. Além disso, conta com 27 escolas conveniadas do Programa Bolsa Creche para atendimento de 0 a 3 anos. No total são 23.800 estudantes matriculados na rede municipal, sendo 13.179 alunos do ensino fundamental anos iniciais. A rede estadual conta com 7 escolas de ensino fundamental anos iniciais e 27 de anos finais.

A Educação de Jovens e Adultos se dá em diferentes escolas da rede, em bairros que apresentam maior demanda para essa modalidade de educação, geralmente no período noturno, e conta com 197 matriculados, que são desde jovens acima de 15 anos a idosos com 65 anos ou mais. Também há atendimento a alunos da educação especial por meio de salas de recursos, que funcionam dentro das unidades escolares onde há estudantes laudados matriculados. O número de sala de recursos se altera ano a ano, dependendo da demanda para a educação especial. Em 2020, esse número se aproximava de 500 alunos com algum tipo de deficiência: intelectual ou física. A rede municipal também presta atendimento domiciliar para crianças que não podem frequentar a escola, como os acamados, por exemplo, por meio das professoras de Atendimento Educacional Especializado.

A Secretaria Municipal de Educação funciona em prédio próprio no município e na sua hierarquia estão o secretário de educação e os supervisores de ensino, contando também com a diretoria pedagógica e o departamento de formação e de atendimento educacional especializado. Há ainda as gerências de recursos humanos,

financeira, projetos e infraestrutura, planejamento, tecnologias e departamento de alimentação escolar.

Cada unidade escolar na rede municipal pode contar com uma equipe gestora, que se compõe de um diretor de escola, um ou dois vice-diretores, a depender da quantidade de turmas atendidas, um a quatro coordenadores pedagógicos, a depender também da quantidade de turmas na escola. Por pactuar do princípio da gestão democrática, as escolas da rede têm constituídos em seus âmbitos órgãos colegiados como os Conselhos Escolares, com função deliberativa nas tomadas de decisões que se referem à vida escolar, e as Associações de Pais e Mestres – APM, que cumprem função de unidade executora no gerenciamento dos recursos financeiros próprios e ligados aos programas federais ou municipais, respectivamente o PDDE e o Termo de Colaboração.

A rede municipal inicialmente atendia apenas à educação infantil, situação que se modificou com a municipalização do ensino a partir de 1998, após a reorganização do ensino no estado de São Paulo, que separou estudantes de anos iniciais de ensino fundamental em escolas diferentes de onde ficariam os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A partir de organização iniciada ao final de 1997, com a celebração oficial da municipalização em 2 de julho de 1998, a rede abarcou as escolas de ensino fundamental anos iniciais e construiu algumas unidades para acolher a demanda, uma delas foi a escola lócus dessa pesquisa.

O Conselho Municipal de Educação, com forte atuação no município, indica as competências da Secretaria Municipal de Educação. Os profissionais da rede municipal de ensino são regidos por estatuto próprio do magistério, que foi promulgado em junho de 2009, sendo antes amplamente discutido pelos docentes na Conferência Conjunta de Educação – COCEM. Professores e diretores de escolas têm seus cargos providos por concurso público tornando-se efetivos com opção de remoção para outra unidade escolar se for de sua escolha. Coordenadores pedagógicos são professores eleitos por seus pares e vice-diretores são indicados pelo diretor de escola com anuência dos membros do Conselho de Escola.

A criação do FUNDEF contemplava o objetivo de subvinculação de recursos de natureza contábil distribuídos a estados e municípios pelo número de matrículas no ensino fundamental, com um valor mínimo por aluno. Mas as matrículas de educação infantil que já existiam antes da municipalização, não receberiam recursos.

Dessa forma, elas foram agregadas às escolas de ensino fundamental, na grande maioria, para que fossem também contempladas pelo recurso que não beneficiava até então essa etapa da educação básica, situação que foi alterada com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em 2007, contemplando todas as matrículas da rede municipal.

No primeiro ano da municipalização do ensino em Limeira, foi realizado concurso público para provimento de cargos de professores de ensino fundamental e de educação infantil. Foi montado departamento pedagógico com formação para professores e adotada a concepção construtivista para a rede, seguindo a rede estadual de ensino.

A organização do trabalho pedagógico se deu em 2000, pela análise dos planos de ensino das escolas municipais levados à discussão por docentes representantes de cada unidade escolar em reunião realizada na Secretaria municipal de educação. Como resultado dessa discussão, e tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para o ensino fundamental, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, em 2002, a rede unificou os planos analisados, seus conteúdos, habilidades e competências, no documento “Plano de Referência Curricular”, conhecido pelos docentes como rol de habilidades.

Antes que esse documento tivesse sido finalizado, a Secretaria de Educação implementou uma avaliação externa para as escolas de ensino fundamental em 2001. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal – SAREM foi aplicado pelo Instituto de Qualidade no Ensino, para avaliar as habilidades descritas no PCN. Era uma avaliação para todos os anos de escolaridade.

Houve, então, uma grande formação sobre habilidades e competências realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, junto aos professores formadores que repassaram para todos os professores da rede. E dentre os programas adotados, um dos primeiros foram as Classes de Aceleração (SÃO PAULO, 1996)⁸, em consonância com ações do estado de São Paulo, cujo objetivo era eliminar a distorção idade-série apresentada por grande número de alunos do ensino fundamental, utilizando proposta didático-metodológica própria.

⁸ A Secretaria Estadual de Educação criou esse projeto com o objetivo de eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, por meio da Resolução nº 77, de 03 de julho de 1996 (SÃO PAULO, 1996).

Com a aplicação do SAREM, composta de itens e conteúdos diferentes a cada ano, os resultados subsidiavam as ações de formação para sanar as defasagens evidenciadas em língua portuguesa e matemática. Um dos programas adotados com essa finalidade foi o Programa Estudar Para Valer⁹ para melhorar a leitura e a escrita dos estudantes das escolas municipais que apresentaram menor desempenho. Alunos e professores das escolas contempladas recebiam material e formação desenvolvidos pela Fundação Volkswagen, a coordenação técnica era de responsabilidade do Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. O programa esteve presente na rede de 2004 a 2008.

Em 2009, as escolas municipais passaram a realizar as avaliações SARESP também por meio de convênio com o estado de São Paulo, aferindo a aprendizagem dos estudantes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática nos 2º e 4º anos do ensino fundamental e, após a implementação do ensino de nove anos, nos 3º e 5º anos de escolaridade. Os resultados ainda demandavam ações junto à rede no que se refere à formação do professor e aprendizagem dos estudantes.

Outro programa adotado na tentativa de melhorar os índices de alfabetização e letramento e que tinha foco na formação de professores alfabetizadores foi o Programa Letra e Vida¹⁰. Implementado pela Secretaria Estadual de Educação, teve a adesão do município de Limeira, com realização de duas edições de capacitação aos professores, uma em 2008 e outra em 2009. Já em 2010, o Programa Ler e Escrever¹¹ foi implementado na rede municipal a partir de convênio realizado com a Secretaria Estadual de Educação, que articulava formação, acompanhamento e distribuição de materiais pedagógicos aos estudantes e professores. Incorporadas ao Programa Ler e Escrever estavam as salas de Programa Intensivo de Ciclo – PIC¹², com uso de material específico e organização curricular diferenciada. Em uma mesma turma eram inseridos alunos que ainda não sabiam ler e escrever no ciclo do ensino

⁹ O programa tinha por objetivo o fortalecimento do trabalho do professor com a linguagem em sala de aula, para desenvolver as capacidades de oralidade, leitura e produção de texto dos estudantes (CENPEC, 2022).

¹⁰ Programa com foco na formação de professores alfabetizadores, implementado e realizado através de convênio com o governo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2003).

¹¹ Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionassem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais (SÃO PAULO, 2009).

¹² As salas de PIC destinavam-se à recuperação da aprendizagem dos alunos do 3º e 5º anos de escolaridade, visando impedir que as crianças prosseguissem nos estudos sem terem desenvolvido as competências de leitura e escrita (FDE, 2022).

fundamental, na tentativa de sanar as dificuldades a tempo de evoluírem para o próximo ciclo. O Programa Letra e Vida se encerrou em 2012.

No percurso entre a municipalização e o ano de 2012, as ações, programas e políticas se destinavam quase exclusivamente ao ensino fundamental e, nesses 16 anos, a concepção construtivista fundamentou as práticas pedagógicas nas unidades escolares. No final de 2012, foi realizado processo seletivo para formar equipe de professores replicadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que iniciou as atividades no ano de 2013, estendendo-se até 2016. Após a implementação desse programa de formação, foi recomendado aos diretores de escolas que atribuíssem as turmas de alfabetização aos professores que participaram da formação do PNAIC, sendo necessário justificar se não o fizessem.

Com a entrada de um governo mais progressista e tendo a rede já expressado um descontentamento com os resultados de desempenho dos estudantes, formou-se um novo departamento pedagógico para repensar as questões curriculares e a concepção a ser adotada na rede. O novo secretário de educação trouxe para Limeira a linha da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que subsidiou e fundamentou o Currículo Municipal de Limeira, publicado oficialmente em 2016 e republicado em 2019, após revisão para adequação à BNCC. A rede municipal, então, passou a seguir as diretrizes da Pedagogia Histórico-Crítica expressas no currículo municipal. A secretaria de educação passou a discutir também os resultados das avaliações em larga escala, em especial o IDEB.

Após dois anos, houve uma mudança na gestão da Secretaria de Educação. A partir da nova gestão, os departamentos pedagógico e de gestão escolar implementaram uma avaliação de monitoramento bimestral utilizando os dados para ações de discussão e reflexão junto à gestão escolar de cada unidade de ensino fundamental da rede municipal com visitas periódicas pela equipe de formação da Secretaria a cada uma delas e ações de formação *in loco* nas unidades com maior necessidade em razão do desempenho dos estudantes com a finalidade de melhorar o IDEB.

Essa avaliação de monitoramento, realizada até hoje, faz uso da tecnologia. Os formadores da diretoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação elaboram e cadastram os itens da avaliação na plataforma da Secretaria, que gera uma avaliação a ser acessada pelos estudantes pelo laboratório de informática de cada unidade escolar. As questões, apesar de serem as mesmas para os estudantes

de mesmo ano de escolaridade, são aleatórias na ordem em que aparecem para cada um e, ao finalizarem a avaliação, o resultado já pode ser acessado pelo professor, coordenador ou diretor da escola. Os resultados podem ser vistos em tempo real, pelas equipes gestora e docente, conforme os estudantes vão respondendo às questões.

6.3 Escola de Tempo Integral

Atualmente, apenas duas escolas da rede municipal são escolas de tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, em que todos seus estudantes estão matriculados em período integral e ficam na escola por oito horas e meia diariamente, com oferta de disciplinas curriculares e atividades complementares. Mas a educação de tempo integral no município iniciou-se em 2010 com a adesão ao Programa Mais Educação – Educação de Período Integral¹³, com duas escolas que foram indicadas pelo MEC por apresentarem os mais baixos IDEB do município. Embora tenham sido escolhidas, não foram todos os estudantes contemplados, somente uma parte deles, com base em critérios de baixo rendimento escolar e vulnerabilidade social.

Gradativamente, mais escolas foram aderindo voluntariamente ao programa, quando o MEC abriu essa possibilidade por meio do PDDE Interativo, atendendo pequenas turmas de 20 alunos em atividades complementares, com subsídios do FNDE para ressarcimento de voluntários escolhidos pelas próprias escolas para desenvolver as oficinas de atividades complementares e compra de materiais e insumos.

Durante os anos de 2012 e 2013, a escola L e outra unidade escolar da sua região implementaram um projeto de escola integral, que tinha como objetivo trabalhar em tempo integral com os estudantes de maior vulnerabilidade, contando, para tanto, com a parceria da Secretaria Municipal de Educação, dos Centros Comunitários dos bairros do entorno e com profissionais contratados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Centro de Promoção Social Municipal. Foram contemplados 250 estudantes em 2012 e 500 estudantes em 2013. Nos anos seguintes, 2014 e 2015, o

¹³ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2007).

projeto se consolidou e hoje faz parte do Programa Escola Integral instituído pelo Decreto Municipal nº 18 de 25 de janeiro de 2016 (LIMEIRA, 2016)¹⁴.

Concomitantemente, a partir de 2014, a rede municipal começou a subsidiar a Escola Integral, um programa que ofertava professores ou estagiários para desenvolver as oficinas nas escolas que não eram contempladas pelo Mais Educação, ou suplementava a atuação das escolas com parcerias entre secretarias e autarquias, além dos profissionais contratados, visto que o Mais Educação previa a extensão do turno até sete horas diárias apenas. Sendo assim, o número de escolas com educação integral aumentou.

No ano de 2017, eram 32 escolas da rede que atendiam a uma parcela de seus alunos em período integral. Mas, a partir de 2018, o MEC foi substituindo o Programa Mais Educação pelo Programa Mais Alfabetização e as escolas passaram a contar apenas com os subsídios do município que se referiam aos profissionais ou às parcerias intersetoriais, mas não contemplavam insumos ou recursos financeiros para aquisição de materiais das atividades complementares. Muitas escolas deixaram o programa, restando apenas as duas escolas de grande porte, que desenvolveram projetos próprios de escola de tempo integral no início de 2012, situadas em bairro periférico de grande vulnerabilidade social e que atendem a totalidade dos estudantes matriculados em período integral.

6.4 Avaliações e Desempenho Discente na Rede Municipal

O município de Limeira participa de avaliações nacionais, como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, e de avaliações estaduais como o SARESP, que são processos avaliativos de sistemas em larga escala, orientados por matrizes de referência nacional e estadual. Tais processos têm avaliado e fornecido informações sobre o desempenho das escolas na rede pública e privada ao longo das edições anuais ou bianuais e pela produção de uma série histórica.

Assim como todo município brasileiro e sistema de ensino, a rede municipal de ensino de Limeira tem seu IDEB aferido a cada dois anos nas edições da Prova

¹⁴ O projeto foi implementado na rede, porém foi regularizado com o Decreto Municipal nº 18 de 25 de janeiro de 2016, que estabelecia as diretrizes e os eixos das atividades desenvolvidas pelas escolas em tempo integral.

Brasil. Acompanhando a série histórica, que se refere à rede municipal de ensino de Limeira, desde 2007, temos inicialmente um IDEB de 5,1 que avança para 5,7 em 2009, apresenta uma leve queda em 2011 quando atinge 5,5 e volta a 5,7 em 2013, sendo que sua meta era 5,8. Essa situação deve-se à nota de aprendizado dos alunos, que apresentou queda de 2009 para 2011 e voltou a subir em 2013, e ao fluxo da rede municipal de ensino, que, apesar de estar estabilizado entre 2009 e 2011, sofre queda em 2013. Os dados podem ser verificados no quadro 1.

Quadro1: Proficiência, fluxo e IDEB (2007-2019) rede municipal de ensino de Limeira

Proficiência, Fluxo e IDEB – 2007 a 2019			
ANO	APRENDIZADO	FLUXO	IDEB
2007	5,19	0,98	5,1
2009	5,80	0,98	5,7
2011	5,58	0,98	5,5
2013	5,86	0,97	5,7
2015	6,57	0,97	6,4
2017	7,05	0,98	6,9
2019	7,38	0,99	7,3

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal QEdU 2021.

As unidades escolares com atendimento ao ensino fundamental anos iniciais vêm participando da Prova Brasil desde 2007, quando atingiram índices abaixo de 6, sendo consideradas escolas que não apresentavam ensino de qualidade, pois, para tanto, deveriam atingir a referida nota. No quadro 2, do IDEB das escolas públicas municipais, identificamos que, no recorte temporal desta pesquisa, entre 2011 e 2013, a melhora no índice ainda é sutil e, em alguns casos, há queda do índice. Entre 2013 e 2015, a situação se modifica, havendo um movimento quase uniforme de elevação do IDEB, que se sustenta nas edições de 2017 e 2019.

Quadro 2: IDEB das escolas públicas municipais¹⁵

(continua)

ESCOLA	2011	2013	2015	2017	2019
A	5,90	5,7	7,3	7,3	8
AL					7,8
AR	4,1	4,8	5,6	6,6	7
AS	6	6,1	6,2	6,9	7,3
AG		5,3	5,3	5,3	6,3
BE	5,6	5,2	5,8	6,6	8

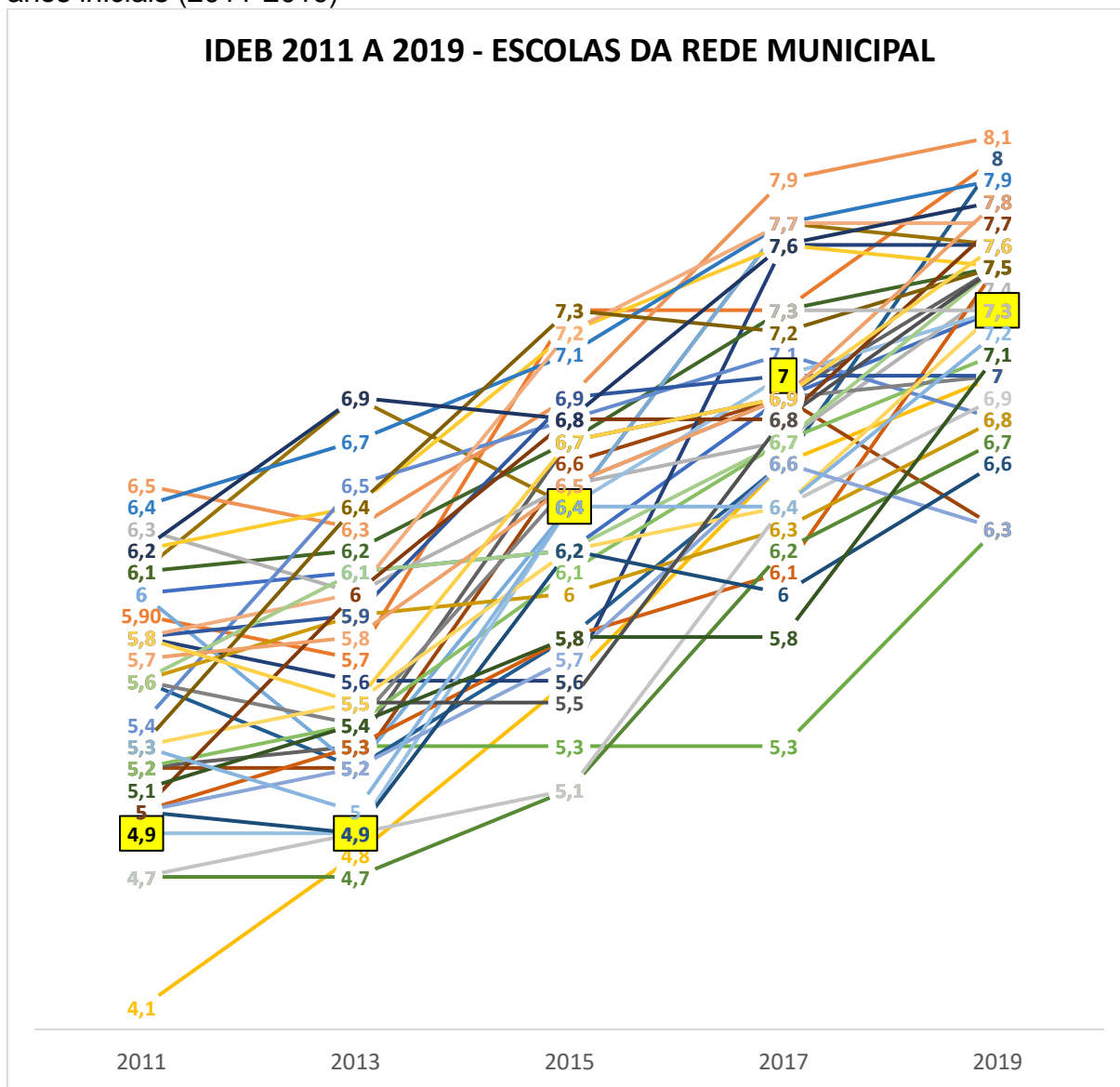
¹⁵ As células da tabela destacadas em verde significam que a escola atingiu a meta estabelecida para ela naquele ano de aplicação da Prova Brasil.

C	5,2	5,2	6,6	6,9	6,3
CL	5,2	5,3	6,7	6,9	7,5
CR	6,1	6,9	6,4	7,7	7,6
D	5,8	5,6	5,6	7,6	7,6
E	6,1	6,2	6,7	7,3	7,5
EV	6	5,2	6,4	7,7	7,7
F	6,5	6,3	6,9	7,9	8,1
I	6,3	6	6,5	6,7	7,4
JÁ	6,2	6,4	7,2	7,6	7,5
JC	5,4	6,5	6,8	7,1	6,8
JJ	5,2	5,4	6,1	6,7	7,1
JL	6,4	6,7	7,1	7,7	7,9
JP	5	5,3	5,8	6,1	7,5
JR	5,6	5,4	6,5	6,9	7
LA	5,6	5,9	6	6,3	6,8
LI	5,8	5,9	6,9	7	7
M	4,7	4,7	5,1	6,2	6,7
L	4,9	4,9	6,4	7	7,3
DE	5,8	6	7,2	7,7	7,7
JU	4,7	4,9	5,1	6,4	6,9
MA	5,3	5,5	6,2	6,4	7,3
MP	5	5,2	5,7	6,6	6,3
MT	5,6	6,1	6,2	6,7	7,5
MC	5	4,9	6,2	6	6,6
MQ	5	6	6,8	6,8	7,7
ML		5,5	5,5	6,8	7,5
SE	5,3	6,4	7,3	7,2	7,5
MV	6,2	6,9	6,8	7,6	7,8
N	5,1	5,4	5,8	5,8	7,1
NO	5,3	5	6,4	6,4	7,2
P	5,7	5,8	6,5	6,9	7,8
R				7,3	7,3
W	5,8	5,5	6,7	6,9	7,6

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP 2021.

As unidades escolares, em sua maioria, ultrapassaram o IDEB 6 e, conseqüentemente, elevaram o índice do município, que retroalimentou sua política de monitoramento da aprendizagem por meio de avaliações periódicas implementadas em 2015. Os índices continuaram a subir em 2017 e 2019, não havendo mais nenhuma escola no município que permanecesse abaixo de 6.

Gráfico 1: Evolução do IDEB das unidades escolares municipais ensino fundamental anos iniciais (2011-2019)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP 2021.

As unidades escolares orbitam entre o IDEB 6 e 8, elevando o município ao índice 7,3. Nessa trajetória, algumas escolas enfrentaram percursos mais difíceis que outras, observável no gráfico 1, saindo de um índice 4 para entremear as demais unidades. É o caso da escola L, lócus desta pesquisa, que saiu de 4,9 para 7,3 no IDEB no período de 2011 a 2019.

A rede de ensino municipal não só vem atingindo suas metas como tem superado os índices estabelecidos até mesmo para o final da série histórica quando da criação do IDEB, a se verificar no quadro 3.

Quadro 3: IDEB observado e IDEB projetado para a rede municipal de ensino

Rede de ensino	IDEB observado					IDEB projetado				
	2011	2013	2015	2017	2019	2011	2013	2015	2017	2019
municipal	5,5	5,7	6,4	6,9	7,3	5,6	5,8	6,1	6,3	6,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP 2021.

Em relação ao IDESP, os índices não têm se apresentado tão altos quanto o IDEB, como se observa no quadro 4, mas vêm subindo a cada ano.

Quadro 4: IDESP observado na rede municipal de ensino (2011-2019)

Rede de ensino	IDESP observado						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018
Municipal	3,97	4,03	3,99	4,18	4,87	5,25	5,76

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Boletim da Escola 2011 a 2018.

6.5 Caracterização da Escola Pesquisada

A unidade escolar lócus desta pesquisa é uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, que se localiza na região sul do município e que atende alunos oriundos dos dois bairros mais vulneráveis da cidade segundo dados do IPVS. Um dos bairros surgiu de um processo de desfavelamento e o outro de uma ocupação do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto em 1996.

A infraestrutura predial da escola é ampla, com cerca de 7 mil m². Ela atende atualmente a 1.132 alunos, com uma população estudantil na faixa etária dos 4 aos 10 anos de idade, e ainda cerca de 180 alunos na Educação de Jovens e Adultos¹⁶. A quantidade de estudantes matriculados e o espaço físico sempre foram características marcantes da unidade, tornando-a a maior escola da rede de ensino municipal, que conta, em sua planta, com quadra coberta de esportes, dois laboratórios de informática, pátio coberto, refeitório, sala de vídeo, biblioteca, sala de estudos para professores e copa para funcionários, zeladoria, parque infantil e 25 salas de aula.

No quadro de profissionais atuantes na unidade, a escola L conta com uma diretora, uma vice-diretora e três coordenadoras pedagógicas. Seu corpo docente é composto por 62 professores efetivos polivalentes, 50 professores contratados (entre

¹⁶ Essa modalidade de ensino é atendida no período noturno.

polivalentes e especialistas nas áreas de arte e educação física), um secretário, 15 auxiliares gerais e 17 monitores. A escola, por meio do Serviço Social Escolar, conta com duas assistentes sociais para intervenções em casos de abandono, evasão, e taxa de frequência discente inferior ao que é obrigatório e casos de vulnerabilidade social.

Não é só pelo espaço físico e número de matrículas que a escola L se caracteriza, mas pela implementação e condução de várias mudanças e projetos, tais como: projeto Fora de Série, implementado no ano 2000 para resolver o problema dos alunos não alfabetizados, que à época somavam 79% dos grupos atendidos pela escola no ensino fundamental anos iniciais. O projeto Fora de Série, que se fundamentou no artigo 23 da Lei 9.394/96, preconizava o agrupamento dos alunos por habilidade, por idade, ou por qualquer outro critério cuja justificativa educacional fosse pertinente. Exercendo o grau de autonomia que a escola possui, o projeto se diferenciava do que a Secretaria Municipal de Educação orientava, seguindo os preceitos do Ministério da Educação, porém, o projeto, por meio de atuação conjunta dos profissionais e da equipe gestora junto ao Conselho Municipal de Educação, obteve autorização especial para trabalhar na perspectiva de um único ciclo de cinco anos nos anos iniciais do ensino fundamental, quando na rede este é dividido em dois: ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano, e 4º e 5º ano.

No ano de 2012 foi criado o projeto Olhar de Pertinho, com o intuito de mapear estudantes apontados pelos docentes como os que mais precisam de acompanhamento individualizado, para serem apadrinhados por profissionais da escola a fim de monitorá-los em diversos aspectos que interferem na vida escolar, desde a realização das tarefas escolares às condições de higiene pessoal.

Além de projetos desenvolvidos pela própria equipe, parcerias com universidades públicas foram estabelecidas para melhorar o desempenho acadêmico do corpo discente, como é o caso da parceria com a Universidade Estadual Paulista – UNESP, iniciada em 2001, em que os pesquisadores da área de desenvolvimento motor identificaram diversos estudantes com problemas motores e orientaram os professores a realizarem trabalho de intervenção para superação das dificuldades diagnosticadas. E a parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, que desenvolveu, até 2013, por meio da disponibilização de *softwares* e formação docente, um trabalho com alunos com problemas na alfabetização no Programa Liga da Leitura.

Atualmente, esses projetos foram encerrados e são utilizados como estratégias para problemas pontuais. Em face da realidade em que está inserida e em vista de políticas externas, a escola L foi se tornando uma escola de período integral, onde todos os alunos matriculados no ensino fundamental e na educação infantil têm aulas curriculares e oficinas com atividades complementares voltadas a diversas áreas.

O Período Integral teve início em 2013, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e apoio da gestão municipal, que se renovara nas eleições municipais de 2012. A escola atendia aproximadamente 200 crianças em turno e contraturno, ofertando oficinas de reforço em leitura, matemática e alfabetização, informática, esporte e cultura, utilizando-se dos espaços de Centros Comunitários disponíveis nos bairros de sua rede física. Esse atendimento foi ampliado em 2014 com nove horas de permanência dos estudantes na escola e nos espaços de equipamentos públicos do seu entorno, como os Centros Comunitários.

Com a abertura de adesão voluntária ao Programa Mais Educação pelo MEC em 2014, o projeto de educação integral da escola L se ampliou, efetuando, em 2015, o atendimento em período integral de todos seus estudantes matriculados no ensino fundamental. Por meio desse programa, a escola recebia verba para ressarcir os voluntários que atuavam nas oficinas do contraturno e comprar materiais para o desenvolvimento das atividades. Mas, para conseguir a manutenção do atendimento em nove horas diárias, contava também com o investimento da gestão municipal em parceria com outros setores e secretarias da municipalidade, uma intersetorialidade sustentada pela Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01 (BRASIL, 2014)¹⁷. O horário de atendimento dos estudantes continuava sendo nove horas e meia diárias. Não só os Centros Comunitários foram utilizados como espaços de atividades, mas ginásios e centros esportivos, além de espaços da Secretaria de Cultura, com transporte fornecido pela própria Secretaria de Educação. Os profissionais eram contratados pela prefeitura municipal e voluntários de escolha da escola ressarcidos pelo Programa Mais Educação.

Em 2016, com o decreto municipal nº 18 (LIMEIRA, 2016), as atividades da escola integral foram estruturadas em eixos temáticos: cultural, esportivo e intelectual,

¹⁷ Orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação - PME.

além das aulas curriculares. O horário foi ajustado para oito horas e meia de atendimento diário e o trabalho pedagógico foi reorganizado para aulas por área. Antes regrada pelo programa federal Mais Educação, o decreto municipal instituindo a escola integral formalizou a parceria intersetorial entre secretarias, que já disponibilizavam seus equipamentos públicos, como centros comunitários ou esportivos, para a prática de esportes e oficinas culturais.

No ano de 2017, o Programa Mais Educação foi encerrado e cedeu espaço para o Programa Mais Alfabetização. Os subsídios para voluntários e aquisição de materiais foram interrompidos. A escola integral passou a se sustentar apenas pela Secretaria Municipal de Educação, que anualmente provê os professores especialistas de arte para trabalhar com o eixo cultural, os professores de Educação Física para trabalhar com o eixo esportivo e professores polivalentes para o eixo intelectual. A intersetorialidade continuou em vigor, possibilitando que os estudantes frequentassem diferentes espaços públicos para atividades complementares diferenciadas como judô, xadrez, basquetebol, voleibol, fanfarra entre outras.

A trajetória da escola com a educação em período integral proporcionou algumas mudanças organizacionais, incluindo a jornada do professor, que passou a ter Horário de Trabalho Pedagógico – HTP garantido, no início ou final do período de trabalho. Segundo a lei 11.738 de 16 de julho de 2008, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). O terço restante seria destinado para planejamento, estudo, preparação de atividades, pesquisa e formação. Para cumprimento dessa lei, a rede municipal colocou professores especialistas em Educação Física ou arte na grade de horários.

O professor polivalente dependia desse professor para ter seu terço de jornada para atividades sem interação com estudantes. Se o especialista faltasse, atrasasse ou não houvesse sido contratado, o docente ficaria sem esse direito garantido. Com a escola integral, o horário de atendimento aos estudantes é das 8 às 16 horas e 30 minutos, o que garante que os docentes tenham horário de trabalho pedagógico das 7 horas às 8 horas ou das 16 horas e 30 minutos às 17 horas e 30 minutos.

Para os discentes, a escola ficou mais dinâmica também, não sendo uma divisão de turno e contraturno de aulas, mas uma grade de horário que contempla

diversas disciplinas e atividades complementares durante o dia e a semana, como se pode observar no cronograma de uma das turmas no quadro 5.

Quadro 5: Grade de atividades semanais 4º ano 1 da Escola L

Horário	4º ano 1				
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
08h00	língua portuguesa	educação física	língua portuguesa	informática	ciências
09h50	língua portuguesa	teatro	língua portuguesa	ciências	robótica
12h30	esporte	matemática	dança	matemática	arte
14h15	música	matemática	história e geografia	matemática	matemática

Fonte: dados da unidade escolar compilados pela autora (2021).

Antes que se chegasse a essa configuração, a escola passou por vários modelos e jornadas de tempo integral. Na interlocução entre o programa Mais Educação e a gestão municipal, a ampliação da carga horária dos estudantes em período integral passou a contemplar os dois períodos: matutino e vespertino, mas ainda dividindo as atividades em curriculares e complementares em turno e contraturno. Esse modelo foi alterado em 2016, conforme se observou no quadro 5 e se mantém atualmente.

6.6 Profissionais da Escola

O quadro docente da escola atualmente conta com 62 professores efetivos: 52 polivalentes, cinco especialistas de arte, cinco especialistas de educação física, e oito professores de Atendimento Educacional Especializado. Para além dos professores efetivos, todos os anos, aproximadamente 50 professores do processo seletivo para substituição na rede municipal se integram ao quadro docente da escola, para atuarem nas atividades do período integral ou em substituição a professores afastados de seus cargos.

Todos os professores efetivos da unidade escolar possuem formação em nível superior, em Pedagogia, e apresentam pós-graduação *Lato Sensu* em áreas relacionadas à educação. Na equipe gestora, as coordenadoras também possuem pós-graduação *Lato Sensu* e a diretora e vice-diretora possuem mestrado.

Dos 62 professores efetivos, 60 são mulheres distribuídas nas turmas de primeiro ao quinto ano de escolaridade do ensino fundamental e educação infantil, na área de arte e no Atendimento Educacional Especializado, os homens estão concentrados na área de educação física. A faixa etária desses professores varia de 30 a 50 anos. A maior parte deles trabalha apenas em uma escola com carga semanal de 36 horas em média, mais carga suplementar de trabalho de 30 horas semanais, com dedicação de um terço da carga para atividades de planejamento, formação, estudo e preparação de recursos didáticos.

A gestão escolar compõem-se de uma diretora, que está no cargo, provido por concurso público, há 23 anos, e uma vice-diretora, que se responsabilizam por todo o funcionamento e rotina organizacional da escola, contemplando: na parte administrativa, a manutenção e atualização de processos e documentação de alunos, funcionários e professores; na parte financeira, a execução e a prestação de contas das verbas recebidas junto à Associação de Pais e Mestres da unidades escolar; e no processo pedagógico, o acompanhamento e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem, das taxas de frequência, abandono e evasão, auxiliadas por três coordenadoras pedagógicas.

O Conselho de Escola, formado por representantes dos docentes, dos funcionários, da comunidade e pais dos estudantes, é um órgão colegiado que atua também na tomada de decisões na instituição com reuniões trimestrais ordinárias e reuniões extraordinárias em casos excepcionais.

6.7 Estudantes e Famílias

Os estudantes da Escola L são crianças na faixa etária dos quatro aos dez anos de idade, matriculados na educação Infantil e ensino fundamental. Na EJA, a idade varia de 15 a mais de 65 anos. Os estudantes atendidos são, principalmente dos dois bairros do entorno, onde a escola se situa e ainda de outros bairros que compõem o território da zona sul.

Quase metade dos pais ou responsáveis pelos estudantes se declarou autônoma e a outra metade declarou empregabilidade formal com faixa de renda variando entre um e dois salários-mínimos. Metade dos alunos da escola está

cadastrada no Bolsa Família¹⁸, sendo esta a renda que sustenta a família. Pelos dados dos questionários contextuais, as famílias possuem: televisão a cabo e rede *wi-fi*, de 70 a 90%; forno micro-ondas, máquina de lavar roupa e freezer, de 70 a 85%; 79% possuem garagem, mas apenas 45% possuem uma mesa para estudar¹⁹.

Por se localizar próxima aos dois bairros mais vulneráveis da região sul e do município, a escola atende grande parte dos filhos das famílias caracterizadas como famílias de baixa renda²⁰ que se cadastraram no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS do território. São 4.943 famílias nessa condição na região sul, sendo 2.733 beneficiárias do Programa Bolsa Família e 1.371 Pessoas com Deficiência – PcD.

Em relação ao nível de escolaridade dos responsáveis, as mães apresentaram maior escolaridade que os pais, porém a taxa de responsáveis com ensino médio completo ainda se restringe a 21%, quando se trata das mães, e 12%, quando se trata dos pais, que em geral estão presente em 71% dos lares, bem menos que os 95% de mães presentes nas famílias, segundo dados dos questionários contextuais aplicados no SAEB 2019²¹. Nas residências não há computador, mas há pelo menos um celular e internet. Quanto à raça ou cor, os jovens estudantes se declararam: 36% branca; 6% preta; 47% parda; 11% não quiseram declarar sua cor.

A frequência dos estudantes às aulas é um fator monitorado pela gestão, que conta com o serviço social escolar para intervenção, pois a inassiduidade discente atinge em média a 20% dos matriculados. Já a frequência dos pais às reuniões fica em torno de 30%. Cabe ressaltar como característica da comunidade o fator migratório: entre 18% a 20% das famílias se mudam do bairro para outros bairros, para outras cidades e até para outros estados a cada ano e a mesma porcentagem

¹⁸ O Programa Bolsa Família, criado pela Lei nº 10.836/04, é um programa de transferência direta de renda que visa beneficiar as famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza no país. Para entrar no programa as famílias têm que ter renda por pessoa de até R\$ 89,00 mensais, ou ter renda por pessoa de R\$ 89,01 a R\$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. (GOV.BR, 2021).

¹⁹ Os itens TV a cabo, rede *wi-fi*, equipamentos eletroeletrônicos, garagem e mesa para estudar compõem o questionário contextual que analisa, a partir das respostas, o nível socioeconômico dos estudantes das escolas participantes do SAEB. O indicador de nível socioeconômico tem por objetivo identificar as desigualdades educacionais para orientação de investimentos futuros (BRASIL, 2021).

²⁰ Faixa 1 = até R\$ 89,00 *per capita*; Faixa 2 = de R\$ 89,01 a R\$ 178,00 *per capita*; Faixa 3 = de R\$ 178,01 a ½ salário-mínimo. Essas 3 Faixas compõem o segmento denominado Famílias de Baixa Renda ou Perfil Cadastro Único (GOV.BR, 2021).

²¹ Os dados dos questionários contextuais são divulgados pela plataforma QEdU (Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Último acesso em: 10 jan. 2023).

se instala no entorno vinda de fora do município ou de outras regiões da cidade, o que significa que há uma grande rotatividade no corpo discente a cada ano letivo.

6.8 Desempenho Discente

O desempenho discente vem sendo avaliado ao longo do recorte temporal dessa pesquisa pela Prova Brasil, que teve aplicações em anos anteriores também. No quadro 6 podemos observar a proficiência e o índice gerado pelos resultados alcançados pelos estudantes na avaliação desde a primeira edição e no quadro 7 podemos observar o que a escola alcançou em relação à meta projetada para ela.

Quadro 6: Evolução do IDEB na unidade escolar (2007-2019)

ANO	APRENDIZADO	FLUXO	IDEB
2007	4,43	0,96	4,3
2009	5,18	0,95	4,9
2011	4,97	0,99	4,9
2013	4,9	1,0	4,9
2015	6,44	1,0	6,4
2017	6,98	1,0	7,0
2019	7,28	1,0	7,3

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Portal QEdU 2021 e Portal INEP 2021.

Quadro 7: IDEB observado e IDEB projetado na unidade escolar (2007-2019)

ANO	IDEB observado	IDEB projetado
2007	4,3	-----
2009	4,9	4,5
2011	4,9	4,8
2013	4,9	5,1
2015	6,4	5,3
2017	7,0	5,6
2019	7,3	5,9

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Portal QEdU 2021 e Portal INEP 2021.

Entre os anos de 2007 e 2013, a escola teve um dos IDEB mais baixos em relação às outras escolas da rede municipal. Nos anos posteriores, gradativamente, o índice foi se elevando de forma a colocar a unidade escolar na média das demais escolas da rede municipal.

Em relação à proficiência nas áreas avaliadas, podemos observar no quadro 8 a progressiva elevação da nota de proficiência em leitura e matemática.

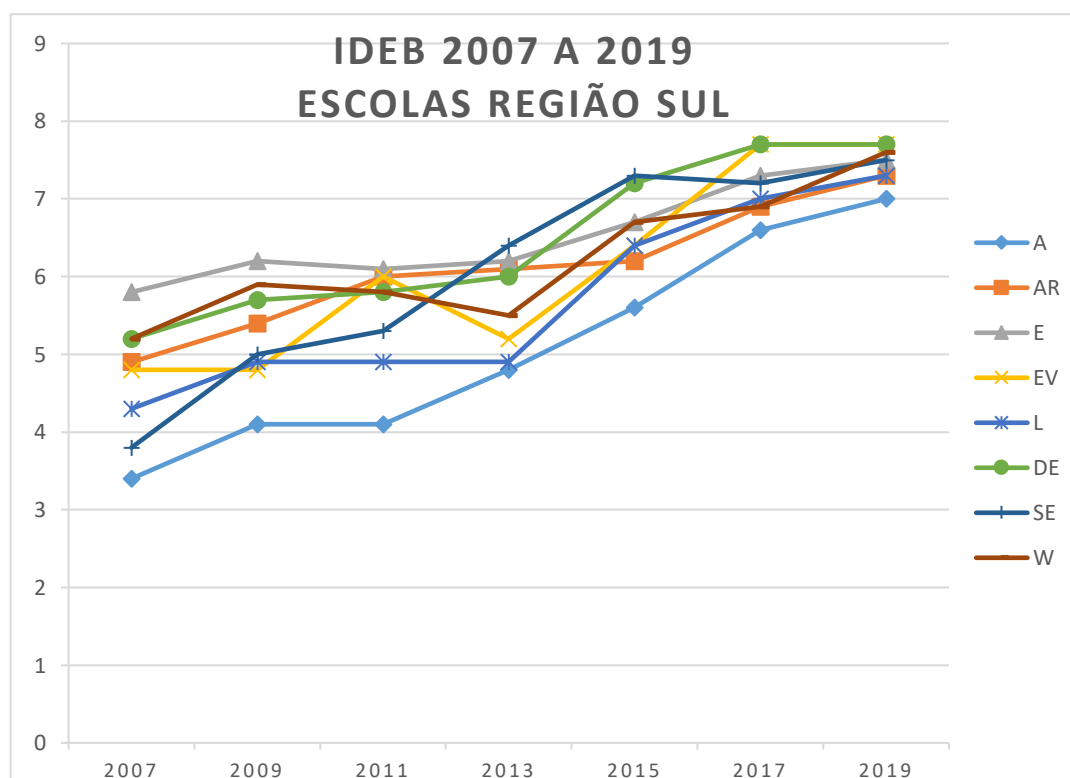
Quadro 8: Evolução da proficiência em leitura e matemática na unidade escolar (2007-2019)

ANO	Leitura	Matemática	APRENDIZADO
2007	163,33	183,37	4,43
2009	184,30	202,74	5,18
2011	177,19	198,26	4,97
2013	175,96	198,39	4,9
2015	212,89	241,17	6,44
2017	235,61	247,74	6,98
2019	237,92	261,63	7,28

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Portal QEdU 2021 e Portal INEP 2021.

Quando comparada a outras escolas da mesma região, a escola L apresenta elevação do IDEB, alcançando índice igual ou próximo das outras, como se observa no gráfico 2.

Gráfico 2: Comparativo da evolução do IDEB na unidade escolar e escolas do território (2007-2019)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP 2021.

As escolas da região, bem como a escola pesquisada, mesmo com diferenças mais proeminentes no início da série histórica, se coadunam em torno de um IDEB

que varia de 7 a 7,7, basicamente onde a média da rede municipal também se encontra.

O IDEB 7,3 da escola L traduz uma nota de aprendizado composta pela proficiência em leitura e em matemática *versus* o fluxo escolar no ano de 2019. Na escola L não houve reprovação nesse ano e a proficiência em leitura foi de 237,92, enquanto em matemática foi de 261,63. O que significa que, na escala SAEB, os estudantes atingiram o nível 5 em leitura e nível 6 em matemática, sendo que o esperado para o quinto ano de escolaridade é que atinja o nível 4 em leitura e o nível 5 em matemática. O desempenho atingido e o desempenho esperado podem ser comparados no quadro 9 em relação à leitura e no quadro 10 em relação à matemática.

Quadro 9: Comparação nível esperado e nível atingido em leitura em 2019 na Prova Brasil

Nível esperado em leitura: 4 - Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Nível atingido em leitura: 5 - Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250
Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. • Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. • Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. • Identificar assuntos comuns a duas reportagens. • Identificar o efeito de humor em piadas. • Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. • Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. • Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • identificar assunto e opinião em reportagens e contos. • Identificar assunto comum a cartas e poemas. • Identificar informação explícita em letras de música e contos. • Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. • Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. • Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. • Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. • Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. • Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. • Diferenciar opinião de fato em reportagens. • Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das escalas de proficiência do SAEB (BRASIL, 2020).

Quadro 10: Comparação nível esperado e nível atingido em matemática em 2019 na Prova Brasil (continua)

<p>Nível esperado em leitura: 5 - Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Nível atingido em leitura: 6 – Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>
<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: ESPAÇO E FORMA • localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. • Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. GRANDEZAS E MEDIDAS • determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. • Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. • Converter mais de uma hora inteira em minutos. • Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. • estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. • Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. • Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. • Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. • Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. • Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. • Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. • Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: ESPAÇO E FORMA • reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. GRANDEZAS E MEDIDAS • determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. • Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. • Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). • Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. • Reconhecer o m² como unidade de medida de área. NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. • Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. • Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. • Determinar 50% de um número natural com até três ordens. • Determinar porcentagens simples (25%, 50%). • Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. • Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1 000. • Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. • Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. • Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). • Resolver</p>

<p>subdivisões entre eles. • Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. • Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. • Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.</p>	<p>problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. • Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. • Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. • Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. • Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Interpretar dados em uma tabela simples. • Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p>
--	--

Fonte: Elaborado a partir das escalas de proficiência do SAEB (BRASIL, 2020).

A Prova Brasil não avalia as demais disciplinas curriculares como ciências, geografia, história, arte e educação física, componentes da grade curricular dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em nível estadual, a escola participa da avaliação em larga escala da rede estadual de ensino, SARESP, que também avalia a proficiência em leitura e em matemática, juntamente com as taxas de reprovação e abandono, índices que geram o IDESP. Nessa avaliação, a unidade escolar vem apresentando melhores resultados a cada edição anual desde 2012, como se observa no quadro 11.

Quadro 11: Evolução do IDESP na unidade escolar (2011-2018)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018
IDESP	3,10	2,61	3,8	4,34	4,55	5,05	5,42

Fonte: Boletim Saresp, 2011 a 2016, 2018.

Para participar da avaliação SARESP, o município precisa fazer a adesão que até 2014 não gerava custos aos cofres públicos. A partir de então, os municípios que quisessem participar deveriam arcar com os custos da impressão, o que foi feito nos anos de 2015 e 2016. E a partir de 2017, somente foi feita a adesão em anos em que não houvesse a Prova Brasil. Por isso, na série histórica da escola L não há o índice de 2017 e 2019.

Vê-se que há diferenças entre o IDESP e o IDEB da unidade escolar. Da mesma forma, o IDESP da rede municipal não é tão alto quanto o IDEB. Ao contrário do IDEB, a consulta do IDESP por escola, apesar de haver a divulgação dos

resultados pelo governo estadual, não é de domínio público, apenas os gestores municipais possuem a senha de acesso aos dados na plataforma digital.

Sob a égide de uma avaliação em larga escala representada pela Prova Brasil e um índice nacional, além da mudança na gestão municipal ter trazido à tona a discussão sobre essa regulação institucional e ênfase em melhorar os resultados, observamos a escola subir seu IDEB a cada edição, o que nos leva aos sujeitos desta pesquisa no processo de microrregulações diante dessa política.

6.9 Sujeitos da pesquisa: as professoras e as gestoras

Das nove professoras participantes da pesquisa, oito são efetivas do quadro docente da unidade escolar e uma é professora contratada temporária, mas que tem trabalhado na escola desde 2011. Das efetivas, sete são polivalentes e uma professora é especialista em arte.

Em termos de idade, três professoras estão entre os 31 a 40 anos; três estão entre os 41 a 50 anos; uma está entre os 51 a 60 anos; uma com mais de 60 anos; e uma entre os 20 a 30 anos.

As professoras mais velhas apresentam maior tempo de trabalho no magistério: são seis professoras com tempo de experiência de 15 a 25 anos e três docentes com experiência de 4 a 10 anos. Grande parte da experiência daquelas professoras com 15 a 25 anos de magistério se deu na escola lócus da pesquisa: quatro estão na escola há 15 anos ou mais; três estão na unidade escolar há mais de oito anos; e duas estão há quatro anos lecionando na escola.

Dentre as duas professoras que possuem menor tempo de experiência na escola, uma delas tem 10 anos de trabalho no magistério como professora contratada e, ao se efetivar, ingressou na escola pesquisada. A outra professora, ao terminar a graduação, já iniciou sua experiência no magistério como efetiva do quadro docente da unidade escolar desta pesquisa.

Sete entre as nove entrevistadas são pós-graduadas na área da educação e duas apresentam apenas a graduação: a professora mais nova e a contratada temporariamente.

As professoras entrevistadas estiveram trabalhando com os quintos anos de escolaridade, dentro do recorte temporal desta pesquisa, 2011 a 2019, em diferentes edições da Prova Brasil e do IDEB. Duas professoras estiveram à frente do quinto ano

em todos os anos de Prova Brasil, de 2011 a 2019, uma delas era designada para trabalhar com agrupamentos de estudantes para recuperação das defasagens.

Uma docente, embora esteja na escola há 15 anos, trabalhou com o quinto ano somente em 2011. É o mesmo caso de uma professora com igual tempo de experiência na escola que trabalhou com turmas de quinto ano apenas em 2017 e 2019, mas que desenvolveu trabalho de recuperação de defasagens, também em agrupamentos de estudantes, em edições anteriores.

Três outras professoras estiveram com quintos anos de escolaridade por três edições da Prova Brasil e do IDEB em anos diferentes. Duas delas lecionaram para quintos anos nas últimas edições. Com exceção da professora que somente vivenciou a Prova Brasil em 2011, as demais foram professoras das turmas de quinto ano em 2019, última edição da Prova Brasil e do IDEB, dentro do recorte temporal desta pesquisa.

A equipe gestora se compõe da diretora, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas. São todas profissionais na faixa etária dos 40 aos 60 anos. A diretora está há 23 anos atuando na gestão escolar, sendo 20 anos de gestão na escola lócus desta pesquisa. A vice-diretora está há 8 anos na gestão, seja como vice ou como coordenadora pedagógica, sendo 4 desses 8 anos na gestão da unidade escolar pesquisada. As coordenadoras se equiparam à vice-diretora em tempo de experiência na gestão escolar.

A diretora e vice-diretora possuem escolaridade em nível de mestrado em educação e as coordenadoras pedagógicas em nível de pós-graduação *lato sensu*. Todas participaram de edições da Prova Brasil e do IDEB na escola. A diretora, por estar há 20 anos no cargo, participou de todas as edições.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados se dá sobre os dados construídos por meio das entrevistas realizadas com as professoras e gestoras da escola L e do grupo focal realizado com as professoras. O roteiro para as entrevistas e para o grupo focal foi elaborado com questões elencadas a partir do estudo dos elementos das microrregulações em Ball (1994) e González (1998) que diziam respeito a: o que pensam as professoras e gestoras sobre a Prova Brasil; as estratégias utilizadas diante dessa avaliação em larga escala; e os interesses que motivaram essas escolhas, dentro de cada domínio de ação: pedagógico, administrativo e relação escola e família. As respostas às questões das entrevistas e do grupo focal permitiram identificar dados relacionados aos conflitos e às lógicas de ação, que são elementos da microrregulação também, assim como as estratégias e os interesses, conforme afirmam Ball (1994) e González (1998), configurando-se esses quatro elementos: estratégias, interesses, conflitos e lógicas de ação²², em categorias molares de análise (FRANCO, 2005) dos resultados dessa pesquisa.

Em cada categoria analisamos os resultados com base nas categorias moleculares identificadas *a priori*, mas, em alguns casos, algumas identificadas *a posteriori*. Na categoria “estratégias”, tratamos das que são formais e explícitas e das informais e implícitas (GONZÁLEZ, 1998), definidas *a priori* como a articulação entre os atores, a formação de coalisões, as negociações e a confrontação, mas também da persuasão e transfiguração do individual no coletivo identificadas *a posteriori*. Na categoria “interesses”, abordamos os interesses criados, pessoais e ideológicos, segundo Ball (1994). A categoria “conflitos” traz a abordagem da disputa pelo poder

²² As categorias estratégias, interesses, conflitos e lógicas de ação, escolhidas para análise, podem levar a pensar e serem supostamente associadas com planejamento estratégico, mas está longe disso. Ball (1994) e González (1998), que fundamentam as categorias escolhidas, salientam que para entender a micropolítica da vida escolar se faz necessário entender a escola como uma organização, mas não da forma racional e burocrática, como é entendida no mundo empresarial, e sim como uma organização política, onde há interações e conflitos, porque é um mundo complexo, incerto e imprevisível onde as pessoas valoram, interpretam a realidade, julgam, confrontam (GONZÁLEZ, 1998). Ball (1994) faz essa distinção, contrapondo os elementos-chave de uma e de outra. Para o autor, a escola como organização política teria os elementos de poder, diversidade de metas, disputa ideológica, conflito, interesses, atividade política e controle em contraposição à autoridade, coerência de metas, neutralidade ideológica, consenso, motivação, tomadas de decisões, consentimento, características da organização racional e burocrática (BALL, 1994).

por parte dos grupos nas dimensões da autoridade e da influência. Com relação à categoria “lógicas de ação”, criadas *a priori*, analisamos: as influências da regulação externa representada pela avaliação em larga escala, Prova Brasil, que introduzem no cotidiano escolar a performatividade, o gerencialismo e a *accountability*, além do efeito “hibridismo”, que emergiu *a posteriori*; e a interferência da regulação interna representada pela gestão escolar quanto ao estilo de liderança e estratégias de exercício do poder. Buscamos, ao final, analisar, em face da avaliação em larga escala denominada Prova Brasil, as microrregulações presentes no interior da referida unidade escolar, a fim de identificar em que ações dos gestores escolares e de alguns professores elas estão presentes, como elas ocorrem, em que âmbitos de atividades e, por fim, seus motivos e suas lógicas próprias.

7.1 O Que Pensam as Professoras e as Gestoras sobre a Avaliação em Larga Escala

Como nas entrevistas perguntamos às professoras e às gestoras sobre a opinião delas a respeito da Prova Brasil, sobre as contribuições ou não dessa avaliação em larga escala para a aprendizagem dos estudantes, se concordam que realmente ela expressa a qualidade da educação e o que seria uma escola de qualidade, introduziremos a análise dos dados partindo dessas concepções que parecem influenciar os outros elementos da microrregulação na escola.

Nas entrevistas, ao responderem as questões relacionadas à opinião sobre a Prova Brasil, embora acreditem que ela seja importante e necessária para se obter dados e parâmetros que norteiem as ações da escola, as professoras deixaram transparecer que a situação de avaliação gera insegurança e ansiedade: “não dá para dizer que a gente fica superseguro com os resultados e que os resultados refletem todo o trabalho da escola, né! De onde a criança parte, né!” (PROFESSORA F).

Duas professoras consideraram a avaliação falha porque ela não “demonstra a realidade daquilo que o aluno sabe ou não” (PROFESSORA E) e que ela exige demais da criança, demonstrando somente o momento: “chega na hora lá da prova, a criança pode saber e dar um nervoso desgraçado e não sair nada! Como pode ser aquele que não sabe nada, vai lá no chutômetro e boa” (PROFESSORA H).

A insegurança e a ansiedade podem advir do fato de elas se sentirem avaliadas também, de sentirem que a prática delas em sala de aula também está

sendo avaliada e essa questão pode estar ligada à avaliação como instrumento de medição e punição, a que muitas já estiveram submetidas em algum momento da trajetória escolar como estudantes. Herdaram, assim, como afirma Luckesi (2016), a habilidade de examinar, mas herdaram também a habilidade de temer a avaliação. Trata-se da memória de uma vivência de avaliação que não acolhe, mas ameaça, que pune e não ensina (SORDI; LUDKE, 2009).

A diretora, a vice-diretora e uma das duas coordenadoras pedagógicas, nas entrevistas realizadas, consideraram a avaliação em larga escala necessária e importante. Para a diretora, não há como um país sério não a realizar: “Avaliação externa é necessária, qualquer país sério no mundo faz avaliação de desempenho de seus estudantes, seja para todos os fins que a gente possa imaginar: para fazer política pública, para redirecionar, para observar, enfim...” (DIRETORA). Mesmo que ela concorde que a Prova Brasil não seja o melhor modelo, ainda assim, considera-a necessária e importante.

Eu pactuo daqueles que pensam que a avaliação podia ser um pouco mais endógena, ela olha o desempenho do aluno, mas ela poderia observar outras variáveis que acontecem dentro da escola que pudessem revelar um pouco mais do trabalho que é feito ali. Agora, em ter uma avaliação mais endógena e não ter uma avaliação, é preferível ter essa avaliação nos moldes que ela se encontra (DIRETORA).

O que expressa a diretora sobre o desejo de que a prova seja mais complexa e menos distante da escola, com resultados que cheguem mais cedo para tomada de decisão, coaduna-se com o pensamento da vice-diretora sobre a avaliação em larga escala para o sistema de ensino brasileiro.

Eu penso que a avaliação externa é importante, né. A gente pode até ter algumas críticas em relação a várias questões, mas eu imagino que não tem... ninguém conseguiu superar ainda o formato que ela está colocada hoje, para a gente poder falar: ‘dá para substituir por outra coisa’. E eu acho que é importante ter um parâmetro, não é! [...] para ajudar a gente no diagnóstico da escola. E na tomada de decisões, nos próximos passos. Ela é base para o planejamento nosso, né (VICE-DIRETORA).

As gestoras apresentaram opiniões favoráveis sobre a necessidade de haver uma avaliação em larga escala. Concordam que ela seja importante para se fazer política pública e para se observar, redirecionar a atuação. Isso está em consonância com os argumentos de Afonso (2009a), para quem a avaliação é condição *sine qua non* para se prestar contas sobre o serviço ofertado, porque e para que foi feito, em uma lógica progressista e democrática. Porém, Afonso (2009a) também ressalta que

a avaliação estandardizada, modelo empregado nos sistemas de avaliação em larga escala, é mais um controle por parte do Estado, porque se pauta quase exclusivamente nos resultados desses testes e promove a comparação entre as escolas, em uma lógica própria aos interesses econômicos. Essa situação ocorre com as escolas da rede em que as gestoras atuam, e essas gestoras são contrárias ao ranqueamento. Talvez, em virtude disso, tenham expressado o desejo de se ter uma avaliação mais local, mais próxima da realidade da escola e que considerasse os processos e as variáveis presentes no interior da unidade escolar.

A expressão do desejo por uma avaliação mais local se coaduna com a ideia de Freitas *et al.* (2014) sobre a constituição de um conselho gestor de avaliação em nível municipal para realização de avaliações da rede de ensino. “Avaliações de redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação” (FREITAS *et al.*, 2014, p.47).

A concepção de avaliação como um teste que apenas afere habilidades pode ser vista como problemática, por exemplo, se considerados os argumentos apresentados por duas das professoras entrevistadas que consideram a condição da criança no dia da prova como fator impactante no resultado: uma criança que fica muito nervosa pode se sair mal nas respostas, enquanto outra pode “chutar” e acertar. A situação denota que estamos mais examinando do que avaliando, como ressalta Luckesi (2011).

Algumas das professoras entrevistadas consideraram que a Prova Brasil pode contribuir com a aprendizagem dos estudantes porque traz “desafios” aos professores para saírem do lugar comum e encontrarem novas estratégias de ensino. Já as professoras E e H, coerentes com o que pensam sobre a Prova Brasil, não acreditam que essa avaliação contribua com a aprendizagem discente porque ela é “algo muito focado em certos conteúdos, não contempla tudo, né!” (PROFESSORA E), e porque é “muito *stress* [...] tanto por parte dos professores, como pelas crianças” (PROFESSORA H).

Das quatro gestoras entrevistadas, nem todas demonstraram acreditar que a Prova Brasil tenha trazido contribuições à aprendizagem dos estudantes. Três delas entendem que a prova contribui, porque ela “é mais um instrumento que pode auxiliar, sim, nessa questão; de repente, de ter um parâmetro do que a criança deveria estar sabendo até certa idade, até certo ano de escolaridade” (COORD 2). Uma delas, ao

contrário, não acredita nessa possibilidade e sim no fato de que um currículo²³ bem desenvolvido daria aos estudantes a formação necessária e os resultados pretendidos pela escola: “É só uma aferição, não contribui para a aprendizagem da criança. Tem muito mais coisa por trás. E pelo que observei só avalia língua portuguesa e matemática, e as outras áreas do conhecimento? Não contribui” (COORD 1).

As opiniões favoráveis entre as gestoras podem se dar em razão de a diretora argumentar para a sua equipe que certos itens e descritores da avaliação representam uma dimensão do currículo não evidente na escola. Isso pode ser exemplificado na análise que fez sobre as questões do conteúdo “fração” na Prova Brasil.

Eu vou dar um exemplo. Vamos imaginar aquela questão da porcentagem da prova de matemática, por exemplo, aquele descritor que mede a porcentagem, o decimal e o fracionário. Então, se você olhar em todos os cadernos, você vai observar o conteúdo. A professora trabalhou com porcentagem, já trabalhou com decimal e ela trabalhou com fração. Mas o que que a prova pede? A prova pede a proporcionalidade. Esse é o conteúdo e habilidade. E, de fato, essa é a finalidade desses conteúdos nesse ano de escolaridade, quer saber que três quartos é 75%, que um meio é a metade, né! Essa proporção que esses números significam, que é um menino estimar a partir de números racionais, por exemplo, a partir de números não inteiros, é que é o lance! Do que vai me adiantar fazer aquele percentual se o menino não consegue colocar aquilo numa situação problema. Então, assim, é muito interessante como essa discussão ficou forte, né, porque aquele conteúdo também sem estar associado a uma situação-problema, como a gente vinha trabalhando, influenciou muito fortemente as aulas. Eu penso. Influenciou nosso modo de encarar o conteúdo. A gente como escola tem feito o quê? Tem olhado o descritor e ido para o currículo (DIRETORA).

Para a vice-diretora, isso fez com que as professoras olhassem de modo diferente para os conteúdos propostos para o ensino fundamental e pensassem mais no currículo e em como trabalhar os conteúdos desse currículo.

[...] processo da avaliação ele começa antes, porque a gente fica obrigado a olhar para os descritores, a olhar como eles se encaixam aí no nosso currículo. Então, a gente de alguma forma tem que pensar, porque, muitas vezes, no currículo, a gente trabalha conteúdos de forma separadamente, né, isoladamente. E a Prova Brasil, não só Prova Brasil como SARESP, muitas vezes traz as questões com conteúdos somados. Então eu preciso ter um rol

²³ O currículo tem sido mencionado pelas professoras e pelas gestoras nas entrevistas como se fosse apenas um rol de conteúdos a ser trabalhado na escola, ou ainda, se referindo ao currículo da rede municipal de ensino que prescreve os conteúdos para cada ano de escolaridade. Entendemos, assim como Garcia e Moreira (2003), que currículo é uma seleção de conteúdos, valores e instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturas distintas com vistas à formação dos estudantes. E com Forquin (1993), que ressalta que, contemporaneamente, em sentido *lato*, é tudo que se realiza na escola, identificando várias dimensões do currículo, como: o currículo formal, o currículo real, o currículo aprendido e o currículo oculto.

de conhecimentos, de habilidades, de conteúdos, para dar conta de responder a prova. [...] Mas somando todas os modelos de avaliação que a gente tem, a Prova Brasil, com esse processo da gente olhar para ela e também preparar o aluno para essa postura e para esse desempenho, ela serve também, na minha opinião, como instrumento diagnóstico (VICE-DIRETORA).

Observamos que as gestoras escolheram estudar e refletir sobre a Prova Brasil para fazerem uso dos resultados da avaliação e discutirem com a equipe questões curriculares, mesmo havendo algumas resistências iniciais. Se por um lado perceberam que as docentes passaram a refletir mais sobre o ensino e a aprendizagem, por outro lado as estratégias utilizadas diante da Prova Brasil ainda revelaram alguns dos efeitos indesejados, como os que foram elencados por Gatti (2013) e documentados no relatório da UNESCO, como o treinamento para a prova e a redução do currículo²⁴.

Se o IDEB expressa realmente a qualidade do ensino, essa é uma questão que faz as respostas divergirem em certos pontos e convergirem em outros dentro da equipe gestora. As coordenadoras, por exemplo, concluem que, para expressar a qualidade, o IDEB teria que avaliar todas as áreas e não somente leitura e matemática, além de, é claro, demonstrar o trabalho que a escola fez. Mas, ao contrário disso, para elas, no *ranking* produzido pelo IDEB não é possível ver todo o trabalho feito pela escola – especialmente seus professores e gestores: “eu consigo ver o avanço a cada edição, se subiu e se desceu. Eu consigo ver o dado frio, né! Eu não consigo perceber o percurso da escola, o que essa escola tem realmente melhorado, seus processos ao longo dos anos” (COORD 2).

Considerar o IDEB um índice frio e que não condensa toda a trajetória da escola não impede a preocupação das gestoras com ele, pois o índice ainda expressa uma parte do trabalho que acontece na escola.

Eu acho que o que ela se propõe a avaliar, ela avalia, que é a leitura e a resolução de problemas. Agora, a leitura e a resolução de problemas não resumem o itinerário formativo que o menino fez. Por exemplo, tem crianças estudando na escola e estão comigo desde o início. Então eles estão na escola conosco há nove anos. Então, não é aquela prova que vai resumir a

²⁴ Vários pesquisadores têm identificado como efeito da Prova Brasil o engessamento do currículo e a redução ao ensino das disciplinas de leitura e matemática com ênfase nos conteúdos que são avaliados ou estão presentes na matriz avaliativa (SILVA, 2012; ASSUNÇÃO, 2013; VIEIRA, 2014; COLOMBO, 2015; SOUZA, 2016; SILVA, 2016; FURTADO, 2017). Outros identificam o alinhamento do conteúdo aos descritores da avaliação como estreitamento do currículo (DIAS, 2014; VILAS BOAS, 2016). Efeitos apontados também por Gatti (2013), que salienta ainda um reducionismo na própria gestão do currículo escolar.

qualidade do serviço que eu prestei para essa comunidade nesse período, para essa criança, para esse aluno nesse período, não é! Mas não responder naquela prova, significa não conseguir nem o mínimo. Essa que é a questão, não é? Então, assim, se a prova não resume, não traduz a qualidade do trabalho, mas sem a prova não consigo mostrar nada do percurso que eu fiz, porque eu não tenho um outro mecanismo posto para poder dar conta desse resultado, nem para a comunidade, nem para o sistema. Então, ela é importante, ela traduz parte da qualidade sim, porque, primeiro, eu não conseguiria... eu não conseguia nem aquilo. Alguns anos atrás, eu não conseguia nem aquilo (DIRETORA).

Já a vice-diretora é ainda mais incisiva em ressaltar que a qualidade da escola “está pautada, sim, no resultado, no desempenho acadêmico dos alunos” (VICE-DIRETORA) e isso seria observável na avaliação em larga escala. Contudo, ela afirma que há muitos outros contextos que compõem uma escola de qualidade e que essa escola é a que seria capaz de garantir “formação de um cidadão que a gente espera, não é, que tenha condições aí de viver em sociedade, de forma produtiva, com qualidade, com valores” (VICE-DIRETORA).

Sendo a gestão escolar o elemento de mediação (dentre outros) entre o sistema e a escola, o posicionamento das gestoras influencia nas decisões das professoras diante da Prova Brasil. Essa dinâmica interna será analisada nas categorias “conflito” e “lógicas de ação”, considerando o estilo de liderança e as estratégias de exercício de poder da gestão (BARROSO *et al.*, 2006).

Ball, Maguire e Braun (2016) relatam que, conforme os professores se envolvem com a política, nesse caso, a avaliação em larga escala, e utilizam sua criatividade na interpretação e tradução para a prática, eles são capturados por ela, alterando-se mutuamente. Percebemos em nosso estudo exatamente isso: as gestoras foram capturadas pela política da avaliação e, de certa forma, cooptaram as professoras no mesmo sentido.

Mas as professoras não concordam com o ranqueamento e a classificação das escolas como sendo de qualidade ou não, uma vez que elas entendem que o IDEB não é capaz de expressar todo o trabalho realizado nas escolas e que somente a proficiência em leitura e matemática não seria suficiente para isso. Em contraposição à maioria, duas docentes avaliaram que sim, a nota expressa a qualidade porque, para a professora A, se os estudantes leem e compreendem bem, são capazes de se saírem bem em qualquer disciplina ou aspecto. E depois de anos de avaliação “acompanhando esse percurso, eu percebo uma evolução dos alunos,

não só do quinto ano, porque vem lá do pré, vem do primeiro ano e também das professoras” (PROFESSORA C).

Mesmo havendo discordância quanto ao IDEB representar a qualidade da escola, podemos perceber que a maioria das professoras não se deixa confundir pela ideia de que os resultados da avaliação em larga escala equivalem à qualidade da educação, diferente do que aponta Casassus (2013) ao ressaltar que há uma troca entre os marcos da educação e os da avaliação em larga escala. Enquanto a educação se organiza em torno de professores, estudantes, currículos e programas, processos de ensino e de aprendizagem, e enxergamos claramente quem são seus atores, quais são seus cenários, a avaliação em larga escala se organiza em torno de métricas e recursos e seus atores não estão claramente expostos, a não ser a disputa do poder entre a credibilidade e o recurso econômico (CASASSUS, 2013).

Apesar do entendimento de que há uma troca de marcos, as professoras sentem o peso da regulação externa representada pela Prova Brasil e se preparam para ela, assim como preparam seus estudantes, reduzindo os conteúdos de aprendizagem ao que vai ser avaliado e fragmentando o ensino com o treinamento para a prova, efeitos indesejáveis, segundo relatório da Unesco (2019). Mas, ainda assim, elas se preocupam com outros conteúdos, outras disciplinas e projetos da escola: “nós temos aí os projetos que eles são realizados não apenas para cumprir metas, né! Ele vai influenciar, no final das contas? Ele vai influenciar! Mas o foco principal não é só esse influenciar os resultados, né!” (PROFESSORA I).

As professoras confiam mais na avaliação que fazem de seus estudantes, pela variação de dados e informações advindos de outras fontes, do que nos resultados da avaliação da Prova Brasil em leitura e matemática: “as anotações, a observação diária do que você faz é um instrumento que te dá uma segurança muito precisa, sabe!” (PROFESSORA D). Observam ainda as professoras: “para você falar de algum [estudante] tem que conhecer bem, então busco conhecer bem os meus alunos!” (PROFESSORA E).

Elas ressaltam que se trata de um olhar para a criança voltado para outros aspectos também: “olhar para as crianças e o contexto de sala, o que elas nos apresentam ali na prática” (PROFESSORA G) e “perceber as habilidades que elas têm fora daquele resultado matemático do simulado” (PROFESSORA F).

Quando a gente conhece o aluno bem de pertinho, fala: ‘olha, eu sei que ele sabe, eu sei que ele conhece’. É aquela avaliação qualitativa, eu sei que meu

aluno sabe. Mas numa avaliação de grande escala, que a gente fala, ela não vai conseguir ver isso (PROFESSORA B).

Como se pode observar, as professoras parecem dar maior importância à avaliação realizada por elas próprias e querem deixar transparecer que fazem mais uso da avaliação formativa que somativa, embora não pareça que a avaliação que realizam se sobreponha à somativa, tendo em vista a aplicação de simulados para preparem seus estudantes para a Prova Brasil.

Não podemos afirmar que a avaliação realizada pelas professoras entrevistadas seja de fato formativa. Se o fosse, não significaria dizer que é melhor que a avaliação somativa, porque Fernandes e Freitas (2008) afirmam: formativa ou somativa, uma não é nem pior e nem melhor que a outra, apenas apresentam objetivos diferentes, que influenciam a forma como os professores regularão o processo de ensino e de aprendizagem de seus estudantes. O que nos parece é que as professoras prefiram manter a regulação sobre a aprendizagem em suas próprias mãos, já que, como Fernandes (2008) salienta, a avaliação formativa também se trata de uma regulação sobre os processos de ensino e de aprendizagem exercida pelos professores e, a depender da perspectiva adotada, podem contribuir para um estudante mais autônomo que se autoavalia ou manter a regulação nas mãos dos docentes apoiando os estudantes por meio de *feedback*.

Entre a própria avaliação e a de larga escala, as professoras entrevistadas se envolvem com a Prova Brasil e o IDEB, assumindo estratégias, por um lado, para tentar melhorar o resultado, e, por outro lado, buscam mais informações por meio das próprias avaliações realizadas com a turma para tentar melhorar a aprendizagem dos estudantes.

A cada ano a gente vai melhorando mais o projeto de leitura, mais uma coisa que não é cobrado da gente uma coisa que não gera benefício nenhum para a gente, né! Não gera uma avaliação! [...] gera benefício para as crianças porque eles têm oportunidade de viver coisas diferentes (PROFESSORA E).

O que as professoras pensam influencia também na adoção de algumas estratégias diante da Prova Brasil, o caráter somativo e classificatório dessa avaliação incide sobre suas escolhas, ainda que as professoras não deixem de lado os dados da própria avaliação realizada por elas em sala de aula.

O grupo focal nos trouxe o paradoxo em que elas vivem: ora preocupadas com a nota, ora preocupadas com a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, ressaltaram os projetos desenvolvidos na escola para justificar que não se guiam

somente pela Prova Brasil e pelo IDEB: “Por exemplo, o nosso projeto institucional de leitura, a gente não é cobrada, a gente não ganha uma nota pelo projeto institucional de leitura. Mas a cada ano a gente vai aprimorando-o. Em 2019 foi um arraso o projeto do menino do dedo verde” (PROFESSORA E).

A visão da professora E é corroborada pelas professoras B e I que já estão há mais tempo no quinto ano: “Eu vejo que ela [Prova Brasil] agregou mais para as nossas avaliações e tudo mais. Mas não que ela agora... nossa visão não é só Prova Brasil, não é só isso, que eu não tenha espaço para outras coisas” (PROFESSORA B).

Ao trabalhar com as crianças, a gente não trabalha só em função da Prova Brasil [...] Só que nós temos o nosso currículo da Secretaria de Educação, né! E muito do que a Secretaria pede, ela não está ali amarradinha com a Prova Brasil, com essas avaliações externas, né! Então, a gente tem essa questão aí de trabalhar o nosso currículo (PROFESSORA I).

Mas, ao final, destacam que tudo contribui com a nota: “No final, a nota, né! No final é a nota!” (PROFESSORA I). E, mesmo a nota responsabilizando as professoras pelos resultados, o currículo parece representar também uma preocupação quando a professora I faz menção a ele, podendo representar também uma regulação no cotidiano escolar.

Parece-nos que a validação do que fazem é importante entre as professoras, sendo necessária a ratificação no grupo, que tem grande peso, até mesmo da visão que possuem sobre o trabalho em sala de aula demonstrando que não é somente pela Prova Brasil que o fazem, mencionando a questão da responsabilidade com o desenvolvimento dos estudantes, os vários projetos e o currículo.

Se percebemos o paradoxo entre melhorar a nota e a aprendizagem, percebemos também a contradição: nem tudo é Prova Brasil, mas ela é importante, a nota é importante. O grupo focal levou à identificação também da concepção partilhada pelas professoras de avaliação como punição e a disjunção entre currículo, avaliação e projetos na escola, fato justificado por Freitas *et al.* quando aborda a existência de uma visão linear do processo pedagógico nas escolas como um equívoco que deveria ser revisto e atualizado para uma visão dinâmica e contraditória, organizando-o em dois eixos “objetivos/avaliação e conteúdo/método” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 14) sem que conteúdo/método continuem submetidos a objetivos e à avaliação, como já ocorre atualmente.

O currículo, sempre mencionado pelas professoras entrevistadas, também se destaca como uma preocupação para elas, tendo em vista que ele foi elaborado e publicado oficialmente em 2016, após a mudança da rede municipal para linha da Pedagogia Histórico-Crítica, em 2013. O grupo focal deixa claro que as professoras menos experientes procuram compatibilizar currículo e matriz avaliativa, na tentativa, parece-nos, de dar sentido ao que faziam orientadas pelas mais experientes:

a gente percebe que as meninas já estavam muito mais maduras assim para explicar tudo o que que vinha acontecendo, né! Da questão dos simulados, depois que a gente vai pegando propriedade no currículo municipal, a gente vê que tem muito a ver com o que cai na prova, com que é estudado, com que se espera (PROFESSORA E).

Enquanto as professoras mais experientes passam segurança às mais novas na equipe, elas próprias estão se sentindo divididas e preocupadas com o que se espera em relação ao currículo da rede municipal e em relação à Prova Brasil.

Só que nós temos o nosso currículo da Secretaria de Educação, né! E muito do que a Secretaria pede não está ali amarradinho com a Prova Brasil, com essas avaliações externas, né! Então, a gente tem essa questão aí de trabalhar o nosso currículo. A gente tenta, né! como ela fala aí, né, nós temos aí os projetos que eles são realizados não apenas para cumprir metas, né! Ele tem, ele vai influenciar no final das contas? Tá, ele vai influenciar! Mas o foco principal não é só esse influenciar nos resultados, né! (PROFESSORA I).

Essa preocupação expressa com o currículo parece advir do fato de que o currículo oficial da rede municipal fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica declara conteúdos e objetivos estabelecidos para cada ano de escolaridade desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, diferente do rol de habilidades seguido pela rede anteriormente.

7.2 As Estratégias Utilizadas pelas Professoras e pelas Gestoras diante da Prova Brasil.

Estratégias são o que González (1998) costuma chamar de o modo como os atores lutam para alcançar seus interesses. Elas podem ser formais e explícitas, de conhecimento de todos, mas podem também ser informais e implícitas, ficando mais submersas na rotina escolar como a articulação entre os atores, a formação de coalisões, as negociações e a confrontação, como também a persuasão e a transfiguração do individual no coletivo, categoria surgida *a posteriori*. De qualquer

forma, ao abordarmos as estratégias, implicitamente trataremos dos atores que as utilizam. Nesta pesquisa, os atores são as professoras que trabalharam com os quintos anos de escolaridade na escola pesquisada, de 2011 a 2019, e os membros da gestão escolar (diretora, vice-diretora e coordenadoras). Segundo González (1998), os atores podem agir sozinhos ou em grupos, na verdade mais em grupos que sozinhos. Identificamos, na pesquisa, que as professoras costumam falar de suas estratégias sempre no plural, demonstrando que elas são consenso no grupo, embora uma ou outra se coloque individualmente, dependendo da estratégia adotada e do momento em que foi adotada.

Outra questão pertinente de se mencionar ao discutirmos as estratégias é que, na escola, como destacam Ball, Maguire e Braun (2016), há políticas que despertam mais a atenção dos professores do que outras, como é o caso da política da avaliação em larga escala, porque ela produz forte efeito em termos de regulação externa. Dessa maneira, ela se torna muito presente em parte da rotina pedagógica, administrativa e relacional da unidade escolar. Os professores, então, aderem à avaliação em larga escala no sentido de que buscam estratégias para lidar com essa regulação de modo que atenda a alguns de seus interesses.

Na rotina escolar, os professores²⁵ são atuantes no processo pedagógico, na definição do Projeto Político-Pedagógico junto à gestão escolar e na relação entre escola e família. Durante as entrevistas e na realização do grupo focal, delineou-se um quarto domínio, o da cultura escolar. Nesses quatro domínios de ação, identificamos algumas estratégias de que as docentes fazem uso para se prepararem e prepararem os estudantes para a Prova Brasil.

As estratégias adotadas pelas gestoras também aparecem nos domínios pedagógico, administrativo e relação escola e família, onde atuam com mais amplitude que as professoras devido à sua instância hierárquica, como também são identificadas em outros domínios como o da organização da rotina discente em período integral e o da gestão escolar.

No domínio de ação pedagógico, as professoras se valem de algumas estratégias preparatórias, que são explícitas e formais. Oito das nove entrevistadas utilizam simulados periódicos aplicados às turmas que serão avaliadas (os quintos

²⁵ Neste estudo, tratamos os sujeitos da pesquisa como “professoras”, porque todas as participantes são do gênero feminino. Porém quando se tratar da categoria classe profissional, tratamos de “professores”.

anos de escolaridade), bem como correção e estudo das questões da prova. Conseqüentemente, dividem o planejamento entre as atividades preparatórias, que incluem estudo das questões e descritores da Prova Brasil, e os demais conteúdos. Quanto ao uso dos resultados da edição anterior da avaliação, a estratégia apontada por seis delas se resume a fazer uma análise dos resultados no sentido de comparar se houve melhora em relação à nota anterior e refletir se o que está sendo feito é suficiente para aumentar o IDEB da escola na próxima edição, porque, para as intervenções no processo de aprendizagem, confiam mais nos dados da própria avaliação que realizam em sala de aula. Fazem ainda agrupamentos dos estudantes envolvendo até mesmo outras professoras de fora do quinto ano de escolaridade.

A gente fazia um mega agrupamento, eu ficava às vezes com os alunos que tinham mais dificuldade, outras vezes com os alunos que tinham menos dificuldade. Fizemos um agrupamento para fazer esse trabalho intensivo paralelo às outras professoras do quinto ano (eu não era do quinto ano). Então o quinto ano continuava com as aulas normais, com os conteúdos e em alguns momentos eu os pegava para fazer essas atividades específicas para treinar, treinar não, né, para fazer aquela preparação e dar aquela regulada (PROFESSORA C)²⁶.

O incentivo à competição entre os estudantes como forma de responsabilizá-los também pela nota e assim ajudar a conseguir um índice maior também surgiu no domínio pedagógico. Foi uma estratégia utilizada mais recentemente, a partir da penúltima edição do IDEB, em 2017: “Vamos lá, vamos fazer o simulado, vai sair a nota da sala, vamos ver qual sala vai ganhar” (PROFESSORA C). E utilizavam o reforço por recompensa premiando os estudantes que se saíssem melhor: “Olha, gente, se a gente conseguir aumentar da sala geral a porcentagem aqui que a professora calculou, vamos ver, né! Até às vezes trazia alguma coisinha para eles, né!” (PROFESSORA G).

Observamos que as estratégias explícitas e formais das gestoras conduziram ou apoiaram as estratégias adotadas pelas professoras. Tanto as coordenadoras,

²⁶ Nas entrevistas, as professoras e gestoras se referem a termos como defasagem, desempenho acadêmico, problemas de aprendizagem, entre outros, que parecem remeter ao que Benincá (2002) denomina de senso comum pedagógico. O senso comum pedagógico se faz valer do espontaneísmo da consciência prática, posto pela contradição entre a teoria e a prática quando alguém, mesmo tendo os conhecimentos, atua de forma diferente na prática. A escola, sendo um espaço cultural onde se reproduzem os sentidos de aula, de alunos, de professor, de escola, de ciência e de convivência escolar, é um espaço de produção de senso comum construído com base nas experiências coletivas desse cotidiano cultural. Se os sentidos não são construídos pela reflexão da comunidade escolar, o senso comum pedagógico se valerá dos sentidos de que dispõe e que podem ser produto de pedagogias autoritárias e de contextos geralmente preconceituosos (BENINCÁ, 2002).

quanto a diretora e a vice-diretora disseram estar envolvidas na aplicação e correção de simulados, pesquisando itens bem construídos para utilização, preparando a criança para responder à prova e preencher o gabarito dentro do tempo estipulado, apoiando os agrupamentos dos estudantes, bem como outras estratégias docentes.

Diante da resistência inicial das professoras em relação à avaliação em larga escala, e adotando a Prova Brasil como pauta, outras estratégias foram sendo implementadas explicitamente pelas gestoras, como os primeiros simulados para treinar para a prova, mesmo que com menor periodicidade e com a ajuda da professora que mostrasse à gestão maior adesão a essa pauta, com a qual se articulava para alcançar um resultado melhor: “porque no primeiro ano quando nós estávamos fazendo lá, que não tinha o integral, que fazia só eu, a diretora, nós fazíamos só com simulados” (PROFESSORA A).

As professoras das turmas a serem avaliadas, a princípio, não credibilizavam a avaliação e pouco participavam das decisões relativas a estratégias para a realização da avaliação em larga escala. A gestão, então, adotou a formação de professores, o monitoramento das aulas e a discussão de resultados como estratégias para conseguir mais adesão à pauta da avaliação em larga escala. Essas estratégias tornaram-se mais formais a cada edição da Prova Brasil.

Teve um caminho também para se explicar para esse professor o que eram os descritores, os distratores, né! [...] Monitoramos os professores e colocamos ali a parte teórica para eles estudarem! Em algumas formações ainda fui eu quem fiz, né! Justamente para que essa situação da avaliação ficasse clara para eles, né! A importância, né! (COORD 1)

Nós fomos organizando, nós fomos explicando o que era avaliação, lendo avaliação, identificando os descritores. [...] Outra coisa é fazer essa articulação do conteúdo com o que se avalia, né! Quer dizer, professores começaram a perceber que eles tinham que apertar essa leitura, por que se não o menino não conseguiria ler todos aqueles textos em 25 minutos ou meia hora. [...] Nós pensamos então em projeto institucional de leitura, com leitura obrigatória, país que compram os livros da leitura obrigatória, desde o Maternal até o 5º ano (DIRETORA).

Um movimento de aproximação da gestão ao grupo de professoras que antes, nas primeiras edições, nas palavras da vice-diretora, trabalharam muito sozinhas, foi promovendo maior envolvimento das professoras com as questões da Prova Brasil.

Nas primeiras edições, a gente ainda estava achando o perfil da escola, se identificando e achando um caminho. Então, acho que os professores trabalharam muito sozinhos nesse sentido, né. Tanto que o nosso primeiro resultado do IDEB é uma loucura, um fiasco, né. Mas ele também é real. Ele mostra onde estavam as nossas crianças naquele momento. Então, ela

[diretora] colocou a gente para refletir. Dali para frente, à medida em que as edições foram acontecendo, eu senti que a gestão foi se aproximando cada vez mais. Então, e propondo ações no dia a dia, no cotidiano, não focado só no IDEB, mas focado na melhoria do desempenho das crianças (VICE-DIRETORA).

A discussão dos resultados é uma estratégia explícita e formal adotada pelas gestoras e que se desdobra em ações e projetos institucionais. Para a diretora, a discussão profissionaliza e instrumentaliza os professores e eles passam a entender, por exemplo, que essa escola “vai melhor em matemática do que em língua portuguesa [...] Nós sempre fomos melhores em matemática. E sempre fomos melhores em produção de texto. Ou seja, nós estamos privilegiando um conteúdo em detrimento de outro” (DIRETORA).

Não tão explícita e formal como as anteriores, a escolha de quais funcionários dariam apoio às professoras do quinto ano é uma estratégia que passou a ser adotada juntamente com a escolha dos docentes para esse ano de escolaridade: “Há funcionários envolvidos nisso também, monitores do quinto ano que eu também escolho entre aqueles que têm condição de entender o que está acontecendo no corredor” (DIRETORA).

No domínio de ação administrativo, a estratégia formal e explícita das professoras era a participação das reuniões coletivas sobre resultados da Prova Brasil e sobre IDEB, de forma mais passiva: “A gente faz isso sempre, mas principalmente nos anos de prova: ‘quanto é que está dando o resultado?’ ‘Está dando 60%! Nossa, precisa melhorar! Tem que chegar a 75%” (PROFESSORA F). Participavam para obterem informações, “conversar a respeito do dia, como que vai ser, como vai funcionar” (PROFESSORA G).

Essa passividade nas reuniões com a gestão escolar pode se justificar pela forma como as gestoras atuam nesse domínio, agindo estrategicamente na atribuição das professoras para os grupos de quinto ano de escolaridade.

A adoção da escolha das professoras para as quais seriam atribuídos os grupos de quintos anos foi uma estratégia formal e explícita adotada no domínio de ação administrativo pelas gestoras, pensando na atuação dessas professoras com os alunos que seriam avaliados pela Prova Brasil, como admite a diretora: “eu fui juntando essas professoras, né!” (DIRETORA). Mas que se estende aos demais anos de escolaridade: “agora, por exemplo, estão no quarto e no quinto juntas [...] O que significa dizer que os alunos do quarto estarão melhor preparados para o próximo ano,

porque esses professores já começaram a trabalhar com descritores” (DIRETORA). E a outros professores de outras disciplinas e segmentos: “Então, essa professora de artes também a gente fez atribuição dela, porque a outra professora não sabia geometria! Você entende como é? Nós tivemos que achar uma professora que sabia geometria” (DIRETORA).

À medida que se envolvem, formal e explicitamente, no domínio administrativo, as professoras requerem da gestão a parceria com professores de outras áreas para ajudar na preparação dos estudantes para a Prova Brasil, seja ajudando com os conteúdos da matriz avaliativa, ou na aplicação de simulados pela professora do período integral²⁷: “e como tem ensino integral, a gente tem esse lado aí que favorece a gente, né, nos ajuda, porque a gente pode [reforçar], às vezes, com o professor do integral e, às vezes, até o professor da sala, né!” (PROFESSORA I).

O uso de resultados para planejamento de ações é mais superficial quando se trata de dados da avaliação em larga escala. As professoras alegaram usar mais os dados da própria avaliação que realizam para acompanhamento dos estudantes, embora, nas reuniões coletivas apresentassem planilhas dos resultados dos simulados aplicados para treinamento para a Prova Brasil e não mencionassem os dados colhidos pelas próprias avaliações.

Isso se dê, talvez, em razão de que os resultados da Prova Brasil cheguem muito tarde, somente no ano subsequente, quase um ano depois da realização da prova: “Porque nós estamos tendo acesso aos dados muito tarde! Então, quando eu vou fazer análise do dado, eu já perdi um ano lá” (DIRETORA). Também porque os dados são apenas sobre a leitura e a matemática, e a professora está avaliando em outras áreas e há também outros professores avaliando os estudantes:

no simulado, ele apresenta para mim o resultado de 40%, mas ele teve desenvolvimento na parte oral, ele consegue socializar mais com os amigos, coisa que ele não conseguia. Ele [refere-se a um aluno], no recital, foi um dos destaques, porque nessa parte ele tem habilidade. A gente costuma brincar que ele é abaixo do básico, mas ele é o goleiro do handebol. O professor de educação física diz: ‘não é possível que ele seja abaixo do básico, ele é um gênio do handebol’. ‘Ah, diretora, o menino sabe virar mortal, representou a gente na ginástica olímpica, é campeão do jiu-jitsu’ (PROFESSORA D).

²⁷ A escola de período integral foi implementada para todos os estudantes matriculados no ensino fundamental na unidade escolar em 2015 com o Programa Mais Educação do governo federal, sendo subsidiada posteriormente com o encerramento desse programa, pelo decreto municipal nº18 de 25 de janeiro de 2016. Anteriormente, a escola já desenvolvia um projeto piloto de período integral com parte de seus estudantes.

Segundo reporta o relatório Unesco (2019), a avaliação em larga escala busca aferir apenas o desempenho em leitura e matemática porque faz um recorte dentre o número de áreas da aprendizagem que consideram ser de mais fácil mensuração para que possam usar da comparação entre sistemas e países. De acordo com o relatório Unesco (2019), esse é um imperativo das avaliações em larga escala: são feitas para poder comparar estudantes, escolas, sistemas de educação e até países, por isso centram-se em alguns conteúdos, como leitura e matemática, que lhes permitem isolar os resultados e concentrar-se em classificações e médias. É um reflexo do efeito de mercado sobre a educação que se utiliza da comparação para promover a competitividade e produtividade introduzindo no ambiente escolar a performatividade e o gerencialismo (BALL, 2005).

A divisão do planejamento para estudo das disciplinas do currículo, de um lado, e para aplicação de simulados e preparação para a Prova Brasil, de outro, parece ser uma estratégia informal e implícita para algumas das professoras que se referem a essas duas ações como um único evento – enquanto estuda, treina para a prova; enquanto treina para prova, estuda o conteúdo –, fazendo parecer que, ao contrário de outras estratégias, esta passou de formal e explícita à informal e implícita no decorrer dos anos de 2011 a 2019: “a gente trabalha os conteúdos do currículo e no momento em que aparecem os descritores a gente foca mais, faz o simulado, faz o controle mensal” (PROFESSORA C).

A gente vai fazendo trabalhos com os descritores e agora, como eu disse, a gente está mais segura, a gente consegue fazer essa ponte com o livro didático: a unidade tal traz um trabalho com advérbio, vamos fazer! E se faz um simulado que trata desse descritor. Então, agora a gente consegue, durante as aulas e durante o trabalho com outros conteúdos, que às vezes nem foi por conta de pensar diretamente na prova; a gente consegue ir fazendo questionamentos e trabalhando estratégias com as crianças para que elas consigam resolver essas questões. (PROFESSORA F).

Para outras professoras que trabalharam com quintos anos anteriormente, a divisão do planejamento para treinar para a prova e ensinar conteúdos curriculares estava bem explícita e formalizada na unidade escolar. A professora A, que trabalhou com quinto ano em todo o recorte temporal desta pesquisa, esclarece que, em 2011, 2013 e 2015, no primeiro semestre, tinha um trabalho com gêneros textuais, e no segundo semestre, o planejamento se destinava a trabalhar com descritores da Prova Brasil. E para a professora D, que esteve no quinto ano em 2011, o simulado tinha que ter um tempo somente para ele: “Quando tinha a questão do simulado, aí o

planejamento era focado nisso [...] se a gente conseguisse trabalhar com o currículo, a gente trabalhava, mas era mais focado nessa parte, sim” (PROFESSORA D).

Algumas das professoras mais novas no grupo conseguem identificar explicitamente essa divisão: “A gente trabalhava as aulas normais, no livro didático, às vezes jogos, outras situações, e os simulados geralmente eram às sextas-feiras” (PROFESSORA G). Uma estratégia bem demarcada na rotina semanal: “A gente sempre escolheu um dia da semana para fazer simulado” (PROFESSORA E). Mas assumem, ao mesmo tempo, que os eventos são indivisíveis: “No final do ano, a gente vai focando mais para o estilo da prova. Mas o conteúdo da Prova Brasil é trabalhado o ano inteiro” (PROFESSORA E).

Essa oscilação nos faz destacar novamente que o grupo de professoras do quinto ano, em sua formação, teve influência da gestão escolar, que atuou sobre a escolha delas na atribuição de aulas, em virtude de ter adotado a Prova Brasil como pauta, para que as mais experientes envolvessem as professoras mais novas nas estratégias de preparação para a prova e em todos os outros projetos da escola, como ressaltou a Vice-Diretora. As mais experientes assumiram essa responsabilidade, enquanto as mais novas sentiram que deveriam ouvi-las: “ouvir mais a voz da experiência, o que eu precisava saber, como acontecia” (PROFESSORA E).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), o contexto é uma força ativa que inicia e aciona processos de políticas e escolhas continuamente desenvolvidas e construídas em relação aos imperativos e expectativas sobre a escola. Nessa situação, observamos que as professoras mantiveram as estratégias que lhes proporcionaram melhores resultados e nota mais alta do IDEB e, por conseguinte, envolveram as novas profissionais na manutenção da reputação construída.

Consideramos reputação o conceito que o público ou a sociedade possui de uma pessoa ou instituição e esse conceito se relaciona ao seu *status*, posição ocupada na sociedade, ou, no caso da escola, na rede de ensino municipal, e seu prestígio em relação às outras escolas. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016) o estabelecimento de uma escola, sua história, suas matrículas e sua localização são fatores situados que levam à construção de uma percepção sobre a escola da comunidade e da rede de ensino onde está inserida. Manter-se dentro das médias nacionais de desempenho esperadas também contribui para a reputação e *status* da escola dentro de sua própria rede e comunidade. Segundo os autores, as histórias escolares e sua reputação são aspectos do contexto vivos “dentro da consciência

coletiva das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) que as fazem lutar contra pontos negativos e a favor da manutenção de pontos positivos como manter o desempenho discente na média do município ou dentro do que é esperado, principalmente em comparação às escolas geograficamente perto delas.

Inferimos também que nem sempre foi assim dentro do recorte temporal de 2011 a 2019. Inicialmente, não havia ênfase na avaliação em larga escala por parte da Secretaria de Educação, salientado pela diretora: “o município demorou muito a aderir a avaliação externa como um parâmetro” e as professoras eram mais resistentes. A direção deu início a estratégias de preparação para a Prova Brasil, buscando envolver os professores no caminho, o que pode ter sido corroborado pelas mudanças na gestão do sistema municipal que passou a discutir e a se preocupar com avaliações em larga escala, Prova Brasil e IDEB. Outras mudanças, como a organização da escola para uma rotina de período integral em 2014, podem também ter trazido mais possibilidades e tempo de realização de simulados e estudo dos descritores da Prova Brasil. Ainda assim, as professoras continuavam passivas nas reuniões mais formais sobre avaliação e desempenho.

Se as professoras não opinavam muito durante as reuniões coletivas sobre avaliação em larga escala, faziam-no mais e melhor nos pequenos grupos, onde se sentiam mais seguras e à vontade para falar, talvez por não estarem na presença de uma figura de autoridade na escola, como a diretora: “Não tem divergência, ninguém opina, porque a diretora vai falando, ela dá oportunidade do pessoal falar, mas ninguém se coloca!” (COORD 1). Em grupos menores a participação era diferente, como ressalta a coordenadora: “Ninguém se coloca por enquanto. Nem a favor ou contra. Mas quando saímos para uma discussão do resultado em grupos por ano de escolaridade, aí sim, porque o professor tem que focar nos erros e acertos para uma tomada de decisão” (COORD 1).

Quando a equipe de gestão assume a pauta da Prova Brasil como estratégia para articular o projeto pedagógico, isso parece gerar um impacto no corpo docente. As professoras demonstram terem utilizado estratégias similares às utilizadas pela gestão. No período de 2011 a 2019, é como se a gestão passasse das suas mãos às mãos das docentes as estratégias para melhorar os resultados na Prova Brasil. As professoras as assumem e dão continuidade, até mesmo ampliando-as. “Então eu estou vindo nessa pegada e isso é uma coisa que elas próprias... Faz parte dessa

participação, elas próprias foram se envolvendo mais, elas próprias foram estudando mais, elas sugerem” (DIRETORA).

Esse movimento das estratégias entre professoras e gestoras, especialmente das estratégias formais e explícitas, parece também fazê-las migrar de um domínio a outro, é o que observamos com a premiação aos estudantes e a aplicação de simulados. Antes utilizadas somente no domínio pedagógico, passam a ser utilizadas no domínio administrativo também. Exemplificamos com a premiação aos estudantes ou turmas que tiveram melhor desempenho nos simulados, extrapolando o âmbito escolar: “Nós vamos dar um passeio. Vamos tomar um sorvete, alguma coisa assim, uma vez ou outra só, é uma briga nossa!” (PROFESSORA C). Essa estratégia também ocorreu com a realização de simulados aos sábados, adotada na edição de 2019, com a anuência da direção, pois é uma ação que se realizou fora do período semanal de aulas e de jornada do professor. “Até fizemos um simuladão no sábado, que foi superlegal que a gente até se caracterizou. [...] E aí a gente preparou para eles, né, um kitzinho” (PROFESSORA G). Uma estratégia que incorpora outra, também do domínio de ação pedagógico, que é a premiação para os participantes desse “simuladão”, com brinde e festa, como relatou a professora G.

No rol das estratégias informais e implícitas, que se dão de forma mais submersa na rotina escolar, além de se encontrarem aquelas que giram em torno das relações e interações nas reuniões das professoras em pequenos grupos, em que se tomavam decisões relativas à preparação para a Prova Brasil, encontra-se também a estratégia de retirada dos estudantes que as docentes considerassem não estarem preparados para a realização da prova, adotada desde 2011: “isso, a direção botava a gente hipernervosa. Nossa, meu Deus do céu, que medo! Era uma coisa meio que por baixo do pano, meio que escondido, sabe?” (PROFESSORA D).

A Prova Brasil, por ser censitária, é aplicada a todas as turmas do quinto ano de escolaridade do ensino fundamental nas escolas públicas do país e, para que a escola receba os dados do desempenho de seus estudantes, é necessário que pelo menos 80% dos discentes²⁸ realizem a prova na data marcada. Essa porcentagem mínima de participação dá margem para que as professoras e gestoras, no domínio

²⁸ Conforme as portarias de 2015, 2017 e 2019, 80% dos estudantes matriculados têm que ter feito a prova para a escola receber os resultados e ter o IDEB divulgado. As portarias de 2011 e 2013 previam somente 50%.

de ação administrativo, tornem-na uma estratégia para tentar conseguir aumentar o seu IDEB. É o que relatam seis docentes.

Aquela criança que apresenta muita defasagem, o que ela vai fazer naquela prova? Marcando respostas aleatórias ela pode ter um bom resultado, mas ela pode não entender nada do que está fazendo ali. Então se eu... se eu tenho condições de fazer a prova com 85% das crianças e aquela criança ali, ela não... ela é mais fácil... não refletir... influenciar a nota para baixo, e eu posso tirá-la, eu vou usar sim esse benefício. Vou usar essa possibilidade, sim! (PROFESSORA I).

A retirada dos estudantes é uma estratégia adotada diante da política da avaliação, que em seu texto coloca 80% dos matriculados no quinto ano de escolaridade como porcentagem mínima para participação na avaliação e dar direito ao recebimento dos resultados e divulgação do IDEB. Assim, os atores locais têm a margem de 20% para a escolha de quem faz a Prova Brasil ou fica de fora: “quais são as crianças que têm condição, excetuando essas crianças com extrema [dificuldade], ou aquelas crianças que a gente sabe que seriam crianças laudadas e que não conseguiram laudo ainda” (DIRETORA). Estratégia reconhecida pelas quatro integrantes da gestão escolar, que afirmam: “nós fazemos assim, quando chega na fase da prova, alguns alunos, eles não vão. Eles não vão, vou ser sincera, alguns não vão” (COORD 2).

Isso é feito de forma pensada e articulada entre a gestão e as professoras do quinto ano e individualmente com o responsável de cada estudante que não participaria no dia da Prova Brasil: “A gente faz com mais de 80% milimetricamente calculado. A gente fez isso já às vezes lá 85/87%, já fizemos com 90%, mas, em geral, a gente calcula quais são as crianças que têm condição” (DIRETORA).

Essa estratégia já foi, no início das avaliações em larga escala, mais implícita, quando a articulação se dava apenas entre a direção e a professora que aplicava os simulados, que se responsabilizava por explicar aos pais dos estudantes.

E os alunos que não iam fazer as provas, eu falava para a direção: ‘pode deixar que eu vou conversar com elas, eu converso e falo que eles vão fazer comigo uma prova, mas não fazer junto, porque eles ficam nervosos por causa disso’... nunca deu problema. Nós sempre tivemos assim uma conversa de mãe a mãe. Elas sabiam que os filhos delas... muitas delas sabiam que as crianças não iam fazer a prova. Iam fazer uma prova diferente, mas que não ia contar ponto (PROFESSORA A).

E há, ainda, até hoje, um cuidado em se conversar com os responsáveis para que não haja riscos de alguma “informação sair contrária e depor contra a escola” (COORD 1), ficando a cargo da gestão essa responsabilidade.

Com a comunidade em geral, a estratégia é explícita e formal, tratando-se em reuniões de pais sobre a avaliação, a sua importância para a escola e o porquê os estudantes precisam comparecer no dia, principalmente os de bom desempenho. De início, também não era uma estratégia adotada formal e explicitamente, a gestão fazia reuniões em que tinha como pauta a aprendizagem dos estudantes.

A gente começou a discutir com os pais já há algum tempo onde o aluno tem que estar em cada ano: olha aqui, na pré-escola, ele tem que saber isso aí! Sair sabendo escrever o nome, sabendo as letras do alfabeto. Aqui ele tem que sair lendo, escrevendo muito próximo disso. Aqui ele tem que sair... e quando vai chegando, os pais, os professores já preparam os pais, já mostram as provas. Os alunos já começam a discutir já em casa quanto eles estão acertando! E muitos fazem aqueles simulados prontos em casa! Então os próprios pais conseguem ver ali, porque o simulado já dá o desempenho lá! Então, algumas vezes, esses simulados foram feitos em casa! E nas reuniões de pais, a gente tem tentado, eu quero dizer para você que essa é uma gestão que é feita e ela não é fácil! (DIRETORA).

Aos poucos a avaliação passou a fazer parte da pauta e se tornou uma estratégia das gestoras, junto aos pais, para buscar melhorar o resultado da Prova Brasil. O mesmo ocorreu com as professoras que foram introduzindo na reunião de pais a pauta sobre Prova Brasil.

Quando a gente faz a reunião do quinto ano, já vai falar da prova, geralmente no ano que tem a prova e tal, então a gente já fala da importância das crianças não faltarem, que aquele ano acontecerá uma avaliação, então eles precisam se esforçar, precisam estudar, precisam buscar. Então a gente conscientiza os pais (PROFESSORA B).

Às vezes uma estratégia não é escolhida ou pensada, mas cabe na situação e passa a ser adotada formalmente. É o caso da abordagem feita diretamente a uma estudante a quem uma das professoras solicitou ajuda (conforme disse a diretora). A professora acabou trazendo a família da criança para a escola para saber como poderia ajudá-la.

Eu percebo que as nossas investidas junto aos alunos reverberam na família melhor do que quando eu só chamo os pais. Eu chamo os pais para avaliação, converso com eles em cada reunião de pais, os professores conversam, mas eu percebo que o que mais afetou os pais, foram os alunos! É quando os alunos começam a discutir lá [na casa deles] que eles estão com dificuldades (DIRETORA).

Ao longo dos anos de 2011 a 2019, a escola foi se estruturando para organização da rotina escolar dos discentes em período integral, uma vez que se percebia que essa era uma estratégia que ajudava a melhorar o desempenho e a subir

o resultado da Prova Brasil, iniciando-se por um projeto piloto em 2014 e passando a totalmente integral em 2015.

Eu acho que a maioria dos nossos resultados é inegável que o período integral ajudou muito. Você fica com a criança um determinado período trabalhando aquelas dificuldades que ela tem como se fosse recuperação paralela. O diferencial é o período integral. Ele acaba ajudando. Principalmente as crianças de quarto e quinto ano que não estão alfabetizadas (COORD 1).

Essa estratégia se situa no domínio de ação organização da rotina discente e está relacionada a ações de algumas professoras que passaram a solicitar ajuda de outras, envolvidas em atividades próprias do período integral, na preparação dos estudantes para a Prova Brasil desde que essa organização ainda era um projeto piloto.

Todas as estratégias, implícitas ou explícitas, formais ou informais, que as gestoras adotaram parecem ter partido da percepção de que havia um trabalho sendo feito, um esforço por implementar projetos para a escola, mas sem resultado observável nos dados da Prova Brasil e no IDEB, afirma a diretora. As estratégias adotadas para buscar melhores resultados e credibilizar o trabalho da escola parece vir da concepção das gestoras sobre a avaliação em larga escala.

A prova não resume, não traduz a qualidade do trabalho, mas sem a prova não consigo mostrar nada do percurso que eu fiz, porque eu não tenho um outro mecanismo posto para poder dar conta desse resultado nem para comunidade nem para o sistema (DIRETORA).

Com todas as críticas que se tem sobre a avaliação em larga escala, diretora e vice-diretora afirmam que ela ainda é um indicador para a gestão, mesmo que parcialmente.

Temos gente fazendo muitas duras críticas e o que eu acho difícil é que a crítica pela crítica não nos ajuda a pensar o modelo, aprimorar o modelo. Enquanto a gente fica só debatendo, a gente não percebe a importância de ter um modelo, né! E eu penso que a avaliação traz um tom mais profissional para nossa categoria. Não discutir avaliação, deixa as coisas no senso comum. Então, a avaliação cumpre essas duas principais prerrogativas: primeiro, que a gente fica sabendo em relação àquele conteúdo específico de leitura e resolução de problema, como que está o nosso aluno, e segundo, ao discutir sobre isso, nós vamos tornando a equipe mais profissional (DIRETORA).

A estratégia de adotar a Prova Brasil como pauta da gestão vai sendo aos poucos corroborada pelas mudanças na Secretaria Municipal de Educação e influencia na escolha das estratégias pelas professoras. As estratégias adotadas

pelas docentes não se circunscrevem apenas aos domínios pedagógico, administrativo ou da relação família e escola, mas alcança um quarto domínio de ação, o da cultura escolar, em que as professoras há mais tempo na escola atuam para manutenção dos projetos, propostas e rotinas da escola, bem como para manutenção das estratégias utilizadas em resposta à regulação que a avaliação em larga escala representa no âmbito escolar.

O esforço no sentido de manutenção das estratégias adotadas pelo grupo e da cultura interna da escola – com seus projetos, sua identidade e sua reputação que querem preservar – aparece subliminarmente no acolhimento às novas professoras que integram o grupo e compõe o rol de estratégias informais e implícitas. Um acolhimento que é esperado pela gestão da escola é exemplificado por uma das coordenadoras:

Mas a gente tem uma equipe, tanto aqui pela coordenação, como pelas professoras, bem acolhedora. Esse professor novo que chega, ele é acolhido, ele já... a gente já mostra para ele como trabalha, como funciona. Então no quinto ano não é diferente, é a mesma coisa. Na verdade, a nossa preocupação não é só porque é quinto ano, Prova Brasil. Então, é porque chegou um membro novo e precisa se apropriar de como a escola funciona... Porque é uma organização diferente, é uma escola integral, escola numerosa (COORD 2).

Ao acolherem e demonstrarem que possuem experiência com a avaliação em larga escala, as professoras exercem uma forma de persuasão, implícita e informal, sobre as novas integrantes que acabam aderindo às estratégias já utilizadas na busca por melhorar o IDEB. É como se quisessem proteger a reputação da escola e do grupo e isso é o que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de elementos do contexto vivos na consciência coletiva da escola. Esses elementos estão presentes nas histórias sobre a escola que, por sua vez, foram construídas com base nas experiências dos membros da escola e das generalizações sobre elas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No domínio de ação cultura escolar as estratégias estão mais submersas e, assim, mais implícitas e informais. As professoras há mais tempo na unidade escolar iniciam as mais novas e transformam ou transfiguram as estratégias pessoais em estratégias coletivas:

A gente é um grupo sempre aberto às novas sugestões... Se aparecer, assim, alguma estratégia que a gente acha que vai ajudar... A gente é um grupo que topa tudo. Vamos tentar! A gente faz. O que a gente fez e deu certo... E

também fazemos coisas novas, para mudar, para tentar dar uma oxigenada no trabalho (PROFESSORA C).

Uma vez adotada a estratégia sugerida, ela se torna de todas as professoras, como se dissessem “o que é meu é seu! Estamos juntas!”. Essa transfiguração é perceptível nas falas das professoras, mesmo nas das mais novas no grupo, que sempre adotam “nós” e “a gente” para falar das estratégias. As professoras que estão há menos tempo na escola se apoiam muito naquelas que já estão há mais tempo. Na realização do grupo focal, elas comentavam um tema e se reportavam às mais experientes para validar o que disseram. Pareciam bem integradas e ainda demonstravam buscar apoio mútuo para suas falas, chamando outras para corroborarem o que disseram. É uma cultura construída há muito tempo, ratificada pela mais velha do grupo, que passou por essa fase inicial também: “Antigamente eu não me sentia com segurança para fazer isso” (PROFESSORA I).

A atuação para manutenção dessa cultura é tão forte que as estratégias adotadas ao longo do período de 2011 a 2019 não seriam facilmente abandonadas pelas docentes que disseram, no grupo focal – momento em que se confirma a presença das microrregulações diante da Prova Brasil também no domínio de ação cultura escolar –, creditar o IDEB alcançado pela escola nesses anos a essas estratégias, principalmente à aplicação de simulados como treinamento para a Prova Brasil. Consideraram que a importância dessa estratégia reside na familiarização da criança com o instrumento de avaliação e na capacidade de se dirimir o medo que as crianças apresentam em relação à situação de avaliação, reforçando no grupo focal o que responderam nas entrevistas individuais. Mas, no grupo, relataram explicitamente que é um medo também das professoras: “Mas a gente fica mais nervosa por causa disso! Porque a avaliação sempre foi punitiva. Então, para nós, apesar da gente saber que não, ela tem esse aspecto” (PROFESSORA I). O medo parece ser um fator tão motivador quanto a manutenção da reputação da escola.

As estratégias de treinamento e preparação para Prova vêm agregando novos recursos, formatos e tecnologias, como simulados *on-line*, questões por grupos de *WhatsApp*, competição entre estudantes e turmas, entre outros. Nenhuma das participantes do grupo focal deixaria de adotar essas estratégias de treinamento. Afirmaram que fariam tudo de novo e ainda estariam abertas a experimentar outras estratégias trazidas de fora para ampliar esse escopo de ações preparatórias para a Prova Brasil, referindo-se, assim, às mais novas integrantes do grupo, que não

demonstraram desconforto diante dessa afirmação. Na verdade, as mais novas relataram que, quando chegaram ao grupo, sentiram que tinham a responsabilidade de contribuir com ideias novas.

Então, é uma responsabilidade, é um peso né! Um peso bom, de certa forma, positivo, porque daí, também, cobra de nós, né! Nós temos que... nós estamos chegando numa escola que já teve um processo, né! E nós temos que manter isso, né! Com responsabilidade! (PROFESSORA G).

Apesar da concordância em se valerem continuamente das mesmas estratégias, durante o grupo focal não demonstraram concordância sobre a estratégia utilizada no domínio de ação relação entre escola e família. As divergências apareceram quando a professora B considerou que a pauta da reunião de pais não gira em torno da nota do IDEB, mas sim do desenvolvimento da criança, mesmo porque ela considera que os pais não têm uma noção clara sobre a Prova Brasil e o índice. “Eu estou pensando que em relação à prova em si, são pouquíssimos pais que têm preocupação com a nota da escola. Por mais que a gente fale na reunião, eles não têm uma compreensão assim clara como nós temos” (PROFESSORA B).

A professora I não acredita que é o tema “avaliação” que aproxima os pais da escola, porque, para ela, os responsáveis não gostam da cobrança, ou, ao menos, querem ver a contrapartida dos professores em relação à cobrança que fazem e, dessa forma, eles se aproximariam mais da escola e dos professores quando percebessem esse trabalho. Para exemplificar, ela citou um festival que a escola realizou e cujo percurso os pais acompanharam, desde os ensaios à apresentação:

O festival lá! Então, assim, aquilo ali, o que trouxe de pai para perto do professor, porque ele estava ali acompanhando os ensaios, acompanhando tudo, depois, quando isso, aquilo ali aconteceu, no mês de agosto, quando a gente vai dando sequência, né, você vê os pais chegando mais perto porque eles veem que a gente não... sabe, não está apenas só cobrando, cobrando, cobrando deles. A gente está ali se doando também, e a gente percebe isso ao longo dos anos. Nós temos melhorado muito o relacionamento família-escola (PROFESSORA I).

As outras professoras presentes no grupo focal não se contrapuseram à afirmação da professora I, embora nas entrevistas individuais as professoras E e G tenham afirmado que falar sobre a importância da prova com os pais ajuda a melhorar a relação deles com a escola. Além disso, segundo elas, o uso de grupos de *WhatsApp* contribuiu também para essa aproximação porque as crianças precisavam acessar o conteúdo referente à avaliação enviado pelas docentes ao celular dos pais,

e isso os deixava cientes de algumas questões escolares, trazendo-os mais para perto da vida escolar, percepção essa que se coaduna à percepção das gestoras ao abordarem o tema na reunião de pais, estratégia que vem sendo utilizada ao longo dos anos de 2011 a 2019.

O grupo focal, nesse sentido, permitiu vir à tona diferenças entre interesses e motivações. Assim, mesmo havendo uma colisão do grupo, uma cultura escolar que atua em favor dessa coalisão e semelhanças nas estratégias utilizadas, os interesses e motivações que as subsidiam são diferentes, como apontado por Bardisa Ruiz (1997) e que poderia também ser o inverso.

Observamos que os atores, na microrregulação, podem agir para buscar interesses próprios, mas não de forma isolada, como coloca González (1998). Nas escolas existem diversos grupos de indivíduos que se unem de forma temporária ou permanente para lutar, por conta de algum assunto ou decisão, ou então promover valores e temas na unidade escolar (GONZÁLEZ, 1998). No caso das professoras desta pesquisa, elas fizeram ou fazem parte do grupo de professoras do quinto ano de escolaridade que buscaram, conjuntamente, fazer o IDEB subir. Mas ao deixarem esse grupo e serem alocadas em outro grupo, passaram a compor a luta pelos objetivos daquele grupo específico, ao passo que, as que não eram, mas vieram integrar o grupo do quinto ano, passaram a defender as estratégias de preparação para a prova. Entrou no time é para jogar.

Embora tenhamos, em cada domínio de ação, estratégias formais e informais, explícitas ou implícitas, identificamos nesta análise algumas estratégias subliminares que perpassam as outras e não são explícitas ou formais; elas não aparecem no campo de visão das professoras ou gestoras, mas isso não quer dizer que elas não as utilizem. São elas: articulação entre os atores, formação de coalisões, negociações e confrontação (GONZÁLEZ, 1998). Para além dessas, há a persuasão²⁹ e a transfiguração de estratégias individuais em coletivas, identificadas na relação intragrupo no domínio de ação cultura escolar. Esses elementos são informais e implícitos, passam despercebidos e estão submersos nas outras estratégias adotadas nos diferentes domínios de ação das professoras e das gestoras.

²⁹ A persuasão é uma forma de comunicação estratégica que é feita através de argumentos lógicos ou simbólicos. O conceito de persuasão está intimamente ligado com crença e convicção, porque persuadir alguém significa fazer com que essa pessoa acredite ou aceite uma determinada ideia. Além disso, a persuasão também pode convencer alguém a tomar um certo tipo de atitude. (Disponível em: <https://www.significados.com.br/persuasao/>. Último acesso em: 14 jan. 2023).

A articulação se dá entre membros da gestão – como a diretora – e as professoras. Isso pode ser exemplificado quando a diretora se articula com a professora contratada que atuava fora da escola, nas atividades complementares do período integral, para promover os simulados. Foi preciso ir mudando a configuração do grupo de professoras do quinto ano para que a articulação tivesse mais êxito na busca de um desempenho melhor no IDEB. Com a prerrogativa da atribuição de aulas aos professores, a direção passou a montar um grupo para o quinto ano que não só aderiu às estratégias que a gestão já utilizava, como passou a buscar mais e novas estratégias.

Quando se trata de articulação, a estratégia é empregada desde o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico na escola, “porque ao fim e ao cabo é isso que eu estou fazendo lá mesmo, articulando um projeto pedagógico!” (DIRETORA). E fazendo a articulação dele com a pauta da Prova Brasil: “a gente vai percebendo que não é só ela, que é possível articular todas as nossas ações em projetos que levem em consideração o desenvolvimento das habilidades que estão dentro dos descritores” (DIRETORA).

A articulação do PPP é feita não só internamente com professores, mas também com os pais dos estudantes, “já há algum tempo, quando se discutia com os pais onde o aluno tem que estar em cada ano de escolaridade” (DIRETORA). E avançou no sentido de envolver os pais com as questões de preparação para a realização da Prova Brasil, compartilhando os resultados dos simulados aplicados e a preocupação com a frequência no dia da Prova.

A gente foi devagar mostrando, em reuniões, em bilhetes informativos, no chamamento para os processos na hora de fazer a avaliação, porque teve edição que a gente teve que buscar as crianças em casa com carro próprio, porque elas não apareciam para fazer avaliação (VICE-DIRETORA).

A articulação acontece entre as próprias professoras que trabalham com os quintos anos e fica explicitada nos momentos de reuniões do grupo, quando se sentem mais à vontade para falar e pensar nas estratégias: “Mas quando eu estou ali no meu grupo, né! Eu trabalho com matemática, nós temos três professoras específicas com matemática, lá no meu grupo. Aí a gente se solta um pouquinho mais” (PROFESSORA I). A articulação também se dá entre as professoras do grupo e delas com as professoras de outras áreas: “Então, se a gente vê que tem um conteúdo em defasagem que dá para arte nos ajudar, a gente pede para ela [professora de arte] e

ela nos ajuda” (PROFESSORA C). A articulação também acontece entre grupos de atores: quando as professoras precisam da ajuda de uma professora de fora do grupo para preparar os estudantes com determinado conteúdo, requerem às gestoras que podem atribuir as aulas de arte do quinto ano a uma professora que saiba geometria.

As articulações levam às coalisões relativas ao compartilhamento de objetivos comuns (GONZÁLEZ, 1998); no caso, buscar melhorar o desempenho na Prova Brasil e ter um IDEB mais alto. A formação de coalisção por interesses se dá não somente intragrupo, mas intergrupos também, com destaque para a atuação das gestoras nesse sentido, que promovem, por meio da prerrogativa da atribuição de aulas, essa coalisção entre professoras de quinto ano e professoras de outras áreas disciplinares e atividades complementares do período integral, para atuarem na preparação dos estudantes para a Prova Brasil.

As coalisões ocorreram entre as próprias professoras de quinto ano, entre elas e outros grupos de professores, entre elas e o grupo de gestoras. As coalisões entre gestoras e professoras fazem com que as docentes assumam as estratégias das gestoras como se fossem de sua autoria, como por exemplo a retirada das crianças do dia da prova, estratégia já realizada pela gestão em edições anteriores da avaliação em larga escala: “A gente usou uma das regras da prova a nosso favor, que seria com 80%, né!” (PROFESSORA G). Formar coalisões com outros grupos de interesse é uma forma estratégica de mobilização dos grupos na busca de apoio e cooperação para alguma questão específica (GONZÁLEZ, 1998).

As coalisões entre as próprias professoras, da mesma forma, levam umas a adotarem as estratégias das outras como se fossem suas, de modo que as estratégias se tornam coletivas. Essas coalisões fortalecem a cultura da escola e mantêm as estratégias utilizadas em jogo. As ideias novas que funcionam são adotadas coletivamente. As mais novas integrantes do grupo, a despeito de interesses, crenças ou concepções, demonstraram no grupo focal não somente que aderiram ao que já estava vigente, “eu acho que tudo é válido, todas as oportunidades que vêm para o nosso grupo, a gente reflete o porquê fazer, o porquê não fazer. Então, acho que tudo é válido, acho que a gente busca estratégias, né” (PROFESSORA E), como adotaram a posição de persuadir as próximas integrantes do grupo de quinto ano.

Ball, Maguire e Braun (2016), por meio de estudo de caso, corroboram que professores iniciantes e recém-formados apresentam altos níveis de conformidade porque, para eles, gerenciar a sala de aula é a realidade primordial. Ainda segundo

os autores, professores novos também “trabalham no sentido de implementar políticas seguindo procedimentos cujos contextos, origens ou trajetórias eles podem não ter clareza” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 47), mas com referência principalmente aos seus colegas imediatos.

Como se vê, e segundo o que Bardisa Ruiz (1997) salienta, as coalisões se referem a processos de petições e concessões sobre a instabilidade de se dar e receber na busca pelo equilíbrio. Para a autora, as articulações e coalisões são sempre relações mais informais que implicam simpatia e ideologia e tem a ver com a expectativa de se receber algo em troca, o que é maior que a afinidade de interesses.

Articulação e coalisão de grupos requerem negociações. As negociações nunca se dão nos grandes grupos, com o coletivo da escola e na presença de figuras hierarquicamente superiores, como a direção ou vice-direção. As negociações ocorrem nos pequenos grupos, entre as próprias professoras, com a discussão sobre o que é melhor e por que é melhor, para se chegar a um consenso, como afirma a professora I. Quando requerem ajuda de fora do grupo, as professoras o fazem para a direção, que tem que negociar com outros atores, como a professora de arte, a quem são atribuídos os grupos de quintos anos, para que ela ajude com o conteúdo de geometria.

A negociação se dá também com os pais dos alunos que serão retirados do dia da prova, pois é preciso explicar a eles o motivo e convencê-los de que é o melhor a ser feito. É uma negociação individual, com cada pai ou responsável, como relata a professora A, que conversava com as mães e até aplicava uma prova para esses estudantes.

A negociação pode ser individual também entre professora e diretora, como no caso da cobrança por recursos, quando a professora solicita e a diretora atende, mas requer a contrapartida. “Pensa numa pessoa que gosta de ser cobrada! Sou eu! [...] Na medida em que eu faço, eu também vou para cima e falo: viu, né!” (DIRETORA). A negociação começa a ser a uma estratégia muito utilizada em razão da articulação das gestoras para envolver e conseguir maior participação das professoras na política da avaliação. As gestoras não se sentem confrontadas com essa cobrança, porque, ao atenderem as professoras nas suas solicitações, obtêm a condição de cobrar de volta os resultados. Parece-nos que a negociação, nesse caso, dirime e até evita o confronto entre as professoras e as gestoras.

A estratégia de promover as coalisões de grupos de interesse e a estratégia de negociação estão aliadas quando se trata de fazer com que as professoras se envolvam cada vez mais com a avaliação em larga escala, representada pela Prova Brasil, e que vem surtindo o efeito desejado pelas gestoras, uma vez que, ao compararem períodos diferentes, uma das coordenadoras identificou que as professoras já não se esquivam mais de situações de avaliações formais como faziam anteriormente. “O professor ele fugia de um planejamento formalizado. Ele fugia de uma avaliação formal. Então, e isso é algo que não existe mais. Então, o professor sabe que ele tem que fazer um planejamento, que ele tem que ter um plano de ação” (COORD 2).

Se a articulação e a coalisão juntam os interesses comuns, a negociação requer buscar apoio e cooperação daqueles que não estão em sintonia quanto ao objetivo pretendido e pode levar ao confronto: “Divergência tem até entre a gente, o tempo todo; pessoas diferentes com educação diferente, pensamento totalmente diferente. Então a gente discorda o tempo todo, fica emburrada uma com a outra e tal. Só que o projeto é muito forte” (PROFESSORA B). O confronto muitas vezes é evitado no coletivo, evita-se confrontar a gestão: “Não se colocam contra! A única coisa que elas falam... Eu me lembro que tinha professor que reclamava que era muita avaliação! ‘Mais uma avaliação, a gente vai ficar o tempo todo avaliando!’” (COORD 1).

A persuasão e a transfiguração de uma estratégia individual em coletiva, por sua vez, contornam o confronto e agilizam a articulação e a coalisão dos indivíduos em grupos de interesses porque se trata de convencer outros daquilo em que se acredita, utilizando-se de acolhimento e demonstração de experiência. As gestoras pensam na escolha dessas professoras para o quinto ano que, ao mesmo tempo que demonstram experiência e acolhimento das mais novas integrantes, adotam as ideias e sugestões trazidas por elas como sendo do grupo, em uma clara transfiguração do individual ao coletivo.

A persuasão está presente também na estratégia de se discutir os resultados com o corpo docente para conseguir a adesão das professoras à pauta da avaliação em larga escala.

Então à medida que a gente compartilha os resultados, a análise dos resultados, a gente está sempre traçando planos de ação, né. De acordo com os resultados das avaliações, tanto internas quanto externas. Isso também

ajuda. Então acho que é o movimento que está ajudando a profissionalizar o professor (COORD 2).

E como as primeiras reações dos professores eram de resistência ou pouco envolvimento, as gestoras foram envolvendo a equipe docente por meio dessas discussões, persuadindo a adotarem estratégias para melhorar o IDEB.

Eu acho que a primeira coisa que todos nós seres humanos fazemos é tentar resistir. A gente fica tentando colocar todas as possibilidades de impedimento. A gente tenta... eu acho que é natural do ser humano. A gente coloca todas as nossas angústias, todas as nossas dúvidas. A gente coloca críticas. A gente vai buscar sempre aquele lado que diz não, não adianta fazer o simulado, não adianta discutir isso aqui. A gente vai testando a ideologia que a gente tem de como a gente acredita que o menino aprende e como a gente acredita que tem que ensinar. Então é um processo aí de desconstrução para os professores, de construção de uma nova prática. (VICE-DIRETORA).

Em virtude de se utilizarem da articulação, da formação de coalisão de grupos de interesse, de negociações e de persuasão, as gestoras tenham conseguido evitar a necessidade de confrontação. Observamos também que talvez a razão para não se utilizarem tanto da confrontação como de outras estratégias seja pelo poder de autoridade exercido pelas gestoras ou de influência pela instrumentalização da diretora para tratar das avaliações em larga escala com as professoras, fatores que serão abordados na subseção sobre conflitos.

Embora coalisões, articulações, negociações e confrontos não sejam estratégias estáticas, a coalisão de grupos de interesses em acordos ideológicos e políticos pode manter-se estável e se tornar com o tempo uma coalisão dominante (GONZÁLEZ, 1998). É o caso de algumas professoras do quinto ano que estão juntas há algum tempo:

Então, o quinto ano... Nós temos muito tempo juntas. Então, se estamos falando sobre avaliação, já estamos fazendo estratégia, as meninas de matemática... A gente vai caminhando meio que juntas. Vira uma coisa meio que normal falar sobre isso, sobre as estratégias, sobre as notas e tudo mais (PROFESSORA B).

A coalisão de grupos de interesses pode se tornar dominante, porém, não perene (GONZÁLEZ, 1998), haja vista que outras situações e até mesmo outras estratégias interferem na coalisão do grupo: a entrada de novos professores no quadro docente; a escolha das professoras por parte da gestão para atuar no grupo do quinto ano; a possibilidade de remoção de uma professora de uma escola para

outra; a possibilidade de mudança na avaliação em larga escala, entre outros. Mudando-se os interesses, mudam-se os grupos de coalisão.

As professoras que permanecem no grupo se tornam as especialistas e responsáveis pela continuidade dos processos de forma coletiva, demonstrando na prática como fazer. Elas se tornam o que Ball, Maguire e Braun (2016) chamaram de entusiastas e tradutores que planejam e produzem os eventos, os processos e os textos institucionais da política para os que chegam atraídos pela relação positiva e ativa com a política. Elas também contam uma história sobre como a escola funciona e o que ela faz que resulta em melhores resultados e índices mais altos para fortalecer a reputação da escola e conseguir a coalisão do novo grupo.

7.3 Os Interesses Que Pautam as Estratégias Utilizadas

Os interesses, de acordo com González (1998), guiam os atores nas atividades de microrregulação na escola. E diante da avaliação, os atores se movimentam a fim de alcançar as metas. Mas os interesses dos diferentes atores nem sempre coincidem ou são os mesmos entre si e entre eles e a escola em geral. E, para a autora, eles também não estão declarados nos projetos e proposta pedagógica da unidade escolar. Os interesses, dessa forma, podem ser de diversos tipos, mas nos pautaremos em Ball (1994), que salienta que eles podem ser criados, pessoais e ideológicos.

Recobramos que, segundo o autor, os interesses criados são aqueles que se reportam às preocupações materiais dos docentes como: acesso a recursos, horário das aulas, espaço de salas de aulas em que lecionarão, ajudas especiais, entre outros. Já os interesses pessoais dizem respeito à identidade do professor, suas preferências por determinados grupos de alunos, ou técnicas e recursos, mas também seus desejos de ascender na carreira ou especializar-se em algo. Os interesses ideológicos, por sua vez, referem-se a questões filosóficas, modos de ensinar e avaliar, concepções sobre a prática em sala de aula e as relações entre professor e aluno, por exemplo.

Procuramos entender, para essa análise, o que Ball (1994) define como ideológico, no que concerne aos interesses dos diferentes atores. Para o autor, o termo ideológico, na análise da micropolítica na escola, refere-se a dois sentidos:

Primero, y más sencillamente, la usamos para referirnos a las perspectivas y los compromisos educativos de los profesores. Son las ideas sobre la práctica en el aula, las relaciones entre profesor y alumnos y la enseñanza blindada a éstos, que a menudo reposan en creencias más fundamentales sobre la justicia social y los derechos humanos, y sobre los fines de la educación en la sociedad. [...] Segundo, usamos “ideología” para referirnos a ideas de las que es posible demostrar que ocultan o resuelven aspectos problemáticos de la vida social de un modo idealista o imaginario. En este sentido, las explicaciones ideológicas sirven para asegurar la posición de los grupos dominantes (BALL, 1994, p. 11).

Ball (1994) considera que as escolas podem dar aos professores considerável liberdade para aplicarem sua visão de educação, havendo, em razão disso, uma diversidade ideológica no ambiente escolar que pode ou não gerar conflitos. Nem todas as decisões tomadas por gestores e professores na escola são ideológicas, como ressalta Ball (1994). Mas, para o autor, praticamente todas as questões que se relacionam com a organização e o ensino dos estudantes, a estrutura do currículo e as relações entre docentes e discentes têm bases ideológicas fortes. “Los intereses ideológicos conciernen a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica: ideas sobre la práctica y la organización preferidas o expuestas e debates o discusiones” (BALL, 1994, p. 13).

Pode parecer, nesta pesquisa, que quando as professoras ou gestoras se referem a preocupações com o ensino dos estudantes, com a prática em sala de aula ou questões relacionadas a currículo, os interesses se configurariam mais como interesses pedagógicos que ideológicos, em uma distinção entre estes e os pessoais e criados, como classificados por Ball (1994). Porém, essas preocupações trazem subjacente a elas a visão de educação de cada professora ou gestora, que, para o autor, repousa em crenças fundamentais sobre o propósito da educação na sociedade. Não identificamos as ideologias presentes no ambiente escolar, mas quando as participantes da pesquisa se referem a questões de currículo, de ensino, de aprendizagem, entre outros, estão expressando preocupações com base em suas visões de educação. Portanto, consideraremos na análise as três categorias denominadas por Ball (1994): interesses pessoais, criados e ideológicos.

Analisando os interesses, as professoras e as gestoras indicam, em geral, que o que embasa a escolha das estratégias adotadas por elas é o peso da nota do IDEB.

Olha, eu vou falar a verdade. Eu gosto quando vem o resultado e fala: ‘nossa, a nota aumentou’. Não pode ser hipócrita e falar: ‘não, não, não tenho interesse na nota’. E gera até uma ansiedade na gente em relação à nota. É legal quando essa nota vem maior, mas quando não vem nas nossas expectativas, gera uma frustração na gente (PROFESSORA B).

Para sete, das nove professoras entrevistadas, a nota não é somente um peso, mas um incômodo, a ponto de se questionarem: “a nota incomoda porque questiona a nossa prática, né! Será que o problema está na gente? Será que é o nervosismo do aluno que fez a nota ser melhor? Foi a nossa prática?” (PROFESSORA E).

As dúvidas levantadas impulsionam a escolha, pelas professoras, de estratégias de preparação dos alunos para a avaliação, para que possam demonstrar que a escola tem um bom trabalho, pois há uma insegurança nesse sentido, de que a escola não seja reconhecida, “porque quem não está ali não consegue saber tudo o que é realizado lá dentro, né! E talvez julga a escola pela nota! Ainda até fale, né: ‘olha lá, faz tanto e a nota dele... Inventa moda e olha lá a nota!’. Não é?” (PROFESSORA F).

Tais interesses que se configuram como pessoais, porque se referem a um desejo pessoal de não serem julgadas ou de terem a escola bem avaliada, já que isso afeta a si próprias, demandaram estratégias de ordem mais prática como a aplicação de simulados, a reunião com pais, a retirada de alguns estudantes do dia de realização da prova e até mesmo implementação do período integral na escola, visando atingir a meta do IDEB, colocar a escola em evidência, não permitir que todo o trabalho realizado, embora não possa ser mensurado, fosse desmerecido, rotulando-se a escola: “As crianças precisavam estar minimamente preparadas, né! Para não cair de paraquedas! [...] Mas era para ir bem na prova, senão a gente é fadado a ouvir que não é uma escola de boa qualidade” (COORD 1).

Para as gestoras, estratégias de preparação dos estudantes para a Prova Brasil, como os simulados, por exemplo, foram pautadas em interesses de salvar um projeto de escola:

Se você não prepara o menino para prova, mesmo trabalhando com locuções adverbiais e advérbios, você não consegue garantir que ele vá bem. Há um trabalho que precisa ser feito com conteúdo, mas há um trabalho de preparação para a própria prova porque, senão, também essa coisa naufraga, né! (DIRETORA).

Embora seja contraditório, como a COORD 2 coloca: “No fundo a gente sabe que a qualidade da escola não é definida só pelo IDEB, mas no fundo ninguém quer ficar exposto, já que é um *ranking*”, a motivação para todo esse treinamento é a nota não cair: “Porque a gente não achava justo jogar por terra todo nosso trabalho,

escutando lá que a escola não era uma escola de boa qualidade” (COORD 1). E, segundo as próprias coordenadoras, se o que se quer é mostrar o movimento progressivo que a escola e toda sua equipe está fazendo e mostrar o trabalho da escola, “o que acaba mostrando isso... o IDEB acaba ajudando a mostrar isso. É antagônico, ao mesmo tempo que eu sei que não é ele que vai mostrar a qualidade da escola, mas é ele que vai mostrar na hora da prova” (COORD 2).

Para além dos interesses pessoais que embasam a estratégia de escolha da Prova Brasil como pauta da gestão, os interesses ideológicos das gestoras se fazem presentes na concepção de que há uma responsabilidade com a educação dos estudantes matriculados, uma vez que a cada ano são 200 estudantes que passam da unidade escolar para o ensino fundamental anos finais.

É o ano que eu preciso fazer acontecer, eu preciso fazer com que ele saia da escola, né, porque se a gente for parar para pensar, são 200 dias letivos cada ano que a criança está lá. Então qual é a linha de evolução dessa criança? Ela não pode ser... então ela é Abaixo do Básico no primeiro ano, ela passa no segundo, terceiro, quarto, quinto, então, isso frustra, né. Qual foi o efeito escola que eu consegui produzir nesse aluno. Então, na verdade, a gente pretende sim recuperar esse aluno do primeiro ao quinto, no quinto também, mas não só pensando na prova, pensando até o nosso próprio trabalho, né. Então, ele passou por vários professores, por várias estratégias, eu ainda não consegui desenvolver um resultado nesse aluno. Então, isso é um desafio e uma inquietação para a gente (COORD 2).

Identificamos que as professoras manifestam interesses ideológicos quando preferem utilizar dados de sua própria avaliação a utilizar os dados da avaliação em larga escala. O uso dos resultados da Prova Brasil não recebe a mesma ênfase que as outras estratégias adotadas. As docentes relataram que preferem usar dados de sua própria avaliação porque conhecem melhor seu aluno por essa avaliação, fundamentando-se na concepção que possuem sobre a avaliação em larga escala, de que ela não contribui com a aprendizagem dos estudantes, não demonstra o trabalho realizado pela escola e nem a evolução dos estudantes, sobretudo daqueles que foram retirados do dia da Prova Brasil.

Esse tipo de interesse, de caráter mais ideológico (BALL, 1994), também aparece na estratégia do uso da retirada de estudantes na Prova Brasil porque acredita-se que “não vai ser bom para a autoestima dele, não vai ser bom para ele, vai ser maçante para ele, vai ver aquela prova, aquela prova não fala com ele. Aquela prova não vai avaliá-lo” (COORD 2). Além de tentar fazer com que a nota não baixe, há uma preocupação com a exposição da criança “porque assim como a gente é

adulto e não quer ser exposto no resultado ruim, ele também não quer ser exposto” (COORD 2).

Não baixar a nota e não querer expor a criança são dois interesses inter-relacionados na mesma estratégia: pessoal e ideológico, que trazem preocupações a *posteriori*:

enquanto gestão, quando o resultado chega, se a gente sabe que não fez a prova com 100%, então, é claro que esse resultado ele não está me dando um perfil quantitativo dos meus 100%. Então ele está me dando o perfil de 85% e daí meu desafio é o que eu vou fazer com os 15%. Então, na verdade, a gente também não tem essa hipocrisia de mostrar o resultado, se a gente sabe que não colocou o cem por cento, não pode ser hipócrita de dizer nossa escola é 7,3, todo mundo é? É claro que não. Então, nosso desafio é cada vez recuperar mais esse aluno e cada vez colocar mais aluno para fazer a prova, não só fazer a prova, estar recuperando esse aluno Abaixo do Básico porque a gente não se conforma que ele permaneça o processo todo Abaixo do Básico e por mais que ele evolua com relação a ele mesmo, a gente quer que ele chegue cada vez mais próximo da meta, né (COORD 2).

Os mesmos interesses inter-relacionados supracitados são identificados em outras estratégias, como o agrupamento de estudantes. Mesmo sendo utilizada para preparar os estudantes para a avaliação em larga escala, com essa estratégia as professoras expressam o desejo de ajudar os estudantes: “Mas o objetivo sempre é diminuir a defasagem desse aluno. Vai atrelado ali, o preparo para esta prova, mas não é só esta prova em si” (PROFESSORA I).

Os interesses ideológicos também apareceram quando se reportaram ao tempo que passaram aplicando simulados e treinando para a prova, ressaltando a necessidade de pensar nos outros conteúdos e disciplinas do currículo.

Porque a vida não é só... o quinto ano não é só prova, não é só simulado. O quinto ano gera muitas coisas. Eles estão indo para o sexto ano, a gente tem que prepará-los para a vida deles lá fora. As outras disciplinas também são muito importantes. A ciência é muito importante, a gente não pode deixar a ciência de lado (PROFESSORA B).

Esses outros conteúdos, eles são necessários também para aquele meu aluno continuar a vida escolar dele, né! Se faltar aqui, amanhã ele vai ter outras dificuldades ali no percurso dele, eu não posso permitir que isso aconteça, está dentro do meu papel como professor colaborar para que ele leve esse conteúdo junto. Não posso permitir que ele não leve, né! Que ele não receba isso aí para ele (PROFESSORA I).

Para a professora F, quando o estudante aprende o conteúdo de outras disciplinas, isso pode se refletir em melhor desempenho: “por exemplo, quando a gente estuda lá astronomia e aí cai um texto que tenha essa temática, aquilo está

íntimo dele, a ampliação do repertório, lógico que contribui, principalmente ali onde a gente está, né!” (PROFESSORA F).

O trabalho com outras disciplinas e conteúdos não avaliados pela Prova Brasil e que não necessariamente se norteiam pela nota do IDEB foi discutido no grupo focal, com as professoras relatando experiências a esse respeito, trazendo à tona um conflito interno, a ser discutido na próxima subseção: treinar para a prova e preocupar-se com a formação dos estudantes. Porém, apesar dessa preocupação, acabavam afirmando, principalmente as mais experientes no grupo, que fariam tudo novamente pela nota da prova, para manter um IDEB alto. “Nós estamos meio perdidos nesse ano pós-pandemia. Mas o que surgisse de ideia eu toparia também! Mas tudo diferente eu não faria não” (PROFESSORA C).

Durante o grupo focal, evidenciou-se que as professoras há mais tempo no grupo conduzem e direcionam as mais novas integrantes, que parecem reticentes quanto à afirmação da professora C, mas ainda assim concordam: “Eu acho que tudo é válido, todas as oportunidades que vêm para o nosso grupo a gente reflete o porquê fazer, o porquê não fazer. Então, acho que tudo é válido, acho que a gente busca estratégias, né!” (PROFESSORA E).

Eu acho que tem estratégias que elas são repetidas porque deram certo, tiveram êxito. E tem estratégias que elas surgem ao longo do processo, como foi o caso que a gente utilizou com aquele grupo. E pode ser que surjam outras ao longo dessa... cada grupo é um grupo, cada ano é um na escola, cada aluno é um aluno, e pode ser que no meio do percurso a gente veja a possibilidade de uma nova estratégia (PROFESSORA G).

Observamos no grupo focal que esse efeito sobre as professoras mais novas não surte o mesmo impacto com a professora H, talvez porque ela não esteja nesse grupo de quinto ano, mas fez uma coalisão com ele para ajudar na preparação para a Prova quando lhe foi solicitado pelas gestoras. Seu interesse é mais pessoal: “Eu gosto de trabalhar junto, sabe? Ser uma parte da engrenagem, entendeu?” (PROFESSORA G).

Algum desconforto quanto às pressões para melhorar a nota pode ser notado, embora sutilmente, no grupo focal, e não é incomum que nem todos os professores estejam convencidos das retóricas de desempenho ou mesmo não estejam convencidos o tempo todo, conforme estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) corroboram. Para os autores, as responsabilidades geradas pelas pressões por padrões de desempenho levam os professores a terem dificuldade em estabelecer

uma posição ética clara em relação a isso. Acrescente-se a esse contexto a atuação da Secretaria Municipal de Educação que passou a enfatizar a busca por desempenho, a implementação de um currículo oficial na rede e da organização em período integral na unidade escolar.

Como ressalta Ball (1994), nem tudo na escola é interesse ideológico, mas muita coisa na escola é ideológica, como o currículo, o método de ensino, a avaliação, a relação professor e aluno, entre outros. Isso fica exposto na fala da professora C, ao afirmar que o currículo é o “norte” das docentes, e da professora I, que se preocupa como os estudantes vão prosseguir com seus estudos se ficarem somente focadas na matriz da Prova Brasil.

Os interesses ideológicos das professoras parecem um paradoxo aos interesses que subjazem as estratégias utilizadas por elas para treinar para a Prova Brasil, como aplicação de simulados, divisão do planejamento, reforço por recompensa, reunião com pais para garantir a frequência no dia da prova, participação da reunião de apresentação de resultados ou de orientação.

Para identificarmos os interesses definidos como pessoais (BALL, 1994), verificamos o que moveu cada professora em relação à adoção das estratégias identificadas anteriormente em cada domínio de ação. Nesse sentido, os interesses pessoais estão presentes quando as docentes citam: manter a nota da escola; atingir a meta estipulada; não passar vergonha diante da equipe e da rede de ensino; fazer parte do todo; medo de errar; livrar-se da culpa que um resultado insuficiente traz; e ser a responsável pelo alto desempenho dos alunos. “Eu consegui fazer com que aquelas crianças levassem algo para elas, né! Então tem aquele lado assim: o meu ego também, né!” (PROFESSORA I).

Esses interesses pessoais se emaranharam aos interesses ideológicos presentes em várias estratégias. Na concordância pelo uso de cada estratégia, há um lado que se preocupa com a aprendizagem dos estudantes, mas há o lado que pensa na vergonha ou vaidade pela nota, na responsabilidade pelo que vai se tornar público, o interesse em evitar a frustração por não refletir no IDEB todo o esforço pedagógico realizado durante o ano e, também, para evitar as comparações geradas pela divulgação da nota, porque, nas palavras da professora D, que esteve no grupo do quinto ano em 2011, era muita pressão: “Nossa, todo mundo, para todo mundo acontece a prova, a escola toda se mobiliza, sabe, não é só aquele grupo, todo mundo, todo mundo!” (PROFESSORA D).

Quando compara as notas de outras escolas..., quando coloca lá a nota [da escola], nota de outra escola, claro que dá pressão. Gera essa pressão de todo mundo: olha a nota [...] Claro, sou professora da escola, claro que eu não quero que a escola tenha uma nota pior que as outras escolas. Gera essa pressão na gente, a gente não quer ver o nosso esforço e nosso trabalho... é frustração quando a gente não consegue (PROFESSORA B).

Para as professoras há mais tempo na escola e com mais experiência no quinto ano de escolaridade, esses interesses pessoais, que afetam a identidade e a reputação delas, e a reputação da escola assumida coletivamente, parecem se sobrepor aos interesses ideológicos, enquanto para as mais novas, apesar do medo de não corresponder às expectativas, os ideológicos estão mais aflorados, como no caso das professoras E e F. Para elas, os interesses nessas estratégias não se pautavam somente no desejo de se ter uma nota melhor, mas também na preocupação com o desenvolvimento dessas crianças, porque “a gente vê que eles avançam tanto durante o ano, mas ainda não conseguem uma nota adequada” (PROFESSORA F).

Eles parecem ser o argumento de base para concordar com uma estratégia que objetiva fazer a nota subir, como é o caso da retirada de alguns estudantes do dia da prova:

Eu compreendo que talvez aquela prova não faça sentido para aquela criança. Então de pronto, eu não me opus. Não vi problema. Acho também que é uma forma de expor muito a criança que tem dificuldade [...] então, acho que para mim, naquele momento, uma criança que não sabe nem se organizar no caderno, nem se ambientar, que eu consigo dar dois comandos no máximo, senão não realiza, para mim, a prova não era o que ele precisava naquele momento (PROFESSORA E).

Porém, permanecem recônditos, porque essas professoras não se sentiam experientes o suficiente para contrapor o que vigorava no grupo com as mais velhas: a retirada de alguns estudantes do dia prova. “A gente se apoiava mais nas mais velhas, né, para sentir aí o primeiro momento. Agora que eu já vivenciei, né, então é diferente, né! Já dá para falar um pouco mais” (PROFESSORA G).

No domínio de ação cultura escolar, os interesses pessoais das professoras mais experientes se sobrepõem aos ideológicos porque elas já estão há mais tempo no grupo do quinto ano e já possuem estratégias estabelecidas para fazer o IDEB da escola subir e para mantê-lo e, conseqüentemente, manter a reputação da escola. Os projetos e rotinas implementados por elas ao longo do percurso na escola são

utilizados para demonstrarem experiência às professoras novas, ou que passaram a ter aulas atribuídas no quinto ano e conduzi-las, perpetuando essas estratégias.

A cultura estabelecida internamente faz com que os interesses pessoais se sobreponham aos ideológicos e tem grande projeção sobre quem entra no grupo ou na escola: “ao mesmo tempo que a gente se sente segura, acolhida, a gente, óbvio, sabe o peso da responsabilidade, né!” (PROFESSORA G). E a adesão ao trabalho e à equipe tem alta probabilidade de acontecer, porque “a própria situação da escola convence a pessoa” (PROFESSORA C).

O interesse em manter a cultura escolar pode parecer bem pessoal às professoras integrantes do grupo de quinto ano, ou qualquer outro ano de escolaridade na escola, mas em especial ao quinto ano, que passa pela Prova Brasil e intenta sempre conseguir um IDEB mais alto. No entanto, em determinadas estratégias, em que os interesses seriam classificados como pessoais, as professoras se voltam mais aos interesses ideológicos, como na reunião com os pais: “acho que a gente não fica falando: ‘olha a nota da escola, a nota da escola!’ Mas a gente fala sim sobre desenvolvimento, sobre a necessidade e importância que a criança tem naquele momento” (PROFESSORA B). Apostando até mais em outras estratégias que aproximariam mais os pais à escola, indicadas pela professora I, citando como exemplo, a promoção de festivais que é um dos projetos da escola. E na divisão do planejamento:

Só que nós temos o nosso currículo da Secretaria de Educação, né! E muito do que a Secretaria pede, ela não está ali amarradinho com a Prova Brasil, com essas avaliações externas, né! Então, a gente tem essa questão aí de trabalhar o nosso currículo. A gente tenta né, como a colega fala, aí, né, nós temos aí os projetos que eles são realizados não apenas para cumprir metas, né! (PROFESSORA I)

Mas as docentes e as gestoras acreditavam também que os pais deveriam saber que a escola pública é cobrada do seu trabalho, que os profissionais precisavam prestar contas e a algumas delas interessava que os pais também assumissem sua responsabilidade em relação à vida escolar de seus filhos: “A gente precisa corresponsabilizar também. Não é só escola, né!” (COORD 1). A *accountability* é aplicada aos pais, levando uma parte da culpa que as professoras e gestoras assumiam para a família.

Uma das professoras que tinha interesse em promover a reputação da escola como instituição de ensino de qualidade afirma: “Tanto que nós temos assim hoje pais

na escola, né, que mesmo sendo da nossa região, eles não colocavam antes os filhos lá por causa disso e hoje os filhos estão ali na escola, né! No local onde eles moram! Por causa disso” (PROFESSORA I).

Esse amálgama de interesses pessoais e ideológicos, que fica bem claro no grupo focal, com sobressalência dos pessoais no caso das professoras mais experientes, deve-se em parte, talvez, porque elas conviveram grande parte da carreira com as avaliações em larga escala: “está fazendo 16 anos que estou na escola, então, são, acho que uns 14 anos evoluindo junto com o IDEB e o SARESP” (PROFESSORA C). Outras também ressaltaram a carreira na escola concomitante às aplicações da Prova Brasil e SARESP, como as professoras B, F, I. É como se a formação em serviço fosse moldada pela avaliação em larga escala.

Eu lembro que era legal, gostei de entender o mecanismo da prova, que eles avaliam o mesmo descritor em níveis diferentes, do mais fácil, do mais difícil. Tudo foi sendo conhecido aos poucos e fomos nos apropriando e tomando para nós e estamos aqui agora no quinto ano, de novo” (PROFESSORA C).

A questão de observarmos interesses ideológicos amalgamados aos pessoais, deixando-se os primeiros ocultarem-se pelos últimos, parece encontrar respaldo nas dinâmicas de contexto que Ball, Maguire e Braun (2016) apontam. Um conjunto de dinâmicas interpretativas, e mesmo subjetivas, que se configuram em dinâmicas de contexto, que podem ser de vários tipos, mas que, nesse caso, se inserem em contextos externos e em contextos situados, caracterizando as preocupações das professoras em relação ao IDEB.

Em contextos externos, porque a preocupação com o aluno saber o que fazer na prova, fazer no tempo certo e não passar vergonha denota o desejo de corresponder às pressões e expectativas políticas e ao que as autoridades locais esperam da escola. E em contextos situados, porque os professores, enquanto membros da comunidade escolar, constroem histórias sobre suas escolas que estão pautadas em suas próprias experiências e em generalizações mais amplas. Tudo o que construíram leva a uma preocupação com a imagem da escola e a uma variedade de atividades, geralmente, ligadas ao desempenho acadêmico (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Por isso, encontramos nas falas das professoras, a preocupação com os alunos conseguirem se sair bem, porque representam aquela escola, onde ela é membro da equipe docente e do quinto ano de escolaridade que, por sua vez, realiza

a Prova Brasil. Parece-nos interessante considerar, assim como Ball, Maguire e Braun (2016), que os interesses estão imbuídos das histórias e da reputação escolar como aspectos vivos na consciência coletiva da escola que devem ser preservados.

As professoras A e H, na contramão de algumas docentes com mais tempo na unidade escolar, deixaram transparecer que os interesse ideológicos se sobrepõem aos pessoais, mesmo que ainda os pessoais fiquem em evidência em alguns momentos. A professora A, apresentou grande empatia com a comunidade e acredita que todos possam aprender e que aprendendo a ler e sabendo matemática vão se sair bem. Ao mesmo tempo, preocupa-se com a reputação da escola e da gestão escolar, expressando a necessidade de contribuir para que a nota não baixe, porém quer mostrar, com o resultado da prova, às professoras que não acreditavam nos estudantes, que eles são capazes.

Eu acredito nisso. Eu acredito que todo mundo tem o potencial, eu não gosto de rotular, eu fico indignada [que uma professora diga]: ‘aqueles alunos são os que não vão!’. Eles vão, depende de você educador, se você olhar para eles com esses olhos quem vai olhar diferente para eles? (PROFESSORA A).

A professora H, embora tenha expressado querer fazer “parte da engrenagem” e querer ajudar com a preparação para a Prova Brasil, e tal interesse talvez se justifique por ser uma professora que trabalha fora da escola, em um polo do integral, ela o faz do seu jeito e de acordo com suas concepções: “Eu quero que ele aprenda o porquê e aprenda a fazer” (PROFESSORA H) e a avaliação tem que ser de acordo com a habilidade que cada um demonstra: “Eu e minhas 30 réguas, aí funciona” (PROFESSORA H).

Interessante notar que as estratégias de articulação, coalisção, negociação e confronto, em geral, giram em torno dos interesses pessoais, uma vez que, diante da avaliação em larga escala, tudo que se deseja é o alívio de ver que a nota subiu e que não se arcará com o peso de ser a professora do quinto ano que não conseguiu se sair bem na Prova Brasil.

Todo mundo espera, né! Principalmente nós que estamos ali na linha de frente, né! Nós que estamos ali! Porque de certa forma nós estamos colocando ali o nosso nome na linha de frente, né! Quando você vê a nota, você não vai perguntar quem é a diretora da escola! Já vai perguntar quem é a professora daquela classe né! (PROFESSORA I).

O interesse em garantir que a escola não será rotulada é o que mantém a sobreposição dos interesses pessoais em relação aos ideológicos. E nesse caso, o peso da responsabilização pela nota e pela reputação da escola é grande a ponto de as professoras ainda se disporem a fazer a avaliação em larga escala mesmo que lhes fosse facultativo.

Essa afirmação partiu de algumas professoras com mais experiência no quinto ano, durante a realização do grupo focal, esperando pela reafirmação por parte das outras integrantes do quinto ano:

Eu não sei se as meninas vão concordar com isso, mas eu acho, o nosso grupo, ele seria capaz sim de optar por fazer. Eu acho que nosso grupo faria para ver como a gente está se saindo, porque é aquela coisa de se superar... Como eu falei, a gente também tem as nossas metas (PROFESSORA I).

Se a Prova Brasil não fosse uma avaliação em larga escala, classificatória, e sim uma avaliação diagnóstica, as professoras mais experientes afirmaram no grupo focal que o trabalho ainda teria o rigor pedagógico que tem hoje, pois o objetivo é ver o desenvolvimento dos estudantes ao final, afirma a professora B. A professora E corroborou a afirmação de fazer a prova mesmo sem a obrigatoriedade, se fosse o caso, ressaltando que, apesar dos treinamentos e preparação para a prova, a equipe ainda desenvolve muitos projetos institucionais que visam melhorar o desempenho dos estudantes, citando o projeto de leitura de 2019.

Tanto a professora B quanto a E concordaram que haveria menos ansiedade e angústia pela nota, menos pressão psicológica, fazendo-nos concordar com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 127, grifos dos autores) que salientam que “há custos emocionais que surgem a partir da estreiteza do ‘foco’ e das pressões para ‘melhorar’”. Se fosse diagnóstica, a Prova Brasil não as deixaria tão preocupadas com a injustiça entre as escolas: “Eu acho injusto esse negócio de nota, sabe por quê? Vamos pensar em clientela. A nossa clientela aí não são as mais favorecidas e mesmo em outras escolas que a gente sabe, não tem o trabalho focado” (PROFESSORA B). Mas concordaram com as demais, deixando transparecer o peso da manutenção da cultura escolar, aderindo sempre às escolhas das mais experientes.

A professora I lembrou que uma avaliação diagnóstica apresentaria à equipe o que ainda faltaria à criança aprender, e que independentemente de uma prova classificatória, como é a Prova Brasil, existem as metas em nível local e internas

à escola a serem atingidas. Portanto, se lhe fosse facultativo, falando em nome do grupo, ainda assim escolheria fazer a Prova Brasil.

Eu acho que nosso grupo faria para ver como a gente está se saindo, porque é aquela coisa de se superar, de procurar botar... como eu falei, a gente também tem as nossas metas. De que forma a gente poderia atingi-las? E como a gente poderia avaliar o que a gente faz... Essa seria uma forma de nós nos avaliarmos. Provavelmente nós aceitaríamos o desafio (PROFESSORA I).

As professoras E e G concordaram com a opinião da professora I e afirmaram que escolheriam fazer a avaliação pelo grupo, como uma decisão daquela equipe que trabalha com o quinto ano, caracterizando seu grupo como uma equipe que gosta de ser desafiada: “Eu acho que a gente faria sim! Acho que é porque o grupo é, como vou dizer, o grupo abraça, né! A gente gosta muito de desafio, gosta muito de coisa diferente, então, eu acho que faríamos sim” (PROFESSORA E).

A professora C não se vê de outra forma sem ser passando pelas avaliações em larga escala, pois lembrou que desde que se efetivou na escola foi se tornando mais experiente por conta desse trabalho com matrizes avaliativas e descritores. Já a professora B reafirmou: “Eu aceitaria também, mas se ela fosse diagnóstica como foi falado. Aonde nós precisamos melhorar, o que a gente está fazendo certo e tudo mais. Mas eu não queria essa nota”. A professora H não se pronunciou a esse respeito, talvez em razão de que considere que a ajuda que presta em relação aos conteúdos de geometria não pressupõe que esteja submetida à pressão pela nota.

O que podemos perceber, pela realização do grupo focal, é que as professoras aceitam melhor a realização da Prova Brasil que o IDEB, o que pode estar em consonância com o que expressaram sobre a importância da avaliação e a ansiedade e o medo gerado pelo IDEB. Também foi possível identificar no grupo focal as ideias que as professoras partilham no dia a dia sobre a avaliação e o processo de construção das microrregulações diante da Prova Brasil.

A nota, grande motivador para a manutenção das estratégias de trabalho no grupo do quinto ano a partir do acolhimento e condução das novas integrantes, estende-se para todos os anos de escolaridade, pois sempre há professoras mais experientes e há mais tempo na escola junto às mais novas nos outros grupos, com grande preocupação na manutenção dos projetos e trabalhos já realizados pela escola, conforme relatado pelas professoras e pelas gestoras.

Os interesses criados, no caso das professoras, emergem das situações em que se inter cruzam os interesses ideológicos e os pessoais: é uma troca, ou um “toma lá dá cá”. A professora especialista pode ajudar com os conteúdos de geometria porque quer ser parte do todo, mas ela faz do jeito dela: “eu não saio do meu currículo, eu não saio” (PROFESSORA H).

As professoras novas que chegam se sentem acolhidas e seguras por terem docentes mais experientes que as orientem, porém se sentem na obrigação de dar uma contribuição: “Nós temos que... nós estamos chegando numa escola que já teve um processo, né! E nós temos que manter isso, né! Com responsabilidade!” (PROFESSORA G).

As professoras também usam as estratégias adotadas para cobrar da gestão da escola alguns de seus interesses criados, como condições de trabalho, recursos materiais, insumos para desenvolver o trabalho. Isso ocorre quando solicitam parceria com docentes de outras áreas e segmentos; quando querem levar os estudantes a passeios ou comprar-lhes coisas como premiação pelo desempenho nos simulados; quando desejam fazer simulados aos sábados; quando exigem insumos de última hora.

Os interesses criados das professoras, nesse caso, para incrementar as estratégias e atingir melhores resultados na Prova Brasil e uma nota mais alta no IDEB, aglomeram-se em torno de seus próprios interesses pessoais, já que elas querem, por fim, ser bem avaliadas – “A gente não quer ver o nosso esforço e nosso trabalho... É frustração quando a gente não consegue” (PROFESSORA B) – e ter o trabalho em evidência, ver a escola em destaque no *ranking*, como a professora I afirma: “Não vamos ser hipócritas”.

Assim como os interesses criados das professoras envolvem a gestão, o inverso também é verdadeiro. Os interesses criados das gestoras referem-se a ter os professores trabalhando para um bom desempenho na Prova Brasil, não somente no quinto ano, mas em toda a escola. Desse interesse surge a estratégia da escolha das professoras para o quinto ano e para os outros anos de escolaridade. Pensar nessa escolha tem seus desdobramentos, fazendo com que os interesses criados das professoras cheguem até a gestão como cobranças, que, por sua vez, as atende porque assim pode cobrar de volta.

Discutir resultados e refletir sobre eles também atende a um interesse criado das gestoras, por considerarem importante que os professores aderissem à pauta da avaliação em larga escala.

Então, à medida que a gente compartilha os resultados, da análise dos resultados, a gente está sempre traçando planos de ação, né! De acordo com os resultados das avaliações internas como externas. Isso também ajuda. Então acho que é esse movimento que está ajudando a profissionalizar o professor. (COORD 2)

Parece-nos que, em primeiro plano, o interesse da diretora sobre essa estratégia se pauta na questão de sair do círculo vicioso da crítica pela crítica: “Enquanto a gente fica só rebatendo, a gente não percebe a importância de ter um modelo, né! E eu penso que a avaliação traz um tom mais profissional para nossa categoria. Não discutir avaliação, deixa as coisas no senso comum” (DIRETORA). Mas, além disso, essa estratégia tem por interesse impactar as professoras e mexer com o orgulho delas, pessoal e profissional, “quando toma aquele susto, principalmente quando está comparando com outras escolas, né, a gente tem a questão do orgulho, também, profissional e pessoal: ‘como assim, né?’ A gente trabalha tanto, não pode estar nessa situação” (VICE-DIRETORA), preparando-as, de certa forma, para defender e manter a cultura e a reputação da escola.

Em segundo plano, a reflexão sobre os dados da avaliação em larga escala, para as gestoras, causa impacto na equipe porque

tinha aquele discurso de que parece que pobre não aprende, a gente foi desmitificando isso. Hoje, a gente mostra que não, que não tem nada a ver, mas existia esse mito [...] ele é mais trabalhoso, tem mais dificuldade, as crianças com mais vulnerabilidade são mais trabalhosas, precisam mais do efeito escola, mas existia um mito da grande maioria das pessoas de que realmente parecia normal que eles não aprendessem ou não tivessem um bom desempenho (VICE-DIRETORA).

A estratégia de discussão dos resultados se coaduna com a estratégia de persuasão das gestoras para envolver as professoras na pauta da Prova Brasil. Ao envolverem com a avaliação em larga escala, as professoras trazem seus interesses criados para o campo de disputa, para o qual as gestoras já estão preparadas, especialmente a diretora, que gosta dessa atitude.

Quando um professor vem para cima de mim fazendo uma exigência é porque ele está com bala na agulha, né! E não é todo mundo que vem para cima de mim fazer uma exigência! Mas eu gosto dos que vêm, porque os que vêm, eles sabem por que eles estão me fazendo essa cobrança (DIRETORA).

Segundo a diretora, a partir dessa estratégia as professoras começam a participar e viram as especialistas em Prova Brasil, e elas percebem que podem exigir mais nessa contrapartida:

você põe os professores para participar, eles começam também a exercer uma cobrança sobre a gestão, né! 'Tudo bem, nós chegamos, mas eu preciso desse material impresso para amanhã, eu preciso dessa coisa para ontem, eu quero fazer uma premiação, eu quero levar para não sei onde, eu preciso que... (DIRETORA).

Quando a diretora afirma gostar da cobrança e fazer dos interesses criados uma moeda de troca, observamos que isso possa ocorrer em virtude de que, nas reuniões formais e coletivas sobre os resultados da avaliação, as professoras não tenham o hábito de expressar suas opiniões, não deixando transparecer, assim, se estavam aderindo às estratégias para preparação para a prova. A pouca participação das professoras em reuniões gerais de discussão de resultados pode ser explicada pela vice-diretora:

Eu acho que a grande maioria aceita de boa essa contribuição da gestão e entende como uma luz mesmo, alguém está trazendo uma coisa que eu nunca parei para pensar, está me ajudando a refletir. Eu acho que a grande maioria vai nessa *vibe* de aceitar o apoio, ajudar e a gente tem um grupo que vai além, que faz pesquisas, que traz as contribuições, que ajuda a gente também a refletir sobre algumas coisas, porque é um trabalho de equipe, um trabalho coletivo, né! E sempre vai ter as resistências e sempre vão ter aquelas que contribuem muito, que buscam, que querem muito. E vai ter a equipe no meio ali que vai aprendendo com o processo. Então, e acho que isso é o natural em qualquer equipe (VICE-DIRETORA).

E pode ser também decorrente da situação e ação da própria Secretaria Municipal de Educação em relação à avaliação em larga escala. Como assinala Ball (1994), o que ocorre dentro da escola não pode ser entendido sem a compreensão do que ocorre externamente: “Evidentemente, o contato político entre as escolas e o governo local e o nacional são de crescente importância” (BALL, 1994, p.17). E a ação, ou não, do sistema desencadeia ações na escola a partir de interesses dos atores locais, como a necessidade posta pelas gestoras de profissionalização do professor, que se fundamentou na inocuidade da Secretaria de Educação em relação à prova. Segundo a diretora, esse fato se justifica uma vez que “a princípio nós tínhamos uma Secretaria de Educação que estava fazendo uma discussão que nós tínhamos uma proposta sociointeracionista e nós éramos contra a avaliação” (DIRETORA). Uma situação que foi se modificando nas últimas edições da Prova Brasil, com a entrada de um novo secretário: “na Secretaria, que ele começou a discutir mais seriamente,

abrir os resultados e discutir os resultados do IDEB, isso é 2014, não tem 7 anos” (DIRETORA), e que se consolidou com a secretária subsequente, que dá maior ênfase aos resultados e metas do IDEB.

De uma Secretaria que não credibilizava a Prova Brasil inicialmente a uma que passou a discutir a avaliação em larga escala e o IDEB, observamos que as estratégias das gestoras para conseguir melhorar os resultados passam também a ter mais peso com a gestão do sistema municipal fazendo a discussão sobre o índice a partir de 2014. O que pode ter contribuído também para dirimir as resistências iniciais e levar, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a redefinir o que é o profissionalismo e o que é a autonomia, o que significa ser um professor experiente dentro da política em pauta.

Os interesses criados das gestoras subsidiaram, também, a adesão ao programa de escola de tempo integral e implementação dessa organização na escola, iniciado em 2014, também apoiada pela nova gestão da Secretaria Municipal de Educação.

A gente quer que ele aprenda mais, porque a gente quer que ele adquira mais conhecimento, ele se aproprie mais, né, de todo conhecimento, que ele use esse conhecimento como uma ferramenta um dia na vida dele. E também a questão do Integral, ele também proporciona para criança, além de conteúdos conceituais, ele também proporciona muitos conteúdos atitudinais, procedimentais é a questão da socialização, da utilização dos espaços públicos da cidade. Então, a gente pensa em uma criança que utilize todas essas oportunidades educativas para desenvolvê-la cada vez mais (COORD 2).

Esses interesses criados vêm mesclados aos interesses pessoais das gestoras. Elas têm interesse em colocar a escola em evidência, mostrar que o projeto de escola pensado dá resultado, por isso a escolha em adotar a Prova Brasil como pauta e, a partir dessa estratégia, pensar na escolha dos professores para o quinto ano de escolaridade, na discussão e reflexão sobre os resultados com os docentes.

Eu acho que o gestor... um dos trabalhos da gente é se distanciar do cotidiano, porque o cotidiano consome a gente muito, e a gente não consegue fazer esse distanciamento para olhar! Então, eu começo a olhar um cenário assim: não consigo sair do lugar, estou na lanterna, pensa comigo, na lanterna, não consigo sair do lugar. Olho para a equipe, ninguém credibiliza a prova, nem a própria Secretaria, né! E é um assunto interessante, porque sem conversar sobre avaliação... e eu não tinha, nunca tive uma equipe pequena, e eu sempre aprendi a não desprezar o interlocutor. Então, também, não podia chegar diante da equipe e só dizer: 'ah, gente, avaliação é importante!' Se eu não conseguisse convencer a equipe do que estava posto e de como nós participaríamos desse processo, a gente não conseguiria chegar. Então eu tive que me instrumentalizar para poder ir diante

dessa equipe. Ao fazer isso, também, algumas coisas foram se descortinando, eu, também, como gestora, fui aprendendo, né! Então você olha para dentro e pensa: 'eu preciso me virar aqui com esses alunos aqui'. Até porque eu não coloco... não coloco uma classe para fora, coloco seis, sete salas, quase 200 alunos por ano. Eu não posso ficar aqui também esperando esses professores acreditarem na prova, sabe? Esperando que a secretaria viesse me ajudar, eu logo que pensei: 'eu vou focar nessa prova aqui, com todas as dores e delícias que ela tem, e vou partir para o abraço'. Porque eu não tinha muito esse tempo e sentia de alguma maneira que aquilo era muito importante para nós. Não adiantava ficar pensando projeto para escola sem pensar que o menino não tivesse uma boa proficiência leitora e não conseguisse resolver [problemas] minimamente. E quando a gente olha para a prova, por exemplo, de matemática mesmo, não é um absurdo o que está posto ali. Se nós fizermos a tarefa de casa bem-feitinha, se nós escolarizarmos a escola, nós não vamos fugir daquilo. Se a gente fizer um bom projeto pedagógico ele vai bem na prova, só que naquele momento eu tinha várias ações, vários projetos, e nem sempre estavam... eles não se relacionavam com o que estava acontecendo na prova necessariamente (DIRETORA).

O movimento que se percebe nessa análise é que os interesses orbitam as estratégias adotadas não de forma separada, mas amalgamados e se sobrepondo alternadamente. As professoras, em diversas estratégias, apresentam interesses pessoais e ideológicos que licenciam os interesses criados quando se inter cruzam. Já as gestoras apresentam interesses pessoais que se inter cruzam com os criados e ambos parecem emergir de interesses ideológicos.

Não é possível dissociar os interesses que subjazem cada estratégia e fazer uma correspondência biunívoca entre eles. Os diversos tipos de interesses orbitam as estratégias e podem, em certos momentos, vir mais à tona um do que o outro em um constante processo de sobreposição e alternância. Isso parece denotar um conflito intrapessoal nas docentes que querem simultaneamente corresponder às expectativas, manter a nota, alimentar o ego, não passar vergonha, mas querem que os alunos aprendam e ainda querem ver suas solicitações atendidas para continuarem a buscar um IDEB melhor, sendo de seu próprio interesse essa meta.

González (1998) afirma que podemos até diferenciar os interesses em diversos tipos dependendo do ponto de vista que se analise, porém, na realidade do cotidiano escolar, é muito difícil discerni-los em entidades separadas. Identificamos essa indissociação não somente em relação aos interesses das professoras como em relação também aos interesses das gestoras, que se exemplificam até mesmo na relação da escola com os pais.

Antes de enfatizar a avaliação em larga escala, a reunião de pais já possuía um histórico de orientação sobre aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, relatou a diretora, denotando um interesse ideológico, além do pessoal, na

escolarização das crianças, mas nem sempre fácil de se manter. Nessa estratégia do domínio de ação da relação escola e família, os interesses pessoais das gestoras em melhorar o IDEB e colocar a escola em evidência está amalgamado aos interesses criados de fazer com que pais garantam a frequência dos estudantes no dia da prova, estimulem hábitos de estudo em casa e tranquilizem as crianças, porque, em geral, as gestoras relatam que os pais encaram a avaliação como uma punição. “Então a gente tenta falar para o pai também não botar esse medo na criança da avaliação [...] que a avaliação, ela não está avaliando o aluno, ela está avaliando a escola, ou o trabalho da escola” (COORD 2). Além disso, vice-diretora acredita que é preciso corresponsabilizar os pais também e não deixar tudo na conta da escola, “querendo ou não, gostando ou não, a gente fica exposto e quem fica exposto somos nós da escola, mas a escola é do bairro, é da comunidade, né!” (VICE-DIRETORA).

Além da difícil dissociação dos interesses que fundamentam as estratégias adotadas, observamos também que o amálgama é muito maior, envolve contextos internos e externos, como assegura Ball (1994), só sendo possível entender o que ocorre internamente quando se compreende o que ocorre externamente, com uma noção clara dos acontecimentos do passado que se refletem no presente, como a concepção de avaliação como punição.

O contexto externo traz o ranqueamento das escolas pelo IDEB e “isso escancara para a sociedade o nosso trabalho, né! A seriedade, a gente foi observando, as pessoas passaram a respeitar a gente à medida que a gente foi melhorando esse resultado, porque é a única forma que a gente tinha de mostrar” (VICE-DIRETORA), levando as gestoras a buscarem melhorar o índice para conseguir maior credibilidade e respeito “porque, muitas vezes, por ocasião da divulgação da prova, a gente, muitas vezes, vê situações em que os profissionais da imprensa dão uma conotação muito pejorativa para as escolas que não conseguem um bom desempenho” (DIRETORA).

Embora professoras e gestoras tenham mencionado a preocupação com o currículo e a formação integral dos estudantes, os interesses criados e pessoais parecem mais conformados à necessidade de elevação dos padrões, representada nos resultados e medidas quantitativas. A matriz avaliativa ainda se sobrepõe ao currículo, mesmo depois da homologação da BNCC e de um currículo da rede municipal.

7.4 Conflitos

Os conflitos surgem a partir dos interesses que são defendidos individualmente ou por grupos que se formaram em torno de interesses comuns. Ao analisarmos tais interesses, foi possível identificar que eles são variados e de diversos tipos. A compatibilidade, ou incompatibilidade, de interesses é um dos aspectos que alimenta o conflito e o outro aspecto é o poder (GONZÁLEZ, 1998). Como assinalado pela autora, a disputa de poder pode se dar de forma tanto horizontal quanto vertical e o poder pode ser de dois tipos, de autoridade e de influência. De autoridade, refere-se ao poder que emana da autoridade na hierarquia escolar, ou do sistema. É uma prerrogativa formal. Já o de influência pode vir de distintas fontes e corresponde à capacidade de conformar decisões por meios informais.

Compatibilidade ou incompatibilidade se tornam visíveis nas coalisões dos grupos, tanto intragrupos como intergrupos, e evidenciam os conflitos. O que pode ser exemplificado com o que ocorria no início da aplicação da Prova Brasil: a professora do integral, que compatibilizava do mesmo interesse da diretora e que atuava em atividades complementares fora da escola, aplicava simulados e treinava os estudantes para a prova, enquanto as professoras de quinto ano na escola não o faziam. Talvez porque não fossem professoras efetivas da unidade escolar, como ressaltado pela professora A, época em que eram todas contratadas e assim os interesses não eram compatíveis com os da escola. “No primeiro ano quando não tínhamos integral, tinha só nós, as outras eram todas eventuais. O quinto ano era só eventual. Quando começou a subir um pouco, começou a pegar as que já eram nossas” (PROFESSORA A).

O fato de que o IDEB da escola tenha começado a subir como resultado do trabalho de uma professora eventual pode ter mexido com o orgulho das professoras efetivas e há mais tempo na escola, que se sentiram desafiadas, dando início a um conflito: “Como que uma professora eventual conseguiu [melhorar o resultado], nós não vamos conseguir?” (PROFESSORA A).

A disputa pelo poder pode alimentar ainda mais o conflito, perceptível na fala da professora A, uma das primeiras docentes a aderir à estratégia da gestão de preparar os estudantes para a Prova Brasil: “Nós estávamos com uma coordenadora lá que ela conseguiu bagunçar bastante com a gente. Ela torcia um pouco contra, sabe. A gente pedia lição para ela. Ela ia embora e não fazia” (PROFESSORA A).

Embora ocupasse um cargo à época na hierarquia escolar que lhe conferia o poder de autoridade, a coordenadora citada parece disputar o poder com a professora A, que teria mais influência junto à gestão, perceptível quando se tratava de decidir quais estudantes não fariam a avaliação: “Eu que falava para a gestão: nós temos três fases agora aqui, o que dá, o que dá mais ou menos e o que não dá” (PROFESSORA A).

O conflito instaurado entre coordenadora e professora A na disputa pelo poder de influência também ocorria horizontalmente entre as próprias professoras, motivado pelo tipo de contrato docente: as efetivas estariam se sentindo ultrajadas com a questão de uma professora contratada ser a responsável pelo treinamento para a Prova Brasil e por melhorar o IDEB.

No próprio grupo de quinto ano, uma professora que consegue melhorar o desempenho de seus alunos nas avaliações em larga escala tem poder de influência sobre a gestão e isso pode causar conflito entre ela e as outras docentes. Assim como, também, o grupo de professoras do quinto ano, que vem sendo formado por meio da prerrogativa da atribuição de aulas, como afirmou a diretora, pode adquirir grande poder de influência na escola a ponto de a gestão responder positivamente a todos os requerimentos desse grupo, como abrir a escola aos sábados para fazer simulado, providenciar prêmios e passeios para recompensar os estudantes, em função de elas terem atuado para melhorar o IDEB da escola.

A influência exercida pelas professoras de quinto ano sobre a gestão pode motivar o conflito entre os diferentes grupos de professores na unidade escolar. Até mesmo entre esse grupo e membros da gestão: “elas são exigentes e estão dando rabada na coordenação” (DIRETORA). Observamos que nessa disputa, o poder de influência está falando mais alto que a autoridade formal da coordenação na hierarquia escolar. Isso pode gerar conflito intragrupo, fazendo com que a diretora se aproxime diretamente das professoras, sem a mediação da coordenação pedagógica, como ocorreu no início das aplicações da Prova Brasil, ao procurar a professora A para preparar os estudantes utilizando os simulados.

A autoridade da direção, ou mesmo sua influência pelo cargo que ocupa na hierarquia escolar, pode inibir o conflito no grande grupo, pois as professoras preferem colocar suas opiniões e discutir de forma mais ativa nos seus grupos por ano de escolaridade, segundo a coordenadora 1, por se sentirem mais confiantes para falar da avaliação que elas realizam em sala de aula e não da avaliação em larga escala,

para a qual a diretora se instrumentalizou para articular o grupo docente na preparação para a Prova Brasil.

É interessante notar que mesmo ocupando um cargo que lhe confere poder pela autoridade, a diretora prefere exercer o poder de influência, e, conforme suas próprias palavras, buscou se instrumentalizar para conseguir a adesão dos professores à pauta da avaliação em larga escala.

Eu sempre aprendi a não desprezar o interlocutor. Então também não podia chegar diante da equipe e só dizer: 'ah gente, avaliação é importante'. Se eu não conseguisse convencer a equipe do que estava posto e de como nós participaríamos desse processo, a gente não conseguiria chegar (DIRETORA).

O poder pela autoridade consegue a submissão involuntária enquanto o poder pela influência consegue a submissão voluntária dos atores (GONZÁLEZ, 1998). E, nessa situação, a direção parece ter feito uma escolha mais assertiva em relação ao que intentava.

O poder de influência, entre as docentes, pode ser observado quando novas professoras se juntam ao grupo do quinto ano e as professoras há mais tempo demonstram a experiência delas com a Prova Brasil. É um argumento simbólico para fazer com que as novas professoras se sintam seguras e voluntariamente se submetam às estratégias estabelecidas: “Quando os resultados eram próximos aos das minhas amigas, que tinham mais experiência, me sentia mais segura!” (PROFESSORA E).

Essa situação de se sentirem intimidadas diante de um grupo grande ou pela experiência das professoras há mais tempo na escola ocorreu no início de carreira com as professoras que hoje são as mais experientes. “Eu não sou muito extrovertida, né! Então, até eu fazer ali aquele grupinho, me familiarizar, e me sentir à vontade para esse tipo de interação, né, eu levo um tempo. Então, no começo, era mais difícil! Hoje, está mais fácil!” (PROFESSORA I). Após conflitos, acolhimentos e persuasões, agora são elas que passam a envolver as mais novas, dando conta das resistências, dirimindo os conflitos, fazendo com que se submetam voluntariamente, consolidando uma lógica de manutenção da identidade e reputação, não só do grupo do quinto ano, como da escola também:

mesmo que não concorde, não fale na hora, né, no coletivo, eu acho que a equipe, a própria equipe convença, a própria situação da escola convence a pessoa. Porque a Prova Brasil... a própria equipe, o próprio dia a dia ali de projeto, e rotina da escola, já convence a pessoa. Eu acho que o maior

empecilho, ali, para o professor que não se sente à vontade trabalhando [nessa escola] não é, na verdade, nossa rotina de avaliação, de preparação para avaliação externa, é a própria rotina da escola mesmo, movimento dos projetos, né! A gente envolve várias áreas! E, aí, quem não está acostumado com essa movimentação, com essa diversidade, se posiciona e acaba saindo. Mas não é por causa da avaliação externa (PROFESSORA C).

Nunca tivemos uma pessoa que dissesse: eu não acredito, não vou fazer. Dentro desses anos em que estou, nunca vi alguém falando: 'não, não quero fazer desse jeito, a sala é minha, vou fazer do jeito...' Eu não vivi isso, mesmo entrando outro professor. O que acontece: quando chega gente nova, elas já vão seguindo o que a gente já está fazendo. Elas não... Nunca ninguém chegou e falou: 'não quero fazer não'. Não é a luta de uma professora [...] então a pessoa entra, ela pode até cair de gaiato, daqui a pouco, está dentro, está inteirada, está sabendo o que tem que fazer e assim vai caminhando. (PROFESSORA B).

Nas entrevistas, tanto as professoras mais experientes quanto as mais novas falavam sempre no plural “nós”, denotando que pensam, agem e implementam as estratégias em grupo. E essa cultura envolve quem chega: “é uma trajetória que vem ao longo dos anos e claro que isso vai melhorando e as meninas que são novas, elas já vão chegando no embalo e elas também vão aprendendo” (PROFESSORA B). A abertura dada às novas integrantes da equipe docente é a de trazer novas ideias e estratégias para o escopo de ações já existente para a Prova Brasil: “E nós sentimos o peso dessa responsabilidade, né! Porque como elas também já tinham evoluído, né, nós sentimos que nós não poderíamos... nós teríamos que agregar” (PROFESSORA G).

As professoras mais novas demonstraram segurança pelo acolhimento que receberam das mais experientes, mas também demonstraram se apoiarem mutuamente pela característica comum de serem as novatas. Essa evidência foi captada no grupo focal, em que, durante a conversa, aludiam uma à outra, em suas respostas, para se certificarem de terem a mesma percepção. O mesmo ocorria em relação às mais experientes, as professoras com menor tempo de magistério dirigiam a palavra àquela professora que tinha mais experiência no grupo, esperando a validação do que havia sido dito sobre o trabalho diante da Prova Brasil.

Intragrupo, os professores podem entrar em conflito se as estratégias adotadas não forem as mesmas ou se os interesses não forem os mesmos. (GONZÁLEZ, 1998). Observamos, pelas entrevistas realizadas, que as professoras podem divergir quanto a algumas estratégias ou quanto aos interesses que motivaram determinadas estratégias. A professora C, por exemplo, não gosta da estratégia de premiação. A professora E concorda com a retirada de estudantes da realização da

prova porque entende que seria ruim para a criança e não somente pelo IDEB. Pelo que relata a professora I, sempre há conflito entre as professoras do grupo do quinto ano.

Porque, às vezes, a gente tem opiniões diferentes, né! E, aí, quando uma pensa de uma forma, a gente vai discutir o porquê. E a gente vai ficar com o que for, depois que a gente achar que vai ser melhor, né! Porque, às vezes... a gente pensa diferente, né! Somos pessoas diferentes também! E nós temos as pessoas mais ousadas, né! Então, por exemplo, a [...] ela é muito ousada! Eu já sou mais... eu gosto de testar primeiro, gosto de ver primeiro e tal, né! E, aí, a gente chega, conversa, e vai ponderando, né! E, às vezes, a gente parte para o mais ousado! Às vezes, a gente fica no mais ponderado. Aí, vai depender muito da conversa que a gente tem, né! Depende muito do momento, né! (PROFESSORA I).

Assim como o conflito está presente, a negociação, estratégia já discutida com base em González (1998), também está presente, fazendo com que se mantenha a coalisão do grupo e os conflitos sejam resolvidos internamente. Mais que resolvidos, os conflitos são evitados no intragrupo pelo movimento de acolhimento e pela estratégia de persuasão adotados pelas professoras há mais tempo na escola em relação às novas professoras que se juntam ao grupo. As gestoras têm grande atuação na atenuação dos conflitos internos aos grupos, pois, na atribuição de aulas, colocam professoras mais experientes em cada ano de escolaridade.

Quando a gente tem um elo mais fraco, por exemplo, precisa pôr um elo bem forte para ajudar nessa parceria. Então, eu acho que tem que pensar, e não é por conta da prova, é por conta do trabalho, né, porque, muitas vezes, sobra para o professor do quinto ano recuperar conteúdos que ficaram para trás, de primeiro, segundo, terceiro e quarto (VICE-DIRETORA).

Parece-nos, assim, interessante considerar que as gestoras sabem que, ao atuar dessa forma, fazem com que os professores se envolvam com a política da avaliação, desenvolvam estratégias para atuar diante dela e, por fim, são capturados por ela, como acentuam Ball, Maguire e Braun (2016). E isso faz com que eles capturem os novos professores para essa cultura da avaliação também.

O conflito de metas entre o que o sistema quer, ou mesmo o que a gestão da escola quer, e o que as professoras desejam aparece mais explicitamente em casos individuais e estão mais localizados no tempo, como no início das aplicações da Prova Brasil, lembrado pela professora F, em que se sentia revoltada com a questão da nota e considerava uma forma de punição.

Com certeza eu acho que no início nós tínhamos sim um certo incômodo. Eu. Eu, particularmente, não era nem a favor. A gente achava que aquilo era uma forma de punição, que era injusto, que nós nunca íamos conseguir mostrar o

resultado. A gente vivia numa revolta. Até que nós fomos desenvolvendo algumas técnicas, algumas estratégias com as crianças, e entendendo melhor o objetivo da prova, compreendendo. Nós também precisamos compreender os descritores, né! E, aí, eu acho que foi um caminho todo sim que nós percorremos, nós fomos amadurecendo (PROFESSORA F).

As próprias gestoras reconhecem que havia críticas à avaliação por parte das professoras. Apesar de estar apaziguado, as professoras ainda se sentem em conflito com o que estão fazendo:

Será que aquilo lá está fazendo sentido para a vida dela ou será que é só uma decoreba para tirar nota? Não é? Mas dentro da gente causa um misto! É um misto de: quero que a criança aprenda, mas também não quero que a nota diminua, né! (PROFESSORA B).

Se dermos um passo atrás e olharmos o plano de fundo, veremos que há um conflito estabelecido perpassando tudo, desde as estratégias adotadas aos interesses por trás delas, um conflito que remete ao medo que as professoras têm da prova:

É verdade, a gente que fica mais nervosa com a avaliação, né! Eu acho que, não sei as meninas mais novas, né, mas eu tenho um pouquinho de idade nas costas, e, assim, uma coisa que pega muito para nós quando fala de avaliação é que a avaliação era punitiva, né! Avaliação era punitiva. Então, a gente, por mais que a gente já tem essa coisa assim de: ela é um meio para a gente corrigir e avançar, mas a gente ainda tem lá dentro de nós a questão da punição e acho que é isso que deixa a gente mais nervosa (PROFESSORA I).

O estigma da avaliação punitiva ainda assombra as professoras e nos faz retomar Luckesi (2011), que aponta o histórico da avaliação como exame e medida e não realmente avaliação para melhorar. Isso vem da própria história das professoras como estudantes que foram e, assim como suas técnicas de ensino são recobradas do tempo em que eram discentes, a avaliação evoca essa lembrança também (SORDI; LUDKE, 2009).

Um fato que parece atingir as novas gerações ainda, pelo que relata a professora G: “A gente quis trazer um pouco mais, aproximá-los da prova, para tirar um pouco também esse nervosismo”. O estigma da avaliação como punição justifica algumas estratégias adotadas:

O simulado vai familiarizar a criança com a avaliação e com o que acontece. Quando a gente falava avaliação as crianças ficam com medo e como a gente está fazendo o simulado semanalmente eles vão tendo esse acesso, esse conteúdo se torna tema de estudo para eles. Então, eles já não fazem mais assim com medo: ‘ai, vai ter prova!’ Não! (PROFESSORA B).

O fato é que, no conflito, se intragrupo, ou intergrupo, alguém tem que ceder e o que nos parece acontecer com maior frequência é que as professoras cedem aos interesses coletivos pelo melhor índice, pela manutenção do *status* da escola, pelo seu ego, e para não ser a responsável pelo fracasso quando a nota diminui: “E quando diminui, essa responsabilidade, ela cai bastante na gente! Tipo: onde que eu errei? O que eu fiz de errado?” (PROFESSORA B).

Mas pode haver na equipe de professores, ou da própria gestão, quem já tenha resolvido esse conflito, que implica uma nova atitude diante da avaliação em larga escala e possivelmente, futuramente, a instalação de um novo conflito, pois, ao afirmar que não faria tudo de novo, a coordenadora 1 pode começar a se contrapor às estratégias que visam à preparação para a Prova Brasil.

Agora assim, pensando, eu não faria de novo, eu não faria de novo porque agora eu tenho um conhecimento maior, né! De que em tendo tempo, em se trabalhando certinho, ensinando conteúdo, eu tenho que focar aprendizagem da criança, e não só meramente no resultado de uma avaliação que às vezes não reflete o trabalho da escola, muitas vezes não reflete. Ela não reflete! (COORD 1).

Há na escola, e aparece de forma subliminar, dois conflitos latentes. Um do grupo de funcionários para com a gestão da escola, que rapidamente age na realocação deles a fim de envolvê-los também na preparação dos estudantes que serão avaliados.

Porque, muitas vezes, a gente vê, como gestor, a gente vê a nossa credibilidade em xeque por conta de algumas coisas que não são necessariamente a nossa tarefa fim, nossa tarefa fim é o desempenho acadêmico do menino, né! Então, a gente achou que uma das estratégias era poder ir partilhando o desempenho, mostrando para eles, né! E eles são solidários, por exemplo, criança que não decorou a tabuada, que precisa retomar o caderno de cálculo. Nós temos monitores envolvidos nisso. Criança que a monitora toma tabuada, dá selinho, faz... enfim. Não é só professor, né! (DIRETORA).

E outro do grupo de pais, ao qual a gestão se refere como de difícil aproximação, pois os responsáveis costumam prestigiar e respeitar a escola, mas não respondem às tentativas de aproximação empreendidas pelas gestoras.

Mas quando a gente fala de uma aproximação da comunidade do currículo, que é disso que se trata, aqui, quando você está falando da aproximação dos pais da avaliação, eu estou falando da aproximação dos pais do resultado daquilo que é ensinado, né! Essa aproximação não é simples! (DIRETORA).

A professora I aventa uma possível causa para essa atitude parental, que seria a cobrança realizada pela escola em relação a responsabilidade dos pais com a escolarização dos filhos e que eles tendem a se aproximar mais quando observam uma contrapartida da escola, citando como exemplo os eventos realizados com o protagonismo dos estudantes que os pais e familiares costumam prestigiar.

Na primeira das duas situações de conflito, constatamos que, para evitá-lo, a direção faz uso de seu poder de autoridade para realocar os funcionários e na segunda situação, a equipe em geral se esforça, na produção desses eventos, para influenciar e, de certa forma, persuadir os pais e responsáveis a se aproximarem mais da escola.

Em qualquer domínio de ação em que atuem as professoras ou as gestoras diante da avaliação em larga escala, haverá conflitos em virtude dos interesses que pautam as estratégias adotadas. E para Ball (1994), o conflito está na base de todos os aspectos de análise, mas, ainda segundo o autor, nem tudo é conflito o tempo todo na escola. Nesta pesquisa, podemos observar que o conflito aparece muito submerso nas relações sociais entre os membros das equipes e entre as equipes, e, muitas vezes, mais apaziguado que aflorado. Ball (1994) também ressalta que o conflito não é só destrutivo, ele pode ser, na verdade, revitalizador.

Nas entrevistas realizadas e no grupo focal com as docentes, parece haver mais consenso que dissenso com pouca inclinação para a renovação. O conflito alimentado pela compatibilidade ou incompatibilidade de interesses é bastante apaziguado pelas estratégias adotadas e parece haver nesse quesito um grande peso da estratégia de persuasão, tanto da gestão em relação às docentes quanto das professoras mais experientes em relação às mais novas.

No grupo focal, percebemos que as professoras mais novas se mostram dependentes das mais experientes, enquanto as professoras que atuam nas atividades do período integral ou outra área se mostram satisfeitas em fazer parte do grupo não se preocupando muito com a resistência ou inovação em relação à política.

A conformidade à política se apresenta mais forte, talvez em razão do que Ball (1994) também salienta: não se pode superestimar os fatores internos e subestimar o peso das influências e determinações externas. A avaliação em larga escala, como regulação institucional, posta pelo governo federal, tem grande atenção das escolas e suas equipes, e no decorrer de mais de uma década, levou à adoção de estratégias

e à coalisão de grupos em torno de interesses em comum, em que os conflitos foram dirimidos, instalando-se certas lógicas de ação no cotidiano escolar.

7.5 Lógicas de Ação

Ao adotarem estratégias a partir de interesses comuns ou não diante da avaliação em larga escala para atingir determinados objetivos, tanto as professoras quanto as gestoras foram estabelecendo o que González (1998) denomina como uma relação entre metas e meios mantida com uma certa persistência pelos membros de uma equipe que passa a governar a conduta na escola. São as lógicas de ação, construídas na e pela ação, conforme ressalta Barroso *et al.* (2006), influenciadas por determinantes externas e dinâmicas internas. Identificamos nesta pesquisa a relação entre metas e meios mantida por gestoras e professoras ao longo dos anos entre 2011 e 2019. A adoção de estratégias em virtude de interesses diversos, mediados por conflitos ou não, levou a consolidação de lógicas de ação que orientam a conduta na escola diante da Prova Brasil.

As lógicas de ação constituídas tanto por professoras quanto por gestoras foram se delineando, nos diferentes domínios de ação, ao longo do recorte temporal. De início, as professoras não entendiam muito bem o que seria avaliado, ou como se constituía o IDEB: “a princípio a gente não tinha noção do que era o IDEB. A partir do momento que a gente vai se apropriando, a gente vai percebendo que os descritores, eles são os conteúdos que a gente normalmente trabalha, né!” (PROFESSORA I).

As professoras foram aprendendo sobre a política enquanto a colocavam em prática: “Eu lembro das primeiras, a gente entender superficialmente sobre os critérios, sobre objetivos, tudo. A gente foi aprendendo e estudando junto, junto com as crianças, junto com a nota, e entendendo o sistema” (PROFESSORA C). A política foi sendo apropriada à medida que as professoras foram traduzindo-a, e, de certa forma, sendo moldadas por ela: “está fazendo 16 anos que estou na escola, então são, acho que uns 14 anos evoluindo junto com o Ideb e o SARESP” (PROFESSORA C).

A professora B, há 11 anos na escola, afirma no grupo focal que foi guiada pela avaliação e relata isso no plural, referindo-se ao grupo de professoras do quinto ano, demonstrando o peso da cultura escolar na constituição das lógicas de ação, mas também o peso da regulação externa representada pela avaliação:

a gente não tinha uma noção, bom, pelo menos eu quando eu comecei, né! Não tinha uma noção assim de como trabalhar e tudo mais e, conforme foi passando o tempo, a gente foi aprendendo, tendo experiência de ver como esse trabalho ia sendo guiado, foi assim... foi mesmo convivendo mesmo [...] então até chegar nessa nota de hoje, claro que é um trabalho em equipe né! (PROFESSORA B).

Percebemos durante a realização do grupo focal que as professoras do quinto ano se apoiam mutuamente, inclusive as mais novas integrantes do grupo, e que as mais experientes procuram passar segurança para as mais novas.

Eu me senti segura porque eu tinha uma equipe experiente que falava assim: 'vamos aqui, vamos ali'. Mas eu me senti muito... ao mesmo tempo, muito insegura. Primeiro, porque era uma responsabilidade muito grande! Segundo, porque era meu primeiro ano de aula, eu não queria errar, né! Não queria errar com meus alunos (PROFESSORA E).

A responsabilidade ou o medo da nota não é um peso somente para as mais novas como relataram as professoras mais experientes no grupo focal: "a primeira vez que ela apresentou a nota tirada e quanto é que a gente precisava atingir, aquela progressão... eu lembro que eu fiquei assim desesperada" (PROFESSORA I).

E, diante dos primeiros resultados, que consideraram frustrantes, buscaram entender o que acontecia, uma vez que todo o trabalho realizado não se refletia no índice. A adoção de estratégias a partir de interesses em disputa foram constituindo algumas lógicas de ação nos domínios de ação das professoras, reunidas no quadro 12.

Quadro 12: Lógicas de ação das professoras

(continua)

DOMÍNIOS DE AÇÃO	ESTRATÉGIAS	INTERESSES	CONFLITOS	LÓGICAS DE AÇÃO PRODUZIDAS
Pedagógico	<p>Aplicação de simulados.</p> <p>Parte das aulas das disciplinas avaliadas destinadas ao trabalho com as matrizes da Prova Brasil e parte para os conteúdos do currículo da rede municipal.</p> <p>Uso superficial de dados e resultados da Prova Brasil e uso mais efetivo dos dados das próprias avaliações.</p>	<p>Manter o ego.</p> <p>Evitar a frustração.</p> <p>Preocupar-se com a nota da escola.</p> <p>Preocupar-se em ter a prática questionada.</p> <p>Não passar vergonha.</p> <p>Ter medo do ranqueamento.</p>	<p>Conflito de metas entre o sistema e as docentes (IDEB projetado e o desejo de que todos aprendam).</p> <p>Uso de dados da avaliação em larga escala <i>versus</i> uso de dados da avaliação realizada em sala de aula.</p> <p>Conflitos de interesses entre docentes mais experientes e menos experientes.</p>	<p>Treinamento para a Prova.</p> <p>Divisão do Planejamento.</p> <p>Uso de dados da própria avaliação.</p> <p>Agrupamentos de estudantes por nível de desempenho.</p> <p>Competividade e recompensa entre estudantes.</p>

	<p>Agrupamento dos estudantes por nível de desempenho.</p> <p>Reforço por recompensa aos estudantes que tivessem melhores resultados.</p>	<p>Manter a imagem e a reputação da escola da qual é membro.</p> <p>Corresponder às expectativas das autoridades locais.</p> <p>Ser parte do todo e da equipe.</p> <p>Preocupar-se com as outras disciplinas.</p> <p>Preocupar-se com a aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Preocupar-se com a ética profissional (o que tem que fazer pelo estudante).</p>	<p>Conflito de interesses entre as próprias professoras do grupo.</p> <p>Conflito entre o que se quer para os estudantes e o medo da prova.</p>	
Administrativo	<p>Presença passiva em reuniões internas com a gestão e participação ativa nas reuniões de grupos menores sem a gestão.</p> <p>Parceria com professores de outras áreas para colaborar com a preparação para a prova.</p> <p>Reforço por recompensa aos estudantes que têm resultados melhores.</p> <p>Retirada de estudantes da realização da prova.</p> <p>Aplicação de simulados aos sábados.</p>	<p>Medo da inexperiência.</p> <p>Pressão por manter o IDEB alto.</p> <p>Manter a reputação da escola.</p> <p>Manter a nota alta.</p> <p>Não deixar que o IDEB caia.</p> <p>Preservar a autoestima dos estudantes.</p>	<p>Conflito de interesses entre o que é desejo da professora, desejo do contexto externo e do contexto interno à escola.</p> <p>Conflito entre grupos de professoras na escola.</p> <p>Conflito entre efetivas e contratadas.</p> <p>Conflitos entre docentes e membros da gestão.</p> <p>Conflito pela diversidade de interesses intragrupo.</p>	<p>Interação em grupos menores.</p> <p>Parceria com professores de diferentes áreas e segmentos.</p> <p>Competividade e recompensa entre estudantes.</p> <p>Uso da porcentagem mínima de participação.</p> <p>Treinamento para a Prova.</p>
Relação escola-família	<p>Realização de reuniões de pais para garantir a assiduidade dos estudantes no dia da avaliação.</p>	<p>Manter e enaltecer a reputação da escola.</p> <p>Garantir que receberão o índice.</p> <p>Responsabilizar os pais também pela nota.</p>	<p>Conflito entre o desejo da escola e o que as famílias fazem.</p> <p>Conflito entre responsabilização dos professores e responsabilização dos pais.</p>	<p>Abordagem família-estudante.</p>
Cultura escolar	<p>Envolvimento e acolhimento das novas professoras no grupo do ano de escolaridade.</p>	<p>Manter a unidade no grupo e o trabalho no segmento.</p> <p>Dar continuidade às estratégias adotadas.</p>	<p>Segurança no grupo <i>versus</i> insegurança profissional.</p> <p>Interesse coletivo <i>versus</i> interesse individual.</p>	<p>Manutenção da identidade e reputação da escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas e do grupo focal.

As lógicas de ação constituídas pelas professoras sofreram a influência do que aconteceu no âmbito da gestão escolar. Diante da Prova Brasil, as gestoras também adotaram estratégias para colocar a política em prática e para conseguir a adesão das professoras. Entre conflitos e convergências, identificamos as lógicas de ação constituídas nos domínios de ação das gestoras, presentes no quadro 13.

Quadro 13: Lógicas de ação das gestoras

(continua)

DOMÍNIOS DE AÇÃO	ESTRATÉGIAS	INTERESSES	CONFLITOS	LÓGICAS DE AÇÃO PRODUZIDAS
Gestão escolar	Adesão à avaliação Prova Brasil como pauta da gestão.	Colocar seu saber a serviço da comunidade. Tirar a escola do final do ranqueamento. Dar credibilidade ao trabalho da escola por meio do desempenho alcançado. Salvar o projeto da escola.	Conflito entre a escola que é estigmatizada pelo baixo desempenho e o sistema que não credibiliza o trabalho da escola a não ser pelo resultado no IDEB.	Prova Brasil como pauta da gestão.
Pedagógico	Aplicação de simulados. Formação dos professores. Monitoramento das aulas. Discussão dos resultados da avaliação.	Não deixar a nota cair. Não ser rotulado como escola que não é de qualidade. Conseguir adesão dos professores. Mostrar o trabalho da escola pelo IDEB. Ter medo da exposição negativa. Ter vergonha de não dar conta. Preocupar-se com a aprendizagem.	Conflito entre metas do sistema, a pauta da gestão e as docentes. Sentimento de injustiça e punição. Revolta seguida de acomodação.	Treinamento para a prova. Gestão sobre os professores.

Administrativo	<p>Escolha dos professores para o 5º ano de escolaridade e para outros segmentos.</p> <p>Escolha dos funcionários para apoio ao trabalho docente.</p> <p>Retirada de estudantes da realização da prova.</p>	<p>Manter treinamento para a prova.</p> <p>Manter os projetos institucionais.</p> <p>Manter a cultura escolar.</p> <p>Aumentar o IDEB.</p> <p>Manter a credibilidade do trabalho realizado na escola.</p> <p>Preocupar-se com a autoestima das crianças;</p> <p>Preocupar-se com a injustiça com a escola e com os estudantes.</p>	<p>Funcionários que questionam o papel da gestão.</p> <p>Evitar o conflito distribuindo os professores mais experientes entre os menos experientes.</p> <p>Manter a cultura de preparação para a Prova Brasil <i>versus</i> priorizar o currículo da rede municipal.</p>	<p>Uso da prerrogativa da atribuição de aulas.</p> <p>Uso da porcentagem mínima de participação.</p>
Relação escola-família	<p>Realização de reuniões de pais para garantir a assiduidade dos estudantes no dia da avaliação.</p> <p>Conversa com estudantes de baixo desempenho sobre suas dificuldades.</p>	<p>Manter a reputação e a credibilidade da escola alcançada mediante ter atingido um IDEB alto.</p> <p>Manter a frequência mínima para ter o IDEB.</p> <p>Dividir o peso da responsabilização com os pais.</p>	<p>Conflito de interesses entre o que se deseja – aproximar a família da escola – e o que os pais desejam – menos cobrança.</p> <p>Pais que desejam menos cobrança <i>versus</i> professores que desejam a corresponsabilização parental.</p>	<p>Abordagem família-estudante.</p> <p>Abordagem estudante-família.</p>
Organização da rotina discente em período integral	<p>Aumento do período de aula dos estudantes matriculados na escola.</p>	<p>Aumentar o efeito escola.</p> <p>Melhorar o desempenho e escolarização discente.</p> <p>Manter e subir o IDEB.</p>	<p>Integral <i>versus</i> regular.</p>	<p>Implementação da escola de período integral.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas e do grupo focal.

As políticas em geral são escritas para a melhor de todas as escolas possíveis, por isso os textos não podem ser interpretados, eles precisam ser

traduzidos para a ação com os recursos de que cada escola dispõe (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). É o que observamos quando a diretora relata que adotou a pauta da avaliação e procurou conseguir a adesão do corpo docente, porque a Secretaria ainda não tinha feito isso.

Nós acreditávamos na nossa avaliação externa e a nossa avaliação externa média, no quinto ano, se o menino estava na base alfabética da escrita ou não. Ou seja, o que em outros países a gente estava medindo lá na educação infantil, nós estávamos medindo no quinto ano aqui. Então, assim, nós fomos amadurecendo como Secretaria, a própria Secretaria foi observando que o índice, o IDEB, era um índice razoável, né (DIREÇÃO).

E as brechas da política vão dando margem para a atuação das docentes e das gestoras, como quando realizam o cálculo da porcentagem mínima necessária de estudantes para fazer a prova. Uma lógica que foi testada no período de 2011 a 2019.

Nós já tentamos uma outra estratégia. Se você observar o IDEB, você vai ver que durante dois ciclos avaliativos nós ficamos em 4,9. Num deles nós colocamos essas crianças com.... imaginando que a hora que viesse o período de interposição de recurso, nós conseguiríamos tirá-los e eles não foram tirados. Então, observe, e quando a gente liga no 0800 616161, eles não dizem com todas as letras, mas eles dizem informalmente: 'tirem a criança da prova porque ela vai prejudicar seu desempenho, né' (DIRETORA).

Essa lógica de ação, assim como outras, vem orientando a conduta na escola e como Van Zanten (2006) ressalta, não há uma racionalidade na constituição dessas lógicas como existe na escolha das estratégias. Para a autora, é como se os atores não estivessem conscientes das consequências das lógicas de ação como estão da escolha das estratégias. A professora que escolhe aplicar um simulado para preparar seus estudantes para a Prova Brasil faz isso com base na crença de que, tendo contato com o tipo de avaliação, as questões de múltipla escolha e o vocabulário que aparece na prova, eles se sairão melhor. No âmbito pedagógico, várias escolhas com base em alguns valores ou normas levam a essas lógicas de ação e seriam escolhas axiológicas para Van Zanten (2006).

Na escola pesquisada, percebemos que as lógicas de ação vão tomando corpo a partir das estratégias utilizadas diante da política, que se consolidam em menor ou maior grau dependendo da resposta que dão à avaliação, conseguindo ou não seu objetivo. As microrregulações envolvem também os conflitos em razão da disputa de poder que se dá em torno da diversidade de interesses e de metas existentes. Em razão disso, concordamos com González (1998) sobre as lógicas de

ação serem um emaranhado de ideias e abordagens com as quais determinados membros persistem em manter orientando a conduta na escola.

Para entendermos os efeitos da microrregulação exercida pelas professoras e pelas gestoras diante da avaliação em larga escala representada pela Prova Brasil, analisaremos as lógicas de ação constituídas ao longo do período de 2011 a 2019 também a partir das categorias características da macrorregulação: gerencialismo, performatividade, *accountability* e hibridismo, que surge *a posteriori*. Nesse sentido, a escola é um aparato do Estado e a macrorregulação permite entender a relação da escola com o sistema econômico e os interesses da política (BARDISA RUIZ, 1997), considerando, ainda, as categorias de sua regulação interna, como o estilo de liderança, e as estratégias de exercício de poder de sua gestão.

As lógicas constituídas pelas professoras na escola lócus da pesquisa, a partir de interesses, conflitos e estratégias adotadas se relacionam a quatro domínios de ação: pedagógico, administrativo, relação escola e família e cultura escolar. As lógicas constituídas pelas gestoras correspondem aos mesmos três primeiros domínios de ação, e o quarto e quinto domínio se relacionam respectivamente à organização da rotina discente em período integral e à gestão escolar.

No domínio de ação pedagógico, as lógicas sofrem influências que parecem advir do gerencialismo e da performatividade, por meio das avaliações em larga escala, regulações externas que pairam e pesam sobre o trabalho na escola.

O gerencialismo, como o mecanismo de inserção da cultura empresarial competitiva, no setor público, com uniformidades como testes padronizados e currículo comum, abre a possibilidade de se comparar a produtividade (BALL, 2005) e contribui com a divulgação de resultados em *rankings* comparando escolas como se fossem empresas, fato criticado tanto pelas professoras quanto pelas gestoras que, apesar de concordarem com a realização de avaliações de larga escala, não endossam essa prática de ranqueamento. Com o gerencialismo vem a performatividade, que incute nas profissionais da escola a responsabilidade pelo resultado, isentando o estado de suas próprias responsabilidades. Para Ball (2005), a tecnologia e a cultura da performatividade, que julga e compara, é uma forma de controlar o desempenho e a não demonstração dele é considerada falta de qualidade, recaindo a culpa sobre a escola.

Não ser considerada uma escola de qualidade é uma afronta para as professoras e gestoras, tanto que em várias respostas relataram que não querem se

sentir expostas e serem fadadas a ouvirem: “essa escola não é de qualidade” (COORD 1). E todas afirmaram que se sentem bem quando a nota aumenta, mas o medo e a pressão pela nota estão sempre presentes porque assumem a culpa e começam a achar que fizeram algo errado (PROFESSORA B). Especialmente a performatividade tem destaque nessas lógicas de ação, porque, desde o início do SAEB e Prova Brasil, quando os primeiros resultados não demonstraram todo o trabalho realizado pela escola, as gestoras buscaram melhorar o índice envolvendo as professoras para atingirem esse objetivo e utilizaram a Prova Brasil como pauta da gestão para isso. O treinamento para a Prova é a lógica que mais expressa a performatividade, presente desde o início, que tem por objetivo a melhor *performance* dos estudantes nos testes de múltipla escolha.

O gerencialismo e a performatividade se estabeleceram ao longo dos anos de aplicação da Prova Brasil, inculcando-se aos poucos, como revelaram as docentes ao afirmarem que não sabiam muito sobre a avaliação e foram estudando e se moldando a ela (PROFESSORA C). Estão tão acostumadas a essa lógica que afirmam: “Eu faria tudo de novo e tentaria algo diferente que a gente não sabe, né!” (PROFESSORA C). A performatividade se estende aos estudantes e é reforçada pela lógica da competitividade e da recompensa com o incentivo das professoras que premiam aqueles que obtiveram melhores resultados no simulado.

No domínio de ação cultura escolar, a cultura do gerencialismo e da performatividade é repassada pelas professoras mais experientes no quinto ano às docentes que se juntam ao grupo a cada ano, por meio do acolhimento e da demonstração de experiência com a avaliação em larga escala. Outros anos de escolaridade vão replicando as estratégias.

Quartos e quintos anos! Estão no quarto, as crianças já têm consciência de que eles farão essa prova. Que a gente vai preparando as crianças! No quarto elas já realizam simulados, já! Já realizam estudos de questões, têm apostilas de questões e aí a gente vai fazendo o mapeamento no terceiro também! Já! Com o simulado, a gente tem o mapeamento criança por criança! Então, nos resultados que ele vai apresentando em cada simulado! A gente faz situações em que marca o tempo para as crianças com dificuldade. [...] Então, a equipe toda já pensa nessas ações desde sempre! Então, a gente está lá com o menino na educação infantil, a gente já vai pensando nos descritores, nos conteúdos e tentando trabalhar ali da maneira que dá na educação infantil, né! Desde lá e no quinto mais ainda, né! (PROFESSORA F).

As lógicas de ação dos domínios pedagógico, administrativo e relação escola e família, apresentam marcas também de *accountability*, que está intimamente ligada a controle, mesmo que não envolva diretamente a prestação de contas (MULGAN, 2000). As professoras e gestoras relataram a pressão (PROFESSORA C e D) e o peso (PROFESSORA E e G) que sentem para atingirem a meta estabelecida pelo IDEB, para mostrarem à comunidade que a escola é de qualidade (COORD 1) e para a Secretaria de Educação credibilizar o trabalho realizado na unidade escolar (DIRETORA e VICE-DIRETORA). Para Amestoy (2019), *accountability* se traduz como culpabilização e o IDEB é uma categoria de *accountability* baseada no modelo de três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

A responsabilização está presente na lógica da abordagem família-estudante, pois uma vez responsabilizada pela nota, as professoras parecem querer dividir isso com os pais dos estudantes, assim como a coordenadora: “A gente precisa corresponsabilizar também. Não é só a escola, né!” (COORD. 1)

Quando a gente faz a reunião do quinto ano, já vai falar da prova, geralmente no ano que tem a prova e tal, então a gente já fala da importância de as crianças não faltarem, que aquele ano acontecerá uma avaliação, então eles precisam se esforçar, precisam estudar, precisam buscar. Então a gente conscientiza os pais (PROFESSORA B).

Eu me lembro de a direção fazer uma reunião grande.... Acho que em 2017, para explicar para os pais e para eles também terem essa responsabilidade para as crianças não faltarem, porque eles faltam, até no dia da prova faltam. Alunos que, às vezes, são adequadíssimos faltam no dia da prova. Então a gente trabalha isso com os pais também, né! Responsabilidade de todo mundo! A nota que a nossa escola vai ter, o papel de professor nós estamos fazendo, direção, agora precisamos também do aluno e da família (PROFESSORA F).

Os mecanismos de *accountability*, gerencialismo, performatividade geram, por meio de *rankings*, que são divulgados com a divulgação dos resultados, efeitos de quase-mercado, quando se estimula a comparação e procura diferenciada entre escolas públicas e privadas e quando a comparação e a procura diferenciada ocorrem entre as próprias escolas públicas (AFONSO, 2009b). Na escola em questão, já se verifica o efeito de quase-mercado pelo que expõe a professora I, sobre pais que moravam perto e não matriculavam os filhos naquela unidade escolar e depois voltaram a matricular.

O discurso da escola de qualidade é tão forte que permeia os medos das professoras e influencia os pais, mas se trata de uma troca de marcos, como nos coloca Casassus (2013), ao explicar que a escola se organiza em torno de

professores, estudantes, currículos e programas. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem, seus cenários, atores e papéis estão claramente expostos, o que não acontece com as avaliações em larga escala, institucionalizadas, porque os atores aqui estão entre os profissionais das avaliações e os políticos disputando o poder entre a credibilidade e os recursos econômicos. Assim, quando uma escola tem um IDEB baixo, convencionou-se dizer que ela não é de qualidade, mas não se considera os projetos que desenvolve, o seu porte e nem mesmo a complexidade de gestão. Uma verdade metafórica que obscurece a visão dos atores com uma denominação de qualidade expressa por um número que resulta da avaliação de apenas alguns conteúdos de leitura e matemática, em razão de uma racionalidade econômica que interfere diretamente na educação.

Mas eis que em algumas lógicas também se encontra o hibridismo. Ele pode ser de sobreposição das novas regras às práticas estruturais antigas, como explica Barroso (2006), resultante de um processo de sedimentação normativa, em uma perspectiva diacrônica, ou resultante de um processo de mediação em uma perspectiva sincrônica. Embora Barroso (2006) se refira a um fenômeno em nível nacional, observamos tal fenômeno também nas microrregulações dos atores escolares e exemplificamos com o uso dos dados da avaliação realizada pelas próprias professoras, que advém da política dos ciclos e o uso da prerrogativa da atribuição de aulas pelas gestoras, que teve início com a orientação da Secretaria de Educação na atribuição de aulas a professores que fizeram o curso do PNAIC.

Notamos que algumas lógicas que norteavam a conduta na escola anteriormente sofreram alterações para se adequarem aos interesses de se conquistar e manter uma nota alta, como a abordagem família-estudante, que antes tinha como pauta o desenvolvimento dos estudantes em cada ano de escolaridade e passa a enfatizar as avaliações em larga escala.

Então, os pais são avisados desde o início que as crianças vão passar por um processo de avaliação externa. A gente tenta conversar com eles sobre a importância dessa avaliação. Para o aluno não faltar no dia dessa avaliação. Então, a gente procura comunicação com as famílias e, depois, apresentar os resultados (COORD 2).

O agrupamento de estudantes, que antes era um projeto institucional da escola, agora é adotado especialmente nos quintos anos para preparar alguns estudantes que, para as professoras e as gestoras, não estariam no nível de desempenho desejado para a realização da Prova Brasil.

Então a gente monta vários agrupamentos. No integral, a gente monta também... porque o nosso integral tem atividades culturais, esportivas e pedagógicas. Então, a gente procura fazer, montar projetos e dentro desse projeto envolver alunos que têm dificuldade. Então a gente faz variações de atividade para esse aluno no projeto. A gente tenta recuperar esse aluno o máximo que a gente conseguir (COORD 2).

E a escolha das professoras por meio da atribuição para o quinto ano, que antes se referia apenas às professoras para a alfabetização, é outro exemplo dessa alteração.

Então para o quinto ano, o domínio desses conteúdos, o domínio das metodologias para o ensino desses conteúdos, ele precisa ser pensado no professor, até porque a maneira como os alunos respondem, eles são mais velhos, né! Eles têm outras... é diferente de uma criança de primeiro ano (VICE-DIRETORA).

Muitas lógicas sofreram a influência das gestoras, seja pela autoridade que representam na hierarquia escolar ou pela influência que lhes é dada pela instrumentalização sobre avaliações em larga escala. No domínio de ação cultura escolar reconhecemos que as professoras desenvolveram uma lógica de manutenção da identidade e da reputação da escola que são reverberações das estratégias adotadas pelas gestoras, como a adoção da Prova Brasil como pauta, o uso da prerrogativa da atribuição de aulas para a escolha das professoras para o quinto ano, monitoramento e discussão de resultados, que se deve em parte ao que Cerdeira (2018) chamou de responsabilização interna. Trata-se de uma preocupação dos gestores com o monitoramento, com a criação de metas e estratégias e com o trabalho coletivo. Um advento que a autora denominou de quarta geração da avaliação em larga escala.

Em vários domínios de ação como no pedagógico, com o treinamento para a prova, ou na relação escola e família, com a abordagem família-estudante, observamos a influência da regulação interna exercida pela gestão escolar, caracterizada pelo estilo de liderança e pelas estratégias de exercício de poder, conceituada por Barroso *et al.* (2006) como os processos utilizados para garantir uma ação coletiva, produzindo e mantendo regras para o funcionamento da escola.

Considerando que os processos de regulação interna podem ser: de controle, autônoma ou conjunta (REYNAUD, 1997 *apud* BARROSO *et al.*, 2006), na escola lócus da pesquisa tais processos parecem ser do tipo conjunta, uma vez que a direção

adotou a pauta da Prova Brasil, que representa a regulação externa, como fator articulador do projeto da escola.

Barroso *et al.* (2006) mostram que o estilo de liderança da gestão e as estratégias de exercícios de poder compõem as dimensões da gestão que influenciam a regulação interna das escolas. O estilo de liderança pode variar de mais formal, administrativo e organizado a um estilo mais informal, mobilizador e menos centrado na organização e no administrativo. De acordo com as considerações dos autores, verificamos que o estilo de liderança da gestão escolar nesta pesquisa é mais informal no relacionamento com os outros atores, não se atendo à hierarquia dos cargos na escola, como a própria diretora relatou ao afirmar que não menospreza o interlocutor e que as professoras costumam “ir para cima dela” fazendo algumas exigências. É um estilo que se identifica também em situações de conflito, como no caso da coordenadora que se contrapunha à professora que aplicava simulados, gerado pela informalidade das relações diretas entre direção e professora.

O estilo de liderança, a depender da formalidade ou informalidade adotada pelos gestores, implicará diferentes estratégias de exercício de poder. Um gestor mais formal e voltado ao administrativo tende a ter estratégias de exercício de poder mais centralizadoras e formalizadas para manter uma forte coesão interna, conforme identificado em estudos de Barroso *et al.* (2006). Mas, ao contrário disso, as gestoras do presente estudo inclinam-se mais para estratégias de informalidade com maior afetividade e fraca oposição a suas ações no exercício do poder.

Observamos, por fim, que as gestoras conseguiram fazer com que quase não existisse oposição às lógicas de ação instaladas na escola: ao adotarem a avaliação em larga escala como pauta da gestão, não menosprezando o interlocutor, mas buscando convencer as professoras que não credibilizavam a prova; ao fazerem uso da prerrogativa de atribuição de aulas para montar o grupo de professoras de quinto ano de escolaridade, compondo a equipe com as docentes que aderiam a essa avaliação; e ao cederem às solicitações que as docentes faziam, o que lhes conferia, em certa medida, poder de influência sobre a gestão, mas em contrapartida, aumentava o poder de influência, além do poder de autoridade da própria gestão. Conforme analisamos em pontos anteriores, resistências e conflitos ocorreram, mas não se configuraram como uma ação de oposição real que evitasse a consolidação dessas lógicas de ação.

Sendo assim, as lógicas de ação constituídas no recorte temporal de 2011 a 2019, principalmente as dos domínios pedagógico, administrativo e relação escola e família, alinharam-se na busca por padrões de desempenho que correspondessem às metas do IDEB para a escola e podem ter sido potencializadas pela troca de gestão do sistema municipal de educação, que se tornou também mais alinhada à avaliação em larga escala e que trouxe uma mudança de linha pedagógica. A conformação parece ter lançado a escola em uma espiral de ascensão e manutenção de um IDEB alto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos neste estudo as microrregulações exercidas por professoras e gestoras diante da regulação externa representada pela Prova Brasil no interior de uma unidade escolar de educação básica, com o objetivo de analisar essas microrregulações presentes no interior da referida escola, buscando, especificamente, identificar em que ações dos gestores escolares e de alguns professores as microrregulações estão presentes, compreender como elas ocorrem e em que âmbitos de atividades, e quais são seus motivos e suas lógicas próprias.

A Prova Brasil é uma avaliação de larga escala que regula à distância o sistema educacional. Uma regulação nacional de caráter institucional que suscita um conjunto de ações, interações, confrontos e negociações, estratégias e lógicas com diferentes interesses dos atores na escola, para reajustamento dessa regulação em nível local. E isso se dá porque a escola é um espaço dinâmico onde ocorrem as microrregulações.

As microrregulações na escola lócus da pesquisa diante da Prova Brasil se dão nos domínios de ação pedagógico, administrativo e relação escola e família, tanto para professoras quanto para as gestoras. No entanto, as microrregulações exercidas pelas professoras se estenderam para o domínio da cultura escolar, enquanto para as gestoras se fizeram presentes também nos domínios gestão escolar e organização da rotina discente.

Na pesquisa realizada, as microrregulações na escola são um processo complexo, não linear, com multiplicidade de conexões, sobreposições, alternâncias, muitas vezes de forma não intencional, como imprevisíveis também. Da mesma forma que os professores podem dar maior ou menor atenção a determinadas políticas concomitantemente, assim também o fazem em relação às interações, estratégias e negociações relacionadas a esta ou aquela política, que fazem com que diferentes microrregulações coexistam no espaço escolar.

Para ser colocada em prática, a política precisa fazer sentido para os atores e a avaliação em larga escala parece ser uma dessas políticas que fazem sentido ter a atenção das professoras e gestoras na escola pesquisada, como também faz sentido ser colocada em prática, porque há uma preocupação muito grande com a identidade e a reputação da escola diante do contexto em que está inserida, como

também se faz presente a força da regulação institucional quando mencionam o medo de que o IDEB faça com que a escola não seja considerada de qualidade.

Percebemos que a avaliação em larga escala requer que professoras e gestoras, no processo de microrregulação, lancem mão de estratégias diversificadas conforme são os interesses que as levem a dar maior atenção a essa política. Também identificamos que os conflitos movimentam as microrregulações que se desenvolvem em processo de sobreposição e alternância.

As estratégias adotadas por professoras e gestoras podem ser formais ou informais, explícitas ou implícitas, mas as que chamam a nossa atenção são as informais e que se referem à atuação desses atores, como a articulação, a negociação, a coalisão de grupos e, especialmente, a persuasão utilizada pelas professoras no domínio da cultura escolar para que as novas integrantes do grupo do quinto ano adiram às estratégias e lógicas de ação. A persuasão vai esculpindo e moldando as formas como o grupo seleciona, interpreta e traduz aspectos da política, tornando-se a cultura escolar o domínio de ação que vai determinar a resistência ou conformação à regulação externa. O que nesse caso, se direciona mais para a conformação.

Os interesses que subjazem as escolhas das estratégias podem ser diversos: pessoais, ideológicos ou criados, mas são indissociáveis e se encontram amalgamados por trás das estratégias. Podemos identificar que os interesses pessoais das professoras são sobressalentes quando se trata das docentes com mais experiência, enquanto as mais novas deixam transparecer que são os interesses ideológicos que as movem, mas acabam por sucumbir aos interesses pessoais e aos padrões de desempenho que imperam sobre a cultura escolar.

Já os interesses criados surgem no intercruzamento dos pessoais e ideológicos e se tornam moedas de troca na articulação e negociação entre professoras e gestoras. As gestoras, assim como as professoras, também utilizam seus interesses criados como moedas de troca, cedendo aos reclames das professoras e cobrando de volta a atuação para um bom resultado na prova. Os interesses criados das gestoras estão mesclados aos seus interesses pessoais e ambos parecem se originar de interesses ideológicos. Parece-nos que, tanto para professoras quanto para gestoras, interesses criados ou ideológicos dificilmente se sobrepõem aos pessoais, representados pela necessidade de elevação dos padrões de desempenho cobrados pela política da avaliação. Mas, mesmo em segundo plano,

os interesses ideológicos estão presentes. Algumas professoras apresentam dúvidas e fazemos nossas as inquietações delas: se os interesses dos estudantes estão sendo priorizados, se as estratégias e os métodos para melhoria do desempenho estão servindo à aprendizagem deles.

As lógicas de ação constituídas na e pela ação de professoras e gestoras na interação e negociação de estratégias, a partir de interesses e conflitos diante de uma política passam a orientar as condutas dos atores na escola e mostram que elas podem ter sido recobradas da atuação diante de outras políticas que regulavam a escola anteriormente. A adoção das mesmas lógicas parece conferir um caráter de cultura escolar: lógicas estabelecidas que deram certo e foram experienciadas pelos atores há mais tempo na escola, que agora tratam de iniciar os mais novos, impondo-lhes, de certa forma, essa cultura. Por estar no cargo há duas décadas, a diretora pode ter responsabilidade sobre isso também, imprimindo à escola uma identidade a partir do seu estilo de liderança e exercício do poder.

Da mesma forma que há a sedimentação e hibridização de políticas na escola, há sedimentação e hibridização das lógicas de ação como o uso de dados da avaliação realizada pelas próprias professoras quando querem realmente saber o que seus alunos aprenderam ou o uso da prerrogativa da atribuição de aulas pelas gestoras. O recorte temporal da pesquisa, 2011 a 2019, dá a dimensão de quase uma década para a constituição dessas lógicas que, ao longo desses anos, tiveram alternância entre as estratégias utilizadas com sobreposição ora das informais e implícitas ora das formais e explícitas, que podem continuar a se alternarem conforme a constituição do grupo de professoras do quinto ano vá se modificando também.

Importante destacar que, conforme as gestoras foram atuando para definir os grupos de professoras que trabalhariam com os alunos que seriam avaliados e trazendo a pauta da avaliação para a discussão, as professoras passaram de uma resistência inicial a uma conformação final, que não significa uma conformação total à avaliação de larga escala, pois, por vezes, ainda se veem em conflito quanto à certeza de que as lógicas constituídas estariam garantindo aprendizagem ou não.

A conformação identificada se dá em consonância com a constituição e manutenção de uma cultura escolar, porque a escola e sua reputação importam às professoras. Reputação essa representada por uma narrativa institucional que conta uma história sobre a escola, como ela funciona e o que ela faz para essa a melhoria em relação ao IDEB acontecer.

Ao mesmo tempo essa cultura escolar consolida não somente as lógicas diante da avaliação em larga escala, mas a de outros projetos e programas curriculares constituintes do processo pedagógico da escola. No campo das preocupações das docentes e das gestoras, a Prova Brasil está presente do início ao fim do ano letivo, em um revezamento constante com outros projetos e programas.

Essas observações nos dão a visão de duas linhas que percorrem o ano letivo na escola, com sobreposição de uma em relação à outra em momentos alternados, mas se tocando em diversos pontos. Embora avaliação em larga escala e educação tenham marcos referenciais distintos não conseguimos dissociá-los no cotidiano escolar. E, assim como, interesses pessoais se sobrepõem aos ideológicos, objetivos e avaliação se sobrepõem a conteúdo e método dentro do processo pedagógico, quando se tem em foco o IDEB.

Sobreposição e alternância parecem ser palavras bem pertinentes para descrever o desenvolvimento da microrregulação na escola. As lógicas de ação vêm e vão conforme a política tenha mais ou menos atenção e a depender do período do ano letivo. O mesmo se aplica às estratégias. Elas nem sempre são inovações propostas pelas professoras. Elas passam de um ator a outro no âmbito escolar diante da avaliação em larga escala: a gestão deu início aos processos de treinamento para a prova e as professoras foram assumindo gradativamente, repassando às novas integrantes da equipe.

Assim como as lógicas de ação se sobrepõem durante o ano e as estratégias se alternam, percebemos que os interesses seguem essa tendência em um jogo de sobreposição: ora alguns estão mais aparentes que outros, ora ficam em segundo plano. Se há adoção de várias estratégias para lidar com uma política, há interesses variados para cada uma delas também, amalgamados por trás de cada estratégia, mas em processo de sobreposição, dependendo dos atores que expressam esses interesses.

Quando observamos os interesses ideológicos nas estratégias adotadas, tanto por gestoras como professoras, recobramos que elas se referem a tudo que é ideológico na escola: questões relativas à organização e ensino, currículo, relação professor-aluno, formas de avaliar. Embora Ball (1994) afirme que nem tudo é ideológico na escola e que a vida na escola não é uma questão de elevados ideais, identificar os interesses ideológicos em muitas questões, mesmo que amalgamados a outros interesses, de certa forma, contrapõe o que o autor ressalta. Pode ser que

nem tudo seja puramente ideológico, mas o componente ideológico está presente em quase todas as questões e estratégias.

De toda forma, os interesses ideológicos, por força do jogo em torno da reputação e do desempenho, podem ser reconfigurados em interesses pessoais, pois, reputação e desempenho formam parte da rede de atuações de políticas, aliadas às posições em tabelas classificatórias, local e nacionalmente, redefinindo as prioridades institucionais.

As professoras, assim como as gestoras, deixaram claro em suas entrevistas que a microrregulação diante da avaliação favorece a escola, porque coloca em evidência o seu trabalho e tudo o que se faz lá dentro, mas esse trabalho, segundo elas, prioriza também o desenvolvimento dos estudantes, denotando uma preocupação com a aprendizagem de todos, inclusive daqueles deixados de fora da realização da prova.

Em certos momentos, parece haver duas partidas em disputa: a da aprendizagem dos estudantes e a da reputação da escola. Mas a busca por padrões de desempenho na avaliação em larga escala fala mais alto e faz com que professores, mesmo às vezes desconfortáveis, tentem assegurar que o índice da escola continue subindo.

A constituição de lógicas de ação e os conflitos movimentaram as microrregulações na escola. Conforme as lógicas foram se constituindo ao longo dos anos de 2011 a 2019, os conflitos foram se abrandando, muito embora, nossos dados apontem conflitos bem amenos e de maior alinhamento que resistência à política.

O reverso poderia ocorrer: os conflitos poderiam modificar as lógicas de ação, porém, em relação às pressões por desempenho, sobram pouco espaço e tempo para pensar de forma diferente ou contra, porque o sistema de regulação pressiona as escolas com tabelas de notas, índices, metas nacionais e periódicas e indicadores que comparam o desempenho.

O conflito poderia ser um elemento de transformação e inovação, mas o que percebemos é que ele vai se arrefecendo e transformando a revolta em conformação à política, trazendo como consequências o que outros trabalhos apontaram: preocupação maior com a matriz de avaliação que com o currículo; treinamento para a prova, pouca discussão e reflexão com os resultados tardios da avaliação, preocupação com o *ranking* e competitividade.

A gestão da escola pode ter contribuído com a passagem progressiva da resistência à conformação, ao movimentar-se de forma a envolver e atuar para que as professoras aderissem à avaliação em larga escala. Se a nossa hipótese era de que as microrregulações poderiam às vezes reforçar os processos de regulação representados pela Prova Brasil e às vezes confrontá-los, alternando-se, concluímos que nesse ponto não há alternância ou sobreposição e sim um grau crescente de conformação, assumindo cada vez mais características da macrorregulação.

Porém, devemos enfatizar que os elaboradores de políticas e os pesquisadores precisam dar mais atenção à complexidade das escolas e às microrregulações que ocorrem em seu interior e não impor uma teoria de cima, porque, ao considerarmos os objetivos da Prova Brasil, as lógicas de ação e microrregulações na escola não atenderiam a todos os propósitos.

A lógica, por exemplo, de deixar de fora 20% dos estudantes que representam os mais vulneráveis, comprometeria a expressão da realidade sobre o que está sendo avaliado. Para reduzir as desigualdades existentes e corrigir distorções, direcionar os recursos técnicos e financeiros do ministério ou da Secretaria Municipal de Educação para áreas identificadas como prioritárias, é necessário haver um quadro geral da rede e por escola que inclua esses estudantes.

Entendemos que não se pode superestimar os fatores internos e subestimar o peso das influências e determinações externas e aqui vemos o quanto as regulações externas pesam sobre a escola e fazem com que seus atores ajam e reajam diante da avaliação em larga escala, pois sobremaneira encontramos os traços das macrorregulações nas lógicas de ação internas.

Mas, enfatizamos que as microrregulações não podem, também, ser subestimadas porque, na prática, elas materializam os objetivos e intenções da política e, se o sucesso dela depende de atingir ou não os seus propósitos, há que se pensar no caminho reverso – da micro a macrorregulações, para intentar, pelo menos, tangenciar o objetivo, caso contrário, estaremos à mercê do que já se enfatizou: ou as reformas não produzem os efeitos pretendidos, ou produzem efeitos inesperados. E isso se dá, porque entre as intenções dos decisores e as ações realizadas no contexto concreto da escola há muitas disjunções.

De fato, formuladores e decisores de políticas e regulações deveriam considerar as microrregulações como uma força potencial que configura a cultura de uma escola, onde se constituem as lógicas de ação que vão orientar a conduta de todos

na escola pela resistência ou pela conformação. E mesmo que seja pela conformação, ainda assim, os objetivos da política podem estar longe de serem atingidos devido a esse complexo jogo de interações e negociações que vão encontrando caminhos para traduzir a política na prática, e, na verdade, se os interesses pessoais se sobrepõem aos ideológicos, isso ocorre também em relação aos próprios objetivos da política.

As microrregulações, com suas lógicas de ação, estratégias e conflitos podem extrapolar o contexto dessa pesquisa porque nas escolas, diante de qualquer regulação haverá conflitos de interesse, estratégias para tradução da política para a prática, constituição de lógicas de ação que orientarão a conduta na escola e, sobremaneira, a sobreposição dos interesses pessoais quando se tratar de reputação e padrões de desempenho, elementos capazes de redefinir as prioridades institucionais, com forte atuação no domínio de ação cultura escolar.

Não podemos deixar de reconhecer que a gestão escolar, como mediadora entre o sistema e a escola, também faz parte dessa rede de atuação das microrregulações e que pelo estilo de gestão que exerce impacta na cultura escolar e nas lógicas constituídas diante das políticas que pode favorecer ou a conformação ou a resistência a elas, mas, ao que se observa, a conformação se sobressai quando se trata de uma política de continuidade como a avaliação em larga escala.

Percebemos também que, apesar do município apresentar uma regulação mais branda, sem políticas de bonificação ou meritocracia em relação aos resultados de avaliações externas, as microrregulações na escola parecem corresponder a uma responsabilização de terceira geração, mas com efeito simbólico e moral mais acentuado devido ao que a reputação da escola representa para os atores: a própria reputação.

Destacamos ainda que, diante da preocupação que as professoras apresentaram também em relação ao currículo a ser cumprido na escola, e, levando-se em consideração a mudança ocorrida na rede: do construtivismo à Pedagogia Histórico-Crítica, as microrregulações diante desse processo poderiam ser objeto de uma nova pesquisa.

Como diretora de escola, realizando a pesquisa, deparei-me com uma realidade que me constrangeu porque era exatamente isso que também ocorria comigo, procurando envolver a equipe docente e levando a preocupação com a avaliação em larga escala e com o índice gerado pelos seus resultados a um nível de alta prioridade. Identificar o gerencialismo e a performatividade em minha prática me

incomodou e foi de difícil admissão. Mas, ao fim, é preciso reconhecer que fatores constrangedores e habilitadores foram colocados em prática na tradução da política.

Esse reconhecimento me leva a pensar que, se não há tempo para refletir, precisamos criar esse tempo na rotina escolar, porque senão sucumbimos às lógicas de quase-mercado e às preocupações globalizantes que querem resolver os problemas econômicos criando uma força de trabalho voltada somente às finalidades da economia e onde fica todo o resto? Por isso, ao finalizar a pesquisa, ainda há inquietações em relação a questões como: o papel da gestão escolar diante dos processos de conformação à política; os custos de oportunidade em relação a outros trabalhos e experiências de aprendizagem em sala de aula; as resistências nas acomodações; a produção de um professor flexível e incoerente ao longo do tempo pela inevitabilidade da política; e a força ativa do contexto nos processos de escolhas em relação aos imperativos e às expectativas da política.

Se há muito em que pensar, há muito a aprender e, portanto, muito que se fazer para que, pelo menos, no campo da educação, o discurso e a prática da performatividade não se sobreponha ao discurso e à prática humanista.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Antônio Carlos Souza. **Ciência, Educação e Sociedade: O caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) e da Fundação Brasileira de Ensino de Ciências (FUNBEC)**. 2008. 287 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Osvaldo Cruz. Casa de Osvaldo Cruz, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=115406. Acesso em: 22 fev. 2020.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009a. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 22 mar. 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

AMESTOY, Micheli Bordoli *et al.* **A política de Accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19401/TES_PPGEQVS_2019_AMESTOY_MICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 mar. 2021.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O Mito Da Virtuosiidade Da Avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=117121. Acesso em: 12 abr. 2020.

ATLASBRASIL. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil**. Limeira. 2019. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/352690>. Acesso em: 04 ago. 2021.

AUDINO, Janaina Franciscatto. **Movimentos de Apropriação do Ideb na Gestão Escolar em duas Escolas da Rede Pública Estadual em Porto Alegre/RS**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3743>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar**. Espanha: Paidós, 1994.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2019.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as Escolas fazem as Políticas**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALSAMO, Luciana Maria. **Avaliação da Escola**: um estudo sobre os sentidos produzidos pelos sujeitos protagonistas de uma realidade escolar. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Tecnologias para Sustentabilidade, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=542610. Acesso em: 02 abr. 2020.

BARDISA RUIZ, Teresa. Teoría y Práctica de la Micropolítica em la Escuela. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 15, p. 13-50, sep/dec. 1997. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1120>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, Apr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a03v30n1.pdf>. Acesso: 10 set. 2020.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, Aug. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a05.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá *et al.* Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a03n114.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BARROSO, João; VISEU, Sofia. A Emergência de Um Mercado Educativo no Planejamento da Rede Escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 897-921, Sept. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Fxx4HqLkcPbqyqVT554dcWr/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BARROSO, João. Os Novos Modos de Regulação das Políticas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 39, n. 92, p. 19-28, jul. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982004000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2020.

BARROSO, João. O Estado, A Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BARROSO, João. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In*: BARROSO, João; VISEU, Sofia (Org.). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação**: espaços, dinâmicas e actores. Coimbra: Educa, 2006, 262 p. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5761>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BARROSO, João; *et al.* A Regulação Interna das Escolas: lógicas e actores. *In*: BARROSO, João (Org.). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação**: espaços, dinâmicas e actores. Coimbra: Educa, 2006.

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico**: práxis e resistência. 2002. 148f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1542>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB. Portaria nº 369 de 05 de maio de 2016. **Diário Oficial da União de 06 mai. 2016**. Disponível em: [index.php \(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br)). Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União de 26 jun. 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o SAEB composto pela ANRESC E ANEB. PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005. **Diário Oficial da União de 22 mar 2005**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União de 10 jan. 2001**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União de 23 dez. 1996**, P. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01 SNAS –MDS / SEB - MEC, 18 de dezembro de 2014**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério da

Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2015/01/IO-SCFV-final.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União, 26 abr. 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 28 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica **Diário Oficial da União, 17 jul. 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm#:~:text=L11738&text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%BAblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb 2019**: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf. Acesso em: 8 dez. 2021.

BROOKE, Nigel. Reformas Curriculares da Guerra Fria. *In*: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012a.

BROOKE, Nigel. O Impacto da Teoria do Capital Humano. *In*: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012b.

BROOKE, Nigel. Uma Nação em Risco. *In*: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012c.

BROOKE, Nigel. Racionalidade Econômica. *In*: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012d.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**,

Juiz de Fora, v.1, n.1, p. 13 - 36, 2011. Disponível em: <http://www.revistappgp.caeduff.net/index.php/revista1/article/view/2/1>. Acesso em: 23 ago. 2020.

CARNOY, Martin; CASTRO, Claudio de Moura. A Melhoria da Educação na América Latina: e agora, para onde vamos? In: CASTRO, Claudio de Moura; CARNOY, Martin (Orgs). **Como Anda a Reforma da Educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CASASSUS, Juan. Política y Metáforas: um Análisis de la Evaluación Estandarizada em el Contexto de la Política Educativa. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R (Org.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

CENPEC. **Estudar pra Valer!** Disponível em: <http://wwwold.cenpec.org.br/estudar-para-valer>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** - v. 34, n. 2, p. 613 - 634, mai. /ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/76015/49658>. Acesso em: 23 jul. 2019.

COLOMBO, Bruna. **Prova Brasil e SARESP: Repercussões na Construção da Qualidade da Educação na Percepção de Professores e Gestores de escolas Públicas Estaduais do Município de Campinas (SP)**. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós – Graduação em Educação, Campinas, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2438323. Acesso em: 04 abr. 2020.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis/SC, nº 5, p. 139-164, outubro de 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732>. Acesso em: 21 ago. 2019.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil e Regulação: implicações para organização do trabalho pedagógico**. 2014. 338 f.: il.; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16843/1/2014_Elis%c3%a2ngelaTeixeiraGomesDias.pdf. Acesso em: 8 mai. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, out, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ELMORE, Richard F. "Getting to Scale with Good Educational Practice." *Harvard Educational Review* 66 (1996): 1-26. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/1845/1a60725d8cfc8f0ba2ca357e1b0b6891b73d.pdf?_ga=2.259583242.1483609507.1600197210-1153004544.1578776362. Acesso em: 15 set. 2020.

FDE. **Programa Ler e Escrever**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=144&OT=O>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre o Currículo: currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez., p. 347-372, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2020.

FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, v.29, n.96, p.177-193, 2017.

FISCHER, Gabriela Maia. **A Prova Brasil sob Perspectiva de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Do Vale Do Itajaí, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4409390. Acesso em: 23 jun. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRANCO. Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Luis Carlos de; *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando na contramão. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Coleção Fronteiras Educacionais.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação Básica no Brasil: características e pressupostos. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R (Org). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

FURTADO, João Miranda. **O IDEB e a qualidade da educação em Cametá-PA**: reflexões acerca da cultura dos resultados em uma escola pública municipal. 2017. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação e cultura do Campus Universitário do Tocantins/UFPA, Belém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5133750. Acesso em: 18 mar. 2020.

GAJARDO, Marcela. **Reformas Educativas na América Latina**. Balanço de Uma Década. Documentos PREAL, nº 15. Março, 2000.

GAIOLA, Claudia Fabiana Orfão. **Percepção e Atitude dos Professores de Ensino Fundamental e Médio em Relação à Avaliação Em Larga Escala**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/319155/1/Gaiola_ClaudiaFabianaOrfao_M.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R (Org.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal. *In*: Seminário Sobre a Metodologia Grupo Focal, 2h17min18seg, 2012, Campinas. **Anais Eletrônicos** [...]. Campinas: UNICAMP, 2012. Materiais produzidos pela Faculdade de Educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=82S_yWX22PQ. Acesso em: 12 jan. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, Maria Tereza González. La Micropolítica de las Organizaciones Escolares. **Revista de educación**, n. 316, p. 215-239, may/ago.1998. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

GOV.BR. Ministério da Cidadania. **Bolsa Família**. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/aceso-a-informacao/carta-de-servicos/desenvolvimento-social/bolsa-familia-1>. Acesso em: 21 set. 2021.

GOV.BR. Ministério da Cidadania. **Cadastro Único**. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/cadastro-unico>. Acesso em: 21 set. 2021.

GOV.BR. Ministério da Educação. **PROUNI**. Disponível em: Portal Único de Acesso ao Ensino Superior (mec.gov.br). Acesso em: 23 out. 2021.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** / Fernando Haddad. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

HOJAS, Viviani Fernanda. **SARESP: a escola como produtora de políticas**. 2017. 131 f.; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150318/hojas_vf_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 28 jul. 2020.

HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade. **Identificação e Análise dos Possíveis Fatores que Influenciaram os Resultados Elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) Apresentado por duas Escolas Públicas**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2012. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Cleudane%20Aparecida%20de%20Andrade%20Hornick.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

HORTA NETO, João Luiz. IDEB: limitações e usos do indicador. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R (Org). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Limeira. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/limeira/panorama>. Acesso em: 18 ago. 2021.

INEP. **IDEB: Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2021.

INEP. **Teoria de Resposta ao Item**. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DAEB NOTA TÉCNICA. Disponível em: [nota_tecnica_tri_18012012.pdf](http://inep.gov.br/nota_tecnica_tri_18012012.pdf) (inep.gov.br). Acesso em: 15 dez. 2021.

IUNES, Naile Pinto. **A Política Curricular Produzida Pela Escola Como Contraponto a Políticas Educacionais Contemporâneas**. 2014. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1358239. Acesso em: 23 mai. 2020.

KRAWCZYK, Nora. A Construção Social das Políticas Educacionais no Brasil e na América Latina. *In: O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI*. Campinas: editora Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMEIRA. Lei Municipal nº 5.545, de 2 de setembro de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação. **Jornal Oficial do Município de 02 set. 2015**. Limeira, SP, 2015.

LIMEIRA. Decreto nº 18. Dispõe sobre a garantia da Educação em Tempo Integral, meta 6, da Lei Municipal nº 5.545, de 2 de setembro de 2015, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira e regulamenta a intersetorialidade entre as Secretarias e Autarquias Municipais. **Jornal Oficial do Município de 25 jan. 2016**. Limeira, SP, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar**: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2018. 165 f.; il. 30 cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30885/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Priscila%20Maria%20Vieira%20dos%20Santos%20Magalh%c3%a3es.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Avaliação da Aprendizagem no Contexto dos Ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, v.1, n. 3, p.53-64, out. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/14242/7968>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MAINARDES, Jefferson. A escola em ciclos e os discursos sobre a avaliação da aprendizagem. *In: PEREIRA, M.Z.C, PORTO, R.C.C.; BARBOSA, S.W.X.; DANTAS, V. X.; ALMEIDA, W. G. de. (Org.). Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010, p. 233-255. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/282123250_A_escola_em_ciclos_e_os_dis_cursos_sobre_a_avaliacao_da_aprendizagem. Acesso em: 15 ago. 2020.

MEC. **Prova Brasil**: Apresentação Prova Brasil. Disponível em: Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 02 mai. 2021.

MENDES, Geisa do S. C. V. *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa** [online]. 2015, v. 41, p. 1283-1298. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144828>. ISSN 1678-4634. Acesso em: 30 set. 2022.

MOREIRA, Flavio Antonio; GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo na Contemporaneidade - Incertezas e Desafios**. São Paulo, Cortez, 2003.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. **Política de Avaliação de Sistema e a Gestão do Resultado da Prova Brasil na Escola**. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9790/MOREIRA_Rosemeiry_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 08 ago. 2020.

MULGAN, Richard. Accountability: an ever-expanding concept? **Public Administration**, Oxford, v. 178, n. 3, p. 555-573, 2000. Disponível em: https://crawford.anu.edu.au/pdf/staff/richard_mulgan/MulganR_02.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

NANNI, Giovanni. **Desempenho de uma escola pública estadual de ensino fundamental no IDEB e rendimento de seus alunos na Prova Brasil**: um estudo de caso de gestão educacional. 2015. 129 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3286084. Acesso em: 20 fev. 2020.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Macro e Micro Regulações da/na escola: avaliações externas em foco. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/24524/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

NETO, João Leite Ferreira. Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 397-406, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00397.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

Oliveira, Inês Barbosa de; Sússekind, Maria Luiza. (2018). Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa De Educação**, 31(Especial), 55–74. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.14806>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PAZ, Fábio Mariano da. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul (SP)**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96360/paz_fm_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 abr. 2020.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias Desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes. Micropolíticas, Currículos e Formações nas Invenções das Escolas. **Teias**. v. 18. n. 15. Out. / Dez. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar de Freitas. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QEDU. **Ideb: Resultados e Metas**. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 08 dez. 2021.

RODRÍGUEZ, Pedro Antonio Estrada; MALDONADO, Ruth Mercado. Procesos de Negociación de Significado em uma Escuela Normal Mexicana. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 391-401, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n3/09.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Fundo para o Desenvolvimento da Educação – FDE. **Boletim da Escola**. IDESP 2011. São Paulo, SP: 2012.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 77. Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado**, 04 de julho de 1996. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_1996.htm. Acesso em: 02 set. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Programa Letra e Vida**. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/projeto-letra-e-vida/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SÃO PAULO. Decreto nº 54 553. Dispõe sobre a celebração de convênios para implementação do Programa Ler e Escrever. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 15 jul. 2009. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54553-15.07.2009.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS, Betisabel Vilar De Jesus. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** afinal de quem é essa nota? 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3957195. Acesso em: 12 ago. 2020.

SCHEDLER, Andreas. Que es la rendicion de cuentas? Cuadernos de Transparencia, México, **IFAI** – Instituto Federal de Acceso a la Información Pública IFAI n. 3, jan. 2004. Disponível em: https://works.bepress.com/andreas_schedler/6/ . Acesso em: 23 abr. 2021.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in Human Capital. The American Economic Review, vol. 51, no. 1, 1961, pp. 1–17. **JSTOR**. Disponível em: www.jstor.org/stable/1818907. Acesso em: 16 set. 2020.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **IPVS: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. 2010. Disponível em: <http://ipvs.seade.gov.br/view/index.php>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **MUNICÍPIOS: LIMEIRA**. 2021. <https://municipios.seade.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Helaine Aparecida da. **Um estudo sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb):** como as escolas públicas de Juiz de Fora melhoraram seu desempenho. 2012, 93 fl.: il. Dissertação (mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós – Graduação em Educação, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2033>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SILVA, Mirian Souza da. **A Prova Brasil como política de avaliação em larga escala:** implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/ AC. 2016. 97 f.; Il. 30 cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação. Rio Branco, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3938586. Acesso em: 29 abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **Avaliações internas e externas:** concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17012018-110503/publico/VALERIA_APARECIDA_DE_SOUZA_SIQUEIRA_rev.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, July 2009 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

SOUZA, José Vieira de; ROCHA, Ana Paula de M. Oliveira . Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política educacional. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. (Org.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. 1ed.São Carlos, São Paulo: EdUFSCar, 2018, v. , p. 1-207.

SOUZA, Márcia Lima Santos de. **Política de avaliação externa: interferência do IDEB na gestão e na organização pedagógica na escola**. 2016. 114 f.: il. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4373387. Acesso em: 15 mar. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob mira dos *standards* educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan. /abr. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TORO, Jose Bernardo. **Educacion para la democracia**. Disponível em: <http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>. Acesso em: 21 ago. 2019.

UNESCO. **A Promessa das Avaliações de Aprendizagem em Larga Escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades**. Trad. Patrícia Ozorio de Almeida. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: SP, França, Representação da UNESCO no Brasil, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615#:~:text=A%20Promessa%20das%20avalia%C3%A7%C3%B5es%20de,os%20limites%20para%20desbloquear%20oportunidades>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VAN ZANTEN, Agnès. Interdependência Competitiva e as Lógicas de Acção das Escola: uma comparação europeia. In: BARROSO, João (Org). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores**. Coimbra: Educa, 2006.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas Públicas de Avaliação em Larga Escala e suas Implicações para o Trabalho Docente em Escolas Públicas do Município de Viçosa-MG**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014. Disponível em:

<https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/6591/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 mai. 2020.

VILAS BOAS, Ivanilda Vilela. **A percepção dos professores sobre o Ideb de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?** 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3702123. Acesso em: 28 mar. 2020.

WINKLER, Donald R.; GERSHBERG, Alec Ian. Os Efeitos da Descentralização do Sistema Educacional Sobre a Qualidade da Educação na América Latina. **PREAL. Preal Debates**, n. 17. Novembro 2000. Disponível em: http://www.oei.es/reformaseducativas/efectos_descentralizacion_sistema_educacional_AL_winkler_gershberg_portugues.pdf. Acesso em: 22 ago. 2013.

ZYMELMAN, Manoel. Trabalho, educação e desenvolvimento. *In*: BROOKE, Nigel (org). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1ed. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS DOCENTES

Bloco I

- 1.1 O que pensa a respeito da avaliação em larga escala Prova Brasil?
- 1.2 Ela traz contribuições para aprendizagem dos estudantes?
- 1.3 A avaliação em larga escala Prova Brasil expressa realmente a qualidade da educação?
- 1.4 O que é qualidade para você?
- 1.5 O que é uma escola de qualidade para você?
- 1.6 Utiliza-se mais dos dados da Prova Brasil ou da sua avaliação?

Bloco II

- 2.1 Qual foi o seu envolvimento com as atividades preparatórias para a Prova Brasil ou decorrentes dela?
- 2.2 Preparou os seus alunos para a prova? Se sim, como e por quê? Se não, por quê?
- 2.3 No seu planejamento de aula, você costumava contemplar as atividades referentes à Prova Brasil? Por quê?
- 2.4 Na prática na sala de aula, quanto da rotina estava comprometida com as atividades preparatórias ou decorrentes da avaliação? Por quê?
- 2.5 Você fez uso dos dados e resultados da avaliação Prova Brasil no seu trabalho pedagógico? Por quê?
- 2.6 Participou das reuniões realizadas para tratar do tema da avaliação Prova Brasil na escola? Por quê?
- 2.7 Como foi sua participação? Por quê?
- 2.8 Como os dados e resultados da Prova Brasil foram utilizados?
- 2.9 Você fez alguma coisa para envolver os pais dos alunos nesse tema? Por quê?
- 2.10 Considerando o que você pensa sobre a Prova Brasil, como foi para você tentar envolver os pais na realização da Prova Brasil na escola?
- 2.11 Fez algo a mais em relação ao envolvimento dos pais na Prova Brasil? Por quê?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS GESTORAS

Bloco I

- 1.1 O que pensa a respeito da avaliação em larga escala Prova Brasil?
- 1.2 Independentemente do uso que os governantes possam fazer, do ponto de vista do aprendizado dos alunos, quais as vantagens e desvantagens que você vê nessa política?
- 1.3 A avaliação em larga escala Prova Brasil expressa realmente a qualidade da educação?
- 1.4 O que é qualidade para você?
- 1.5 O que é uma escola de qualidade para você?
- 1.6 O que pensa sobre o uso dos dados e resultados da avaliação Prova Brasil para a gestão da escola?

Bloco II

- 2.1 Como foi a gestão da e para a Prova Brasil junto aos professores?
- 2.2 Houve preparação dos alunos? De que forma? Por quê?
- 2.3 Quanto do trabalho pedagógico e da sua rotina estavam comprometidos com as atividades preparatórias ou decorrentes da avaliação? Por quê?
- 2.4 Qual uso dos dados e resultados da avaliação Prova Brasil foi feito na gestão do trabalho pedagógico? Por quê?
- 2.5 Foram realizadas reuniões, orientações sobre a Prova Brasil? Por quê?
- 2.6 O quanto isso comprometeu a rotina do trabalho da gestão?
- 2.7 Como os dados e os resultados da Prova Brasil foram utilizados nesses momentos? Por quê?
- 2.8 Foi feita a gestão da e para a Prova Brasil junto aos pais? Por quê?
- 2.9 Havia orientações específicas aos pais? Por quê?
- 2.10 Considerando o que você pensa sobre a Prova Brasil, como foi para você a gestão da realização da Prova Brasil na escola junto aos pais?
- 2.11 Fez algo a mais em relação ao envolvimento dos pais na Prova Brasil? Por quê?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM AS DOCENTES

Bloco I

- 1.1 Quais considerações fariam em relação à série histórica do IDEB desta escola no período de 2011 a 2019?
- 1.2 Qual foi a reação quando souberam pela primeira vez da Prova Brasil?
- 1.3 Consideram o IDEB da escola fruto das estratégias adotadas?

Bloco II

- 2.1 O que pensam do trabalho da equipe docente frente às avaliações em larga escala nesse período de 2011 a 2019?
- 2.2 Fariam as mesmas coisas? Por quê?
- 2.3 E se fosse somente uma avaliação diagnóstica e não gerasse o IDEB?
- 2.4 Se pudessem escolher, fariam avaliação em larga escala?
- 2.5 O que se pode falar da relação escola-família antes e após Prova Brasil e IDEB?
- 2.6 Consideram que a avaliação que vocês fazem dos seus alunos em sala de aula perdeu espaço a partir da implementação da Prova Brasil?