

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Vera Lúcia Alves da Silva

**IMPLICAÇÕES E LIMITES DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE SANTA MARIA - RS**

Santa Maria, RS.
2019

Vera Lúcia Alves da Silva

**IMPLICAÇÕES E LIMITES DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE SANTA MARIA – RS**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação Lato-sensu de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Especialista de Gestão Educacional**.

Profª Drª Andressa Aita Ivo

Santa Maria, RS.
2019.

Vera Lúcia Alves da Silva

**IMPLICAÇÕES E LIMITES DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE SANTA MARIA – RS.**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação Lato-sensu de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Especialista de Gestão Educacional**.

Aprovado em 10 de Janeiro de 2019:



Andressa Aita Ivo, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Juliana Sales Jacques, Dr^a (UFSM)



Sabrina Bagetti, Ms. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Neste momento, agradecer é reconhecer que o conhecimento se constrói de forma coletiva, mediante as trocas de vivências e visões de mundo. A todos o meu muito obrigada, e em especial:

À minha orientadora, professora Dr^a Andressa Aita Ivo, pela carinhosa acolhida e constantes palavras de estímulo e confiança. Muito obrigada pela disponibilidade em compartilhar comigo seus conhecimentos.

Aos professores, pais e gestora escolar que por meio de seus preciosos depoimentos tornaram este estudo possível.

À minha mãe querida, pela paciência, palavras de incentivo e “colinho” nos momentos de crise.

Às queridas colegas do CEGE e amigas da vida Fabiane e Bruna sem o carinho e a força de vocês a realização deste trabalho não seria possível.

À minha querida amiga Ângela pelo apoio e disponibilidade, quantas leituras, correções e palavras de força.

Às amigas Roselis e Camila pela gentileza com que compartilharam materiais.

À amiga Carol que com seus conhecimentos e olhar atento realizou a revisão final.

A todos os professores do CEGE pela acolhida e gentileza, nossas leituras e discussões deixaram saudades. Muito obrigada!

RESUMO

IMPLICAÇÕES E LIMITES DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTA MARIA – RS

Autora: Vera Lúcia Alves da Silva
Orientadora: Prof^aDr^a Andressa Aita Ivo

Este estudo busca compreender as implicações e os limites da avaliação externa em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria/RS em relação à gestão escolar e ao trabalho docente. De abordagem qualitativa e metodologia de pesquisa do tipo estudo de caso, sendo os dados provenientes da análise bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do 5º e 9º ano (disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática), presidentes do Conselho Escolar e do CPM e gestora da escola. As entrevistas revelaram que os sujeitos pesquisados possuem percepções diferentes acerca do tema, enquanto os professores entendem que o contexto socioeconômico interfere na aprendizagem escolar, os pais não identificam tal interferência. Para a gestora o contexto socioeconômico é importante, mas não determinante no processo de aprendizagem. Sobre a relação IDEB e qualidade da educação percebe-se também que as opiniões são divergentes. Os professores não reconhecem o IDEB como um indicador de qualidade da educação, para eles a qualidade não pode ser medida por uma única prova, já os pais relacionam o bom desempenho no IDEB com educação de qualidade. Enfim, o presente estudo, revelou que a existência de avaliações externas e de indicadores de resultados, como o IDEB, só contribuirão para a qualificar os processos educativos, se professores, gestores e pais assumirem uma postura crítica frente a esse processo.

Palavras-chave: Trabalho docente. Avaliação externa. Qualidade educacional.

ABSTRACT

IMPLICATIONS AND LIMITS OF EXTERNAL EVALUATION IN A MUNICIPAL SCHOOL OF SANTA MARIA/RS

AUTHOR: Vera Lucia Alves da Silva
ADVISOR: Prof. Dr. Andressa Aita Ivo

This study aims to understand the implications and the limits of external evaluation in a public school from the municipal system of Santa Maria/RS in relation to the school management and to the teaching work. It has a qualitative approach and it is based on a case study as study methodology, being the data gathering from bibliography and documental analysis and semi-structured interviews performed with teachers from the 5th and 9th grade (Portuguese and Mathematics subjects), presidents of the School Council and of the PTO and with the school manager. The interviews revealed that the researched subjects have different perceptions about them, while teachers understand the socioeconomic context interferes on school learning, parents do not identify such interference. For the school manager, the socioeconomic context is important, but it does not determine the learning process. About IDEB relation and quality of education, it was perceived that the opinions are also divergent. Teachers do not recognize IDEB as an indicator of education quality and according to them; quality cannot be measured by a single test, although the parents related a good performance on IDEB with quality education. Finally, the present study pointed out that the existence of external evaluations and results indicators, such as IDEB, which ones will only contribute to qualify educative processes if teachers, school managers, and parents assume a problematizing posture in the face of this process.

Key words: Teaching Work. External Evaluation. Educational Quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Caminhos metodológicos.....	32
Figura 2 - Resultados do IDEB da Escola para as turmas de 5º ano.....	34
Figura 3 - Resultados do IDEB da Escola para as turmas de 9º ano.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BASM	Base Área de Santa Maria
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CPM	Círculo de Pais e Mestres
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano Decenal de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO, A GESTÃO E A AVALIAÇÃO	15
2.1 BREVE RETROSPECTIVA DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA	21
3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	32
3.2 COLETA DOS DADOS DA PESQUISA.....	35
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	37
3.3.1 Perfil dos professores.....	38
3.3.2 Perfil dos pais.....	39
3.4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	40
4. AS REPERCUSSÕES DO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	42
5. O IDEB E A QUALIDADE DE EDUCAÇÃO	47
5.1 O SIGNIFICADO DO IDEB O “OLHAR” DOS PROFESSORES, GESTORES E PAIS.....	50
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICE A –ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	61
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTORA.....	63
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PRESIDENTES DO CONSELHO ESCOLAR E COM.....	65
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	67

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o cenário de reestruturação das relações produtivas capitalistas, especialmente a partir da década de 1990, orientou o processo de mudanças no setor educacional. Os movimentos sociais que há tempos reivindicavam a melhoria da qualidade dos serviços educacionais, vivenciaram as reformas implementadas pelos governos, mas com o objetivo de atender aos interesses e exigências do setor empresarial.

O discurso, quase unânime, ainda aponta que o caminho para a modernização e retomada do desenvolvimento econômico do país passa por amplas reformas no setor educacional. No contexto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) emergiu o compromisso mundial, envolvendo governos, organizações governamentais e não-governamentais, de garantir o direito de educação para todos. Assim, o acesso à educação de qualidade é reconhecido como condição essencial para o ingresso no mundo do trabalho e para a garantia de condições de vida mais dignas e justas.

Nessa direção, o governo brasileiro, seguindo as orientações da referida conferência, instituiu o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), documento que projetou como metas, entre outras, a promoção da universalização do ensino e a melhoria da qualidade de educação básica. Porém, poucos foram os avanços no sentido de efetivar as metas previstas.

No ano de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assume a presidência da República, o Plano Decenal é praticamente esquecido. O novo governo propõe uma agenda de reformas de orientação neoliberal que pretende atingir os diferentes setores da gestão pública, inclusive educacional, onde são adotadas medidas que visam a “descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 44).

No âmbito das mudanças no campo educacional, desse período, o principal legado foi a aprovação da lei Nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Em seu texto, a LDB instaurou direitos e deveres, como os previstos no Artigo 2º de que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e no Artigo 3º inciso IX, que orienta a oferta do ensino com a “garantia de padrão de qualidade”.

Na perspectiva de efetivar os programas de ajustes no campo educacional, foi instituído pela Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de uma década; o plano pretendia transformar as políticas públicas para a educação em políticas de Estado, com a garantia de continuidade e não mais reféns das trocas de governos. Embora, os objetivos previstos no PNE 2001-2010, como o aumento do nível de escolarização da população, mediante a garantia do acesso e da permanência, com sucesso, na escola pública, não tenham se efetivado conforme o projetado, visto que os recursos financeiros destinados ao setor foram insuficientes, é importante destacar alguns avanços. A criação e implementação, no ano de 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas executados em parceria entre a União, estados e municípios a fim de alcançar as metas previstas no PNE, no que tange aos seguintes aspectos: a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação com a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); o financiamento da educação que recebe um incremento de recursos oriundos do governo federal, visto que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, no anos de 2005, passou a avaliar de forma universal os alunos matriculados na 4ª e 8ª série ou 6º e 9º ano do ensino fundamental, por meio da Prova Brasil.

Houve também o fortalecimento do sistema de avaliação e de monitoramento da educação, no ano de 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujos dados resultam da combinação do desempenho na Prova Brasil e do Censo Escolar (aprovação, reprovação e evasão), que passou a ser verificado e divulgado por escola. Em relação a qualificação da gestão das redes de ensino, o PDE instituiu o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime) e o Programa Nacional de Capacitação de conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho).

Apesar dos avanços no sentido da efetivação do PNE 2001-2010, promovidos através das ações do PDE, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 184) concluem que em decorrência de vetos presidenciais, as metas que dependiam do aumento dos investimentos públicos em educação, especialmente a que vinculava o aporte financeiro para o setor ao Produto Interno Bruto (PIB) foram simplesmente suprimidas, “tornando o plano mais uma carta de intenções” do que projeto de mudança mais significativa. Naquele momento, evidenciou-se a fragilidade das políticas públicas enquanto políticas de Estado, uma vez que as metas do PNE 2001-2010, ficaram à mercê do programa de governo que, em suas ações, não priorizou os recursos necessários à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, comprometendo a efetivação do plano e transferindo muitas de suas metas para o PNE de 2011-2020.

Ademais, na esteira das reformas neoliberais que visaram alinhar as políticas públicas educacionais locais à conjuntura internacional, com centralidade nos interesses econômicos em detrimento das necessidades sociais, são implementados os sistemas de avaliação externa em larga escala. Deste modo, a educação torna-se alvo de muitas cobranças em relação aos resultados, a eficiência de seus métodos e a qualidade do trabalho docente¹. As cobranças em relação ao setor educacional emergem num cenário internacional, em que a produtividade e a qualidade dos sistemas de ensino são imprescindíveis para o avanço da economia. A reestruturação do setor produtivo, tendo como metas a racionalidade e otimização dos recursos financeiros, também, induz uma reestruturação dos processos educativos desenvolvidos nas escolas.

Para tanto, as políticas públicas educacionais em escala local e mundial convergem para a implementação de sistemas de avaliação e criação de indicadores de rendimento, de eficiência e de qualidade do ensino. Conforme indica Silva (2006, p. 93), o avanço da qualidade do ensino “decorreria da eficiência do sistema, sobretudo com o controle dele mediante a avaliação de seu rendimento, processo ligado a sua integração pelo estabelecimento de padrões de avaliação centralizados”, a partir de um currículo escolar padronizado. No Brasil, a criação do Índice de

¹Compreendemos o conceito de trabalho docente, com base em Oliveira (2010), como a vasta gama de atividades e relações circunscritos ao processo educativo, para além das ações realizadas no contexto da sala de aula, na relação professor – aluno. O trabalho docente, revestido de grande complexidade, pressupõe o envolvimento e as experiências do coletivo da instituição de ensino.

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atualizado a cada dois anos a partir dos resultados da Prova Brasil, produz um sistema de monitoramento e controle da performance da educação em escala nacional.

Constantemente as escolas públicas são rotuladas a partir de critérios incorporados do meio empresarial, ou seja, algumas são consideradas mais eficientes, enquanto outras consideradas instituições ultrapassadas e ineficientes. Tais rótulos, na maioria das vezes, se dão a partir dos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações externas, especialmente por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)². O IDEB desconsidera a realidade das instituições de ensino público, o contexto em que as escolas estão inseridas, uma vez que só leva em consideração dados quantitativos. A ausência de uma análise mais profunda da infraestrutura das escolas, das condições de trabalho dos professores, da formação do corpo docente, bem como da realidade de seus estudantes, fortalece a competição entre as escolas e produz um ranking que em nada contribui para a qualificação das instituições de ensino.

Ante o exposto, este estudo procurou analisar as implicações e os limites da avaliação externa em uma escola municipal de Santa Maria/RS em relação à gestão escolar e ao trabalho docente. O interesse em pesquisar a temática nasceu a partir de reflexões acerca das vivências pessoais e profissionais ao longo dos mais de vinte anos de docência. Ainda durante a graduação, Curso de Licenciatura Plena em História, no início dos anos de 1990, especialmente nas disciplinas de Metodologia do Ensino de História, o posicionamento e o estímulo dos professores foram fundamentais para o surgimento da convicção pessoal acerca do papel social da escola e do professor. O entendimento de que a ação docente deve ser carregada de intencionalidade e que está vinculado à visão de ser humano e de sociedade devem nortear sua prática educativa. Porém, é fundamental que o professor tenha em mente que sua prática não está imune aos valores e às demandas da sociedade e do modelo econômico vigente. O ingresso no magistério público ocorreu mediante aprovação em concursos, em 1996, na rede municipal de Restinga Sêca e, em 2002, na rede

² O Índice de Desempenho da Educação Básica indica qualidade da educação nos sistemas municipais, estaduais e federal. O índice é calculado através da taxa de rendimento escolar e das médias de desempenho dos estudantes em exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-eacoes?id=180>. Acesso em 25 de junho de 2017.

municipal de Santa Maria. Assim, o exercício da docência em regime de 40 horas, atendendo o Ensino Fundamental nos dois municípios permitiu acumular vivências e questionamentos sobre a prática docente. Além disso, a experiência como gestora, nas funções de Diretora e Vice-Diretora trouxe o conhecimento da escola como um todo, o momento de sair da “zona de conforto” da sala de aula com uma única disciplina. Era preciso conhecer a amplitude e as relações dentro/do contexto escolar; as dificuldades encontradas na gestão, muitas vezes, apontavam para a necessidade de momentos de avaliação interna e coletiva, onde a instituição pudesse refletir sobre os avanços e o que precisava ser modificado, avaliando o processo, não apenas os resultados frios expressos por um índice construído a partir de uma avaliação externa.

A constituição de um espaço coletivo de avaliação institucional, envolvendo os membros do Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres – CPM, professores e Equipe Gestora deve ser encarada como uma oportunidade de amadurecimento e fortalecimento da instituição e da comunidade escolar.

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou responder o seguinte problema de pesquisa: quais as implicações e os limites da avaliação externa em uma escola municipal de Santa Maria/RS em relação à gestão e trabalho docente?

Objetivo geral

Compreender as implicações e os limites da avaliação externa em uma escola da rede municipal de Santa Maria em relação à gestão escolar e ao trabalho docente.

Objetivos específicos:

- Analisar as implicações das avaliações externas na gestão escolar;
- Analisar as implicações das avaliações externas no trabalho docente;
- Compreender de que maneira a comunidade escolar se apropria dos resultados da escola nas avaliações externas.

O texto encontra-se assim estruturado: o capítulo 1 é destinado à introdução; o capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica, complementado por uma sessão dedicada a retrospectiva da política de avaliação externa em larga escala; capítulo 3 aborda os encaminhamentos metodológicos, subdividido em 4 sessões, o contexto da pesquisa, a coleta dos dados e os sujeitos da pesquisa e a interpretação dos dados da pesquisa; no capítulo 4 são analisadas as repercussões do contexto

socioeconômico na aprendizagem escolar a partir entrevistas realizadas; no capítulo 5 são tramadas algumas discussões a respeito do IDEB e a qualidade de educação, sendo complementado por uma sessão destinada a análise do significado do IDEB no olhar dos professores, gestores e pais, mais especificamente os presidentes dos Conselho Escolar e do Círculo de Pais e Mestres e o capítulo 6 destina-se as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO, A GESTÃO E A AVALIAÇÃO

Todo o processo educacional está inserido e respaldado em um projeto de ser humano e sociedade, ou seja, em um paradigma econômico, cultural e social reproduzido e problematizado criticamente. Também deve estar diretamente ligado à formação humana e cidadã dos sujeitos e a preparação e desenvolvimento para o exercício do trabalho.

Tendo essa compreensão acerca da educação como elemento fundamental para pensar e (re) organizar a sociedade, é necessário, segundo Sander (2005), que a educação seja prioridade em políticas públicas e em uma perspectiva maior de política social. Nesse sentido é fundamental que família e comunidade reivindiquem a implementação de políticas públicas que auxiliem na qualidade da educação. Contudo, a referida qualidade educacional, por vezes é atrelada ao desempenho das instituições de ensino em avaliações externas, sem que haja a necessária contextualização destes exames e dos resultados.

A avaliação conforme adverte Luckesi (2006, p.09) apresenta-se como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Assim, não parte da compreensão de um instrumento regulatório, mas sim, emancipatório, que busca refletir, qualificar e planejar o processo educativo (DEMO, 2002). Destarte, a avaliação como movimento intencional que visa possibilidades e modificações dentro da instituição escolar, precisa ser construída de modo participativo.

Assim, aponta-se a necessidade das instituições escolares promoverem discussões acerca das avaliações externas, dos resultados obtidos, do significado desses resultados, das políticas de índices e indicadores. É primordial a constituição de um espaço de diálogo que promova uma análise qualitativa acerca das avaliações externas. Porém, esse movimento de modificação não parte apenas da compreensão e desejo do gestor ou de um professor, mas sim de um trabalho coletivo da instituição (VASCONCELLOS, 2005).

Por isso a importância da gestão escolar, como articuladora da comunidade, em promover debates e discussões que orientem a possibilidade de uma avaliação que auxilie no desenvolvimento institucional da unidade escolar, bem como do desenvolvimento profissional dos professores que nela trabalham.

Lück (2011) na obra “Gestão Educacional: uma questão paradigmática” nos convida a repensar sobre a gestão escolar, indicando que há a necessidade de dar espaço para a participação da comunidade na construção das ações cotidianas do espaço escolar. Assim explica que

[...] corresponde a dar vez e voz e envolver na construção e implementação do seu Projeto Político Pedagógico, funcionários, alunos, pais e até mesmo a comunidade externa da escola, mediante a uma estratégia aberta de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação (LÜCK, 2011, p.81)

Desta forma, torna-se claro o papel da gestão escolar como promotora de espaços dialógicos onde possam ser problematizadas as dificuldades, necessidades e potencialidade da instituição. É primordial o desenvolvimento de um trabalho que envolva toda a comunidade educativa, buscando, de modo mais específico, colaborar com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Porém, o que se observa no cotidiano das escolas, são políticas educacionais, que visam adequar a gestão escolar e as práticas educativas ao imperativo do mercado, cumprindo assim, as orientações que emanam dos acordos internacionais. A lógica gerencial, criada no ambiente empresarial e centrada em conceitos como eficácia, eficiência, produtividade e competitividade, passa a orientar os documentos e normativas que regem os sistemas de ensino.

No artigo “Modos de Gestão e Políticas de Avaliação: entre o gerencialismo e a democracia”, Hypólito e Leite (2012), a luz das formulações teóricas de Stephen Ball (1994) analisam o gerencialismo, suas implicações nas políticas públicas e nas ações educativas no contexto escolar. Segundo os autores, é preciso considerar os múltiplos elementos que compõe e que influenciam a realidade. Os diferentes contextos, onde são implementadas as políticas, produzem variados resultados e, conseqüentemente, há uma distância significativa entre o que é projetado nos textos e nos discursos que orientam as políticas e o que se efetiva nos contextos práticos.

Nesse sentido, o sistema de avaliação, um dos pilares da política gerencialista, aparece como balizador das reformas que visam ajustar os padrões de qualidade e eficiência na educação. Todavia, como alertam os autores mencionados, o estudo das políticas públicas, sejam elas de cunho gerencialista ou não, e suas implicações nos diferentes contextos, deve considerar que nem sempre os resultados projetados são os evidenciados na prática, visto que a realidade é mais dinâmica e complexa,

onde variados questionamentos e interpretações desafiam o que está previsto nos textos de uma política.

Na perspectiva de adequar as práticas escolares em diferentes contextos à lógica gerencialista, são instituídos, conforme Hypólito e Leite (2012, p.138) “modos de gestão”, isto é, “formas de produzir a organização escolar, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola” com base nos preceitos gerenciais de eficiência e produtividade. Nesse sentido, a criação de sistemas de avaliação permite que a qualidade da educação pública seja verificada periodicamente por meio da realização de exames objetivos e padronizados. Dessa forma, ao implantar os sistemas de avaliação como “dispositivos de controle e regulação” da qualidade e da performance, conforme Hypólito e Leite (2012, p. 138), os gestores públicos colocam em prática um conjunto de ações que visam efetivar o modelo de gestão empresarial, com ênfase nos resultados e na competência no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas. Assim,

[...] a introdução de sistemas de avaliação da educação tão conhecidos no Brasil, como, por exemplo, os diferentes exames [...] complementados por um Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB, baseado em índices de desempenho educacional, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). São elementos importantes para a constituição de modelos gerenciais, baseado na qualidade e na meritocracia (HYPOLITO E LEITE, 2012, p. 138-139)

Como parte das reformas neoliberais, de cunho gerencialista e implementadas com o intuito de tornar a gestão pública, em especial no setor educacional, mais competente e moderna, os sistemas de avaliação são apontados como a melhor alternativa técnica, visto que poderiam, mediante monitoramento constante dos resultados, sinalizar os ajustes necessários na gestão educacional, na formação docente e nos currículos escolares, no sentido de torná-los mais adequados ao contexto dominante.

Na obra “Educação escolar: políticas, estrutura e organização”, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) analisam o contexto de origem dessa onda reformadora que atinge o setor educacional, especialmente a partir dos anos de 1990. De acordo com os autores, as reformas implementadas nesse setor têm como objetivo central atender as demandas de um mercado cada vez mais competitivo, onde os altos investimentos em tecnologia exigem a formação de mão de obra mais qualificada e eficiente.

Para tanto, foram instituídas uma série de políticas no sentido de promover a universalização do ensino, o aumento do tempo de permanência dos estudantes nos sistemas de ensino, garantindo, assim, padrões mínimos de qualidade e produtividade. Nesse sentido, as discussões realizadas no âmbito da Conferência de Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, resultaram na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, bem como nos documentos da Unesco *Transformação produtiva com equidade* (1990), *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (1992) e no *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993), produzido pelo MEC, que balizaram as reformas educacionais implementadas na América Latina. No Brasil, os anos de 1990, especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (janeiro de 1995 a janeiro de 2003), foram marcados por reformas que pretendiam ajustar o setor educacional, mas também o Estado e a gestão pública ao modelo econômico vigente. Nos governos seguintes verificou-se a continuidade das medidas reformistas, sempre com o intuito de adequar as políticas públicas, em especial no campo educacional, às orientações formuladas pelos organismos econômicos internacionais de cooperação e agências de financiamento internacional.

Sander (2005) recupera a trajetória dos projetos implementados pela Unesco ao longo do século XX, destacando

[...] foi nessa reunião que os ministros propuseram a criação, no âmbito da Unesco, o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. Seus objetivos eram erradicar o analfabetismo até o final do século 20, garantir dez anos de educação básica para todas as crianças em idade escolar e elevar a qualidade e a eficiência da gestão dos sistemas educacionais. (SANDER, 2005, p.81).

Na sequência, o autor analisa os efeitos no campo das políticas educacionais da crise econômica dos anos de 1980, a chamada “década perdida”. A queda dos investimentos da Unesco em ações voltadas para a educação e, por outro lado, o crescimento dos investimentos de recursos oriundos do Banco Mundial, nos chamados países em desenvolvimento, acarretaram mudanças nos rumos das políticas educacionais e na adoção de uma agenda essencialmente neoliberal e reformista. Assim,

A nova agenda política cria a necessidade de promover reformas institucionais dos sistemas de ensino, visando fomentar a modernização, a descentralização administrativa e a competitividade no contexto do mundo

globalizado. Esse foi o momento de ruptura com o passado e da adoção definitiva da agenda neoliberal no âmbito das organizações internacionais, que se mantém até hoje (SANDER, 2005, p. 83).

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as reformas empreendidas pelos governos, no sentido de ajustar as políticas públicas no campo educacional às demandas que emergem no contexto de crise do capitalismo e de configuração do neoliberalismo, impactam de forma decisiva a prática escolar. Nesse sentido, a lógica do mercado, com novos padrões de produtividade e eficiência, lança aos indivíduos, de modo cada vez mais precoce, o desafio de buscarem, enquanto trabalhadores e consumidores, a formação e a capacitação constante. Assim, espera-se formar um “cidadão eficiente e competente”, preparado para consumir e concorrer no mundo do trabalho e do consumo. Portanto,

[...] no campo educacional, existe um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos (e nas escolas), com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e produtividade demandadas e exigidas pelo mercado. [...] trata-se de um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p.126)

Ainda, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é possível observar que a lógica de mercado pautada pela produtividade e pela concorrência ganha força nos discursos e nas políticas públicas no campo educacional. Ao mesmo tempo, em que reproduz no âmbito dos sistemas de ensino e das instituições a visão mercadológica, produz ações que visam implementar uma “pedagogia da concorrência”, pautada pela eficiência e pelos resultados. Desse modo,

[...] a avaliação constante dos resultados (do desempenho) obtidos pelos alunos, resultados esses que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola[...] a criação de condições para que se possa aumentar a competição entre as escolas [...] a ênfase sobre a gestão e a organização de qualidade escolar, com a adoção de programas gerenciais de qualidade (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, p.126-127)

Nesse contexto, portanto, são implementados os sistemas de avaliação externa em larga escala, que entre outros objetivos, procura testar a qualidade e a eficiência das escolas e do trabalho docente e, quando necessário, orientar os ajustes no sentido da obtenção dos resultados esperados pelo mercado, garantindo assim, que os recursos investidos sejam aplicados de forma eficiente e produtiva.

Santomé (2003), na obra “A educação em tempos de Neoliberalismo”, propõe que analisemos as reformas educacionais como parte de um processo mais amplo, tendo como objetivo maior a implementação de um modelo de sociedade e de ser humano conforme o paradigma neoliberal, onde o individualismo e a competitividade se fortalecem como valores esperados, tanto no ambiente empresarial quanto nas escolas. Dessa forma, as ações desenvolvidas em âmbito escolar devem estar em consonância com os padrões de qualidade e produtividade considerados ideais.

Por isso, para a padronização de qualidade e da produtividade no campo educacional, são tomadas como imprescindíveis as avaliações homogeneizadoras do trabalho docente. Para Santomé (2003) as ações padronizadoras produzem comportamentos esvaziados de sentido pedagógico e mais focados nos resultados numéricos. Nesse sentido, afirma:

A conquista desses resultados, que serão comparados com a lista de indicadores, obrigaria a cortar ou mesmo anular as possibilidades de que o conjunto de docentes, estudantes, suas famílias ou outras associações comunitárias possam decidir que tipo de educação, valores, atitudes, conteúdos e procedimentos devem ser transferidos e estimulados (SANTOMÉ, 2003, p.227)

Nessa conjuntura, sociedade e mercado, imbuídos da racionalidade capitalista, passam a exigir a oferta de uma educação eficiente, capaz de oferecer uma formação técnica e científica que atenda as exigências do mundo do trabalho e do progresso econômico. De acordo com Oliveira (2005, p 66), a educação transformou-se “em uma mercadoria num mercado cada vez mais competitivo”, sendo a qualidade de ensino concebida de acordo com critérios de custo-benefício e “identificada com o alcance de crescentes índices de produtividade, obtidos devido à adoção de técnicas eficientes de gestão”.

Enfim, observa-se que no campo educacional as práticas reformistas, forjadas especialmente nos países desenvolvidos, são replicadas em escala mundial através de acordo firmados entre os governos e os organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), entre outras, que ditam as rumos das políticas públicas em diferentes setores, inclusive no setor educacional, conforme será analisado na próxima seção.

2.1 BREVE RETROSPECTIVA DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA

No contexto de reestruturação do capitalismo, avança em escala global, e em especial nos países da América Latina, uma onda reformista de orientação neoliberal que produz novas formas de atuação do Estado. As reformas apontam para a formulação de um modelo de gestão pública em que o Estado, ao mesmo tempo em que cria mecanismos de controle das políticas, flexibiliza algumas de suas atribuições históricas por meio das parcerias público/privada.

Dourado (2007) indica que nesse quadro de reformas políticas e econômicas emerge um discurso “apregando o neoliberalismo como a única possibilidade de ajuste e de sobrevivência, ainda que a um elevado custo social”. Portanto, a lógica neoliberal impõe as reformas que o mercado julgar necessárias a manutenção do sistema e “o processo resultante dessa fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatizações da esfera pública”. Nesse sentido, ocorre um fortalecimento do discurso reformista em prol de um Estado mais moderno, enxuto, eficiente e racional. Logo,

[...] a defesa ideológica de uma pretensa retomada do desenvolvimento econômico, efetivada pelos partidários do neoliberalismo por meio da minimização da atuação do Estado nas políticas sociais e da redução ou desmonte das políticas de proteção via reforma conservadora de Estado, a partir do discurso ideológico de defesa da modernização e racionalização do Estado e da adaptação às novas demandas impostas pela mundialização em curso. (DOURADO, 2007, p. 24)

Nesse cenário, a educação assume um papel estratégico, visto que as mudanças promovidas no setor produtivo no sentido da retomada do desenvolvimento econômico, exige uma educação com um viés mais utilitarista e técnico. A lógica economicista, que orienta as reformas, aposta na redução dos investimentos públicos em educação e na criação de mecanismos que possam aferir a qualidade dos serviços prestados. Dessa forma, ao implementar a política de avaliação em larga escala completada pelos índices de desempenho, os gestores públicos passam a monitorar os resultados, na perspectiva de atingir a eficiência, a produtividade e a qualidade do ensino.

No Brasil a realidade não é diferente. A legislação e as normativas que regem o sistema educacional desde a promulgação da Constituição de 1988 e, mais tarde consolidadas no âmbito da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, apontam que o Estado deve intervir no sentido de criar mecanismos de monitoramento e controle como estratégia para a garantia de padrões mínimos de qualidade da Educação Básica.

Para tanto, na perspectiva de atingir a qualificação da educação, as ações da União, em colaboração com os governos estaduais e municipais, ocorrem no sentido de assegurar o processo de avaliação do rendimento escolar em diferentes níveis. A orientação expressa no inciso VI do artigo 9º da Lei nº 9.394, a LDB/1996, ao determinar que compete à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” explicita o entendimento de que cabe ao Estado instituir mecanismos de controle e regulação do sistema educacional. Mediante a realização de provas padronizadas e de abrangência nacional, espera-se reforçar, no ambiente escolar, uma concepção de qualidade de ensino. Nesse sentido, percebe-se que a concepção presente nos textos legais que normatizam as políticas públicas no campo educacional enfatiza que a qualidade de ensino decorre da expressão de bons resultados em exames e não do processo e, ao mesmo tempo, reproduz a lógica do mercado no contexto da escola, visto que estimula a valorização do esforço, da competência individual e da competitividade.

No bojo das reformas implementadas, com o intuito de qualificar a educação, também é instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que passou a vigorar em 1998, sendo substituído em 2006, através da Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Regulamentado pela Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007) e pelo Decreto nº. 6.253 (BRASIL, 2007), com vigência entre os anos 2007 e 2020, o FUNDEB deveria garantir os recursos necessários para a implementação do ensino obrigatório e de qualidade, além de garantir a valorização docente.

Dessa forma, a implementação do FUNDEB, do sistema de avaliação externa em larga escala e da aprovação da Emenda Constitucional Nº 59/2009 que institui a

educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos fazem parte de um conjunto de reformas que visam tornar os sistemas de ensino mais produtivos e adequados às demandas e exigências do mercado.

Na perspectiva de buscar elementos para a melhor compreensão da trajetória das políticas públicas que implementaram os sistemas de avaliação em larga escala, recupera-se as análises realizadas no artigo intitulado, *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*, Bonamino e Sousa (2012). Nesse artigo, as autoras examinam as implicações da avaliação educacional em larga escala para o currículo escolar, o trabalho docente e a gestão institucional no movimento que, segundo elas, apresentou três gerações.

Na primeira geração, a partir de 1990, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Ministério da Educação (MEC) institui que a avaliação seja aplicada a cada dois anos, nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, sendo realizada por uma amostra dos alunos, regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série ou 5º e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas, localizadas na área urbana e rural. Nesta primeira geração, por se tratar de uma amostra, os resultados do Saeb produzem baixo nível de interferência no trabalho desenvolvido nas escolas e no currículo escolar. Possibilita um diagnóstico e um monitoramento da evolução da qualidade da educação básica, sem medir a evolução individual das escolas.

Nos anos seguintes, especialmente a partir de 2005, com a criação da Prova Brasil³, a política de avaliação educacional em larga escala, é considerada pelas autoras como de segunda geração, diante da mudança de caráter das avaliações, uma vez que seus resultados deixam de ter como finalidade apenas o diagnóstico, passando a compor os dados de uma política de responsabilização que considera o desempenho no IDEB como elemento balizador da qualidade. O Decreto nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em seu Art. 3º explicita como as políticas públicas serão conduzidas a fim de garantir a melhoria da qualidade da educação básica. Portanto,

³A Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC - (Prova Brasil), estabelecendo como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anreesc-prova-brasil-aneb>. Acesso em 04 de outubro de 2018.

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

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (DECRETO nº 6.094/2007).

Dessa forma, a política nacional de avaliação cria mecanismos para o monitoramento do trabalho realizado nas escolas e, ao mesmo tempo, institui uma política de responsabilização de gestores e docentes pelos rendimentos insuficientes. A sociedade também passa a ter acesso aos dados e acompanhar o desempenho por escola visto que os resultados passam a ser amplamente divulgados pelos meios de comunicação e pelas propagandas institucionais do governo. Para Bonamino e Sousa (2012), esse momento corresponde a terceira geração de avaliações, sendo combinados o forte controle sobre a gestão escolar e o trabalho docente, por meio da ampla divulgação dos dados do IDEB, com a adoção da política de recompensas salariais por parte dos governos de diferentes estados e municípios brasileiros, os chamados bônus por rendimento.

Na prática os bônus salariais, como o Prêmio Qualidade na Educação, criado pela Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS, através da Lei Nº 5341, de 10 de agosto de 2010, institui a meritocracia no setor educacional. Os bônus por rendimento são apresentados no discurso oficial como uma oportunidade de valorizar e estimular o comprometimento e o maior empenho de gestores e docente com a melhoria dos resultados no IDEB. Porém, o que se observa é o reforço dos mecanismos de responsabilização e de regulação das práticas educativas escolares.

Conforme Ivo e Hypólito (2016, p. 127) “a política de bonificação proposta pelo prefeito, em consonância com as ações desenvolvidas pela SMED, terá efeitos e consequências no contexto da prática escolar”. Tal política visa estimular o empenho de gestores escolares e docentes, porém explicita a fragilidade das relações entre os docentes das diferentes instituições. Nas palavras de Ivo e Hypólito “a aprovação da Lei causou um certo desconforto e uma resistência em grande parte da categoria docente e, por isso, o sindicato promoveu ampla movimentação contrária à premiação” (IVO e HYPOLITO,2016, p.127).

Portanto, a política de responsabilização institui mecanismos de controle de caráter material, por meio do pagamento de bônus por desempenho, e simbólico, a

partir da divulgação dos resultados das avaliações. Assim, os professores e demais profissionais da educação são estimulados a se esforçarem para promover uma aprendizagem instrumental de seus alunos, preparando-os de forma prática e objetiva para responderem aos testes padronizados aplicados periodicamente. Assim, alerta Santomé

[...] as instituições docentes seriam obrigadas a abandonar determinados projetos educativos com conteúdos escolares e valores de grande interesse formativo [...]. Um número importante de escolas certamente optaria por elaborar seus projetos com o objetivo mais imediato [...] as instituições de ensino construiriam pessoas com habilidades e conhecimentos exigidos pelo mercado [...] esses produtos finais deverão ser avaliados de acordo com uma série de critérios decididos antecipadamente, conforme uma série de padrões de qualidade [...] (SANTOMÉ, 2003, p.226-227).

Idealizada com o objetivo de coletar informações referentes a qualidade do ensino ofertado pelas escolas e pelos sistemas de ensino, na perspectiva de orientar a formulação das políticas públicas, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, assumiu, com o decorrer das edições, a função de elemento de pressão. Aplicada nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas, urbanas e rurais, com dez ou mais alunos regularmente matriculados no ano de sua realização, a Prova Brasil consiste em uma avaliação com questões de múltipla escolha, nas disciplinas de língua portuguesa, com ênfase na leitura e matemática, com foco a resolução de problemas.

Tendo em vista a ampla divulgação dos dados do IDEB pela mídia e a periodicidade com que a Prova Brasil é realizada, a cada dois anos, verifica-se um aumento do controle e das comparações entre as escolas. Portanto, a política de responsabilização ganha mais força, passando a exercer maior influência sobre o trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino, em relação à prática docente, à gestão escolar e, conseqüentemente sobre o currículo escolar.

No ano de 2007, no contexto de lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴, o Ministério da Educação promove outra mudança na política de

⁴Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), documento que sistematiza um conjunto de ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em 01 de outubro de 2018

avaliação em larga escala: os resultados da Prova Brasil passam a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵, sendo utilizados como referência para as metas a serem alcançadas de forma gradual pelas redes públicas de ensino até o ano de 2021.

Com a ampla divulgação dos resultados da Prova Brasil e, tendo o IDEB como principal indicador de qualidade adotado pelo Ministério da Educação, espera-se cobrar maior comprometimento das escolas, das secretarias de educação de Estados e municípios. Ao fornecer os resultados das avaliações por escola, surge a possibilidade de comparar os melhores e piores índices, favorecendo a criação de um ranking das instituições de ensino. Além disso, como parte da política de monitoramento do desempenho das escolas e dos sistemas de ensino nas avaliações, o Ministério da Educação pública, no período que antecede a realização das provas, as Matrizes de Referência, onde são explicitadas as competências e habilidades que nortearam a elaboração das provas. Ocorre assim, a padronização dos conteúdos e as escolas são orientadas a desenvolverem suas ações pedagógicas direcionadas ao preparo de seus alunos frente ao desafio de realizarem as provas de maneira que os índices da instituição avancem e, estatisticamente, a qualidade do ensino melhore. Logo, observa-se que a interferência no cotidiano escolar, no fazer e como fazer de cada instituição, passa ser mais direta. Corroborando com esta análise, trazemos as contribuições de Sander

(...) conceitos e práticas que muitas vezes valorizam a eficiência e a produtividade acima do próprio processo educativo que se realiza na escola e na sala de aula. (...) Conceitos e práticas que priorizam instrumentos de controle de gestão que alimentam e realimentam processos decisórios preocupados com resultados imediatos e utilitários. (SANDER, 2005, p.110).

A realidade das escolas das redes municipais de ensino, em especial a analisada neste estudo, segue as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas em relação à implementação do sistema de avaliação externa em larga escala com ênfase para os resultados expressos pelo IDEB. Na perspectiva de adequar a realidade local

⁵O Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em 01 de outubro de 2018.

e fazer avançar os resultados do IDEB das escolas públicas da rede municipal, os gestores da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em determinados momentos, agem como integrantes de um “pacto” que visa criar um ambiente de estímulo e de responsabilização. As orientações expressas nos documentos e normativas produzidas no âmbito do Ministério da Educação ocasionam, na esfera local, uma grande preocupação entre os gestores da SMED e da Administração Municipal, visto que o recebimento das verbas federais destinadas à manutenção e ao custeio da educação é vinculado a adesão aos programas e aos resultados das escolas no referido sistema de avaliação.

De acordo com pesquisa realizada por Ivo e Hypolito (2016), entre os anos de 2009 e 2012, a política municipal de educação implementada pela SMED, no mesmo município desta pesquisa, tinha como objetivo central promover a melhoria dos resultados do IDEB das escolas da rede pública municipal. Conforme os autores a SMED, com base nos dados do IDEB de 2009, colocou em prática, já no ano de 2010, um plano de ações para atacar algumas deficiências da rede, principalmente em relação aos recursos humanos, infraestrutura das escolas e o setor pedagógico. Após o levantamento dos dados em relação ao quadro docente, ou seja, o número de profissionais, lotações por escolas, regime de trabalho e carga horária, o interesse dos gestores da SMED deslocou-se para a recuperação, a ampliação e a construção de novos prédios escolares. Ainda com o intuito de melhorar as condições físicas das instituições, foram distribuídos diversos utensílios e equipamentos.

Dando continuidade ao plano de ações da SMED, em 2017 foram desenvolvidos programas de formação com os professores, tendo como foco principal a realização das provas que integram o sistema de avaliação em larga escala. Assim, a formação para os professores de 5º ano e de 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foi realizada no período anterior ao da aplicação das provas, os professores repassavam a matriz curricular que nortearia as provas e foram orientados a aplicarem com suas turmas as provas dos anos anteriores, como simulados. O relato das professoras Mila e Lise evidenciaram que as ações dessa secretaria produziram no contexto escolar um clima de responsabilização. Conforme elas:

[...] esse é meu segundo ano no município, que eu percebi, no ano passado não vi isso com tanta ênfase. A ênfase na preparação para a Provinha Brasil, a preparação para..., mas nesse ano o curso que nós tivemos para os

professores dos 5º anos e para os professores das disciplinas de Português e Matemática dos anos finais, era exatamente esse o foco, preparar para a prova Brasil, então o que era, era um caderno em que a gente estudou [...] eram os descritores que a gente viu um por um, pra ver exatamente quais eram os conteúdos que contemplavam aqueles descritores, mas aí tá a interferência de uma preparação pra prova. (Professora Mila)

[...] na verdade...eram 3 vezes, eu participei de 2 vezes...na verdade o que tu fazia lá...eles estavam passando pra nós coisas dos outros anos[...] vendo as provas dos anos anteriores, vendo se os alunos tinham dificuldade ou facilidade em fazer aquele tipo de questão, era isso...eu acho que a preocupação deles é mais com os recursos. (Professora Lise)

[...]e quanto à SMED não assim como cobrança, mas como uma responsabilidade nossa, é de certa forma é uma cobrança...é uma responsabilidade nossa o recurso que vai vir pro município. (Professora Mila)

Complementando o conjunto de ações promovidas pela SMED e pela administração municipal, foi instituído, através da Lei Municipal nº 5.341/10, o Prêmio Qualidade na Educação e, assim, foram criadas as condições legais para que a política de estímulo e de bonificação salarial com base nos resultados do IDEB fosse colocada em prática. Como forma de estimular o maior comprometimento dos professores da rede, o executivo municipal passaria a pagar, com recursos próprios, um bônus salarial as instituições de ensino, bem como a seus professores que se destacassem positivamente no IDEB⁶.

No ano de 2012, a lei que criou o Prêmio Qualidade na Educação no município de Santa Maria foi alterada pela Lei Municipal nº 5.610/2012, ficando estabelecido que o pagamento do bônus seria destinado aos professores efetivos e a equipe diretiva da escola municipal que tivesse demonstrado maior crescimento na nota de avaliação do IDEB nos anos iniciais e finais, conjuntamente⁷.

Atualmente, observa-se que ao mesmo tempo em que mudam os critérios para o pagamento do referido prêmio, também é possível perceber que o executivo deixa de pagar o prêmio alegando falta de recursos no orçamento do município⁸. Porém, a

⁶Conforme registro no site da Prefeitura Municipal de Santa Maria, o prefeito entrega prêmio a três escolas da RME. Disponível em www.santamaria.rs.gov.br/noticias/8527-qualidade-em-educacao Acesso em 09 de outubro de 2018.

⁷Alteração na forma de pagamento do Prêmio Qualidade na Educação através da Lei Municipal nº 5610 de 05 de janeiro de 2012. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2012/561/5610/lei-ordinaria-n-5610-2012-acresce-incisos-iv-e-v-ao-art-2-da-lei-municipal-n-5341-10-que-cria-o-premio-qualidade-na-educacao-e-da-outras-providencias-2012-01-05> Acesso em 10 de outubro de 2018.

⁸Conforme notícia vinculada pelo site da Prefeitura Municipal de Santa Maria, RS no dia 06/06/2014, temos o registro do último pagamento do Prêmio Qualidade na Educação. Disponível em www.santamaria.rs.gov.br/smed. Acesso em 10 de outubro de 2018.

existência de uma lei municipal que regulamenta o pagamento de bônus salarial de acordo com o desempenho das escolas no IDEB, mesmo que o último pagamento tenha ocorrido no ano de 2014, demonstra que a administração não mudou o entendimento de que os professores e os gestores das escolas devem se empenhar mais no sentido de fazer avançar os resultados do IDEB das escolas da rede municipal.

Portanto, conhecer as impressões dos docentes e do gestor de uma escola pública da rede municipal que, ao longo dos anos, tem atingido índices dentro ou acima das metas previstas pelo MEC, pode fornecer bons elementos de análise e nos possibilita conhecer, embora de forma parcial, os limites e as implicações da política pública educacional centradas nas avaliações externas em larga escala.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em educação possui especificidades quando se trata do desenvolvimento de pesquisas acerca dos contextos educativos; não é possível realizar uma pesquisa no campo educacional se a mesma não estiver conectada com os desafios encontrados no contexto concreto, onde a mesma será desenvolvida.

Compreendendo essa necessidade, a pesquisa realizada orientou-se pela abordagem qualitativa que entrelaça os contextos educativos com o problema de pesquisa. Os processos avaliativos dentro das escolas ainda são elementos ocultos e/ou desafiadores para muitos professores; sendo assim, é necessário repensar e ressignificar a avaliação na tentativa de construir um processo emancipatório de avaliação. É fato que as notas e resultados de índices de desenvolvimento educacional não qualificam os espaços educativos; para tanto, pensar e compreender as implicações e limites da avaliação externa em uma escola, estabelecendo relações entre a gestão escolar e o desenvolvimento profissional e institucional, não poderá partir de dados quantitativos.

O desenvolvimento e percepção desses dados de pesquisa que compreende as instituições escolares e os estudantes como meros objetos de estudo/análise, constitui completa negação do conhecimento de vida dos sujeitos e da fragmentação e dualidades do conhecimento, do ser humano e da própria realidade.

Assim, dentro das pesquisas em educação incorporaram-se discursos de qualidade, de modo a problematizar para além de dimensões de técnicas e problemas educacionais, visando o compromisso com a compreensão da realidade social e do universo humano.

Diante disso, entende-se que uma abordagem qualitativa “não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa” (CHIZZOTTI, 2006, p.79). Nesse contexto, o pesquisador e o objeto pesquisado configuram-se como elementos complementares da pesquisa que constituirão um espaço-tempo de construção de conhecimento e interpretação de fenômenos observados (Ibidem).

Martins (2004), defende a validade das pesquisas de cunho qualitativo para as ciências sociais, uma vez que possibilitam a coleta de vasto material, sendo que muito das informações emergem do contato entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. O “espaço-tempo” da entrevista e das observações apresentam-se mais do que um momento de coleta de dados, mas de troca e de confiança, onde a subjetividade do

pesquisador e dos sujeitos da pesquisa afloram, seja por meio das falas ou dos silêncios, constituindo-se também como elementos de análise.

Santos (2008), propõe, com base da análise das discussões acadêmicas em torno dos paradigmas de ciência, que consideremos a especificidade das pesquisas e dos conhecimentos produzidos pelas ciências sociais. O esforço empreendido pelos cientistas sociais no sentido de romper com os padrões científicos tradicionais que, historicamente, não reconheciam como válidos e confiáveis os conhecimentos oriundos de suas pesquisas. Para o autor é preciso considerar que:

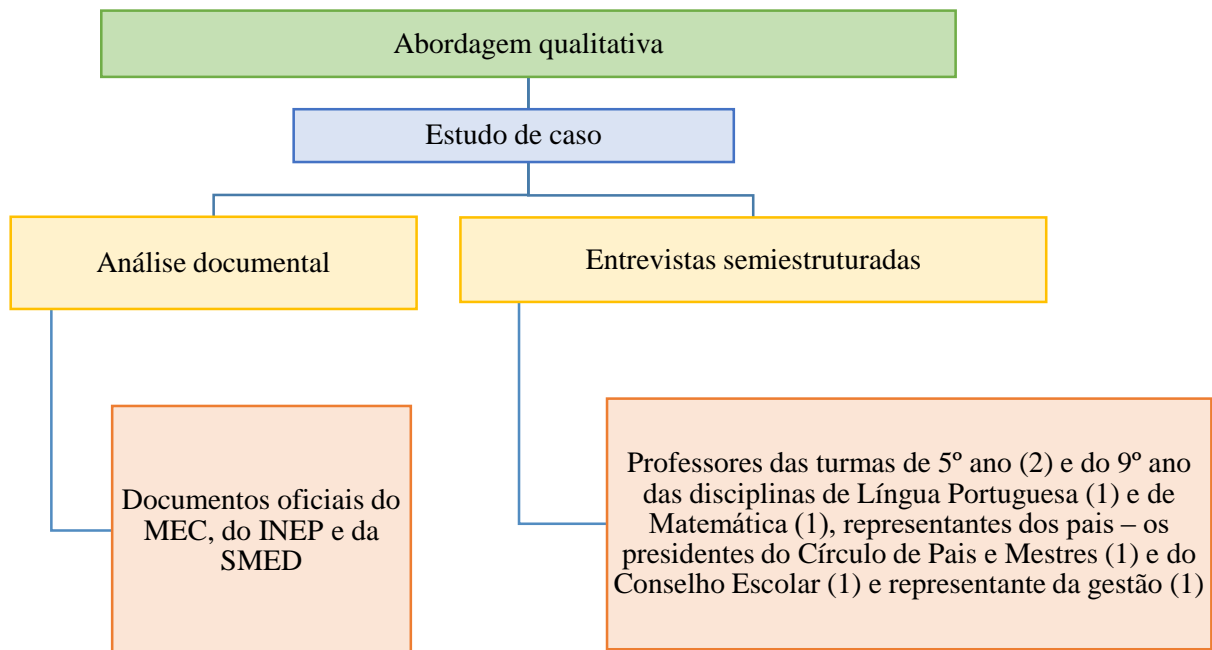
A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo [...] (SANTOS, 2008, p.38-39).

Destarte, as proposições construídas ao longo das diferentes etapas da pesquisa não objetivam apenas apresentar um produto acerca do observado pela pesquisadora. Além disso, busca-se construir explicações e compreensões a partir das “significações que os indivíduos atribuem aos seus atos”, e através do “desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 80).

A partir da abordagem qualitativa, optou-se pela pesquisa do tipo estudo de caso, que segundo Lüdke e André (1986) delimita e define um aspecto específico dentro de um sistema amplo. As pesquisas do tipo estudo de caso preocupam-se em compreender uma instância singular, “isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 21).

No seguinte organograma, ilustramos os caminhos metodológicos que compuseram a produção de dados da pesquisa:

Figura 1: Caminhos metodológicos



Fonte: Elaboração própria (2018).

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Na perspectiva de conhecer as implicações e os limites da avaliação externa em uma escola em relação à gestão escolar e ao trabalho docente, delimitou-se como corpus da pesquisa uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Santa Maria/RS, situada no bairro Camobi, que historicamente tem apresentado resultados positivos no IDEB.

Fundada em 07 de abril de 1972, a escola cresceu gradativamente em relação a infraestrutura, números e qualidade. A proximidade com vários pontos comerciais e a rótula de acesso à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) possibilitou que a escola, conforme descreve o Projeto Político Pedagógico (PPP), se inserisse em um contexto social, cultural e físico com infraestrutura adequada as necessidades da instituição. É uma região que tem se desenvolvido bastante nos últimos anos e, com potencial para continuar crescendo, o que certamente produz impactos na estrutura física e na comunidade da escola. A proximidade com a UFSM assume papel muito importante no momento em que a gestão pedagógica da escola é participativa e

valoriza as parcerias com a universidade que possibilitam o desenvolvimento de projetos em diferentes áreas e a qualificação do trabalho realizado pela instituição.

A situação socioeconômica da comunidade e, conseqüentemente, da clientela escolar é considerada boa, sendo que grande parte é oriunda de famílias cujos pais são funcionários do comércio, bancos, UFSM, militares da Base Aérea de Santa Maria (BASM), o que não exclui a presença de filhos de famílias com baixo poder aquisitivo e algumas carentes.

Considera-se uma comunidade com bom nível educacional, visto que não temos conhecimento de analfabetos, a maioria tem pelo menos ensino fundamental e grande parte dos pais possuem curso superior.

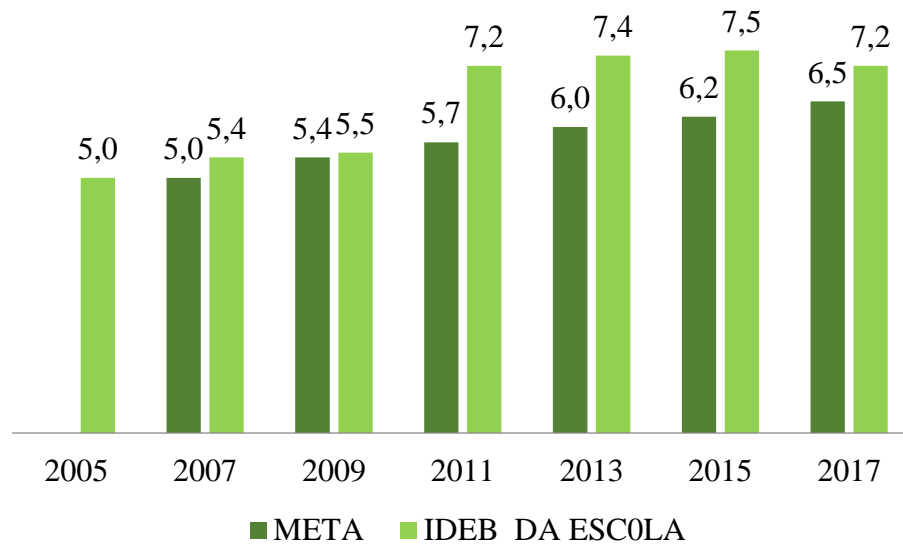
No contexto da comunidade, a escola constituiu-se em um referencial de ensino público de qualidade, e muitos dos atuais pais são ex-estudantes que retornam à escola com seus filhos, favorecendo também a construção de relações de confiança e afetividade.

Atualmente, a escola possui aproximadamente 436 alunos, sendo distribuídos da seguinte forma: No turno da manhã, os anos iniciais com uma turma de 1º ao 5º ano e os anos finais com duas turmas de 8º e 9º ano; no turno da tarde, uma turma de 1º ao 5º ano e duas turmas de 6º e 7º ano. O quadro de profissionais da escola é composto por 25 professores, sendo uma(1) educadora especial com carga horária de 20h, uma(1) professora de Informática Educativa e a equipe gestora constituída por diretora e vice- diretora cada uma com carga horária de 40h, uma(1) coordenadora dos anos iniciais com carga horária de 20h e uma (1) coordenadora dos anos finais com carga horária de 20h, duas(2) orientadoras educacionais com carga horária de 20h. A instituição conta com o apoio de seis funcionárias, assim distribuídas: um (1) Agente Administrativo Escolar com carga horária de 20h, cinco (5) Auxiliares de Serviços Gerais, sendo duas (2) encarregadas da merenda escolar, duas(2) responsáveis pela limpeza, ambas terceirizadas, e uma(1) responsável pela Sala de Leitura.

De acordo com o PPP, o trabalho desenvolvido pela escola, reconhecido no bairro e na cidade, é fruto de uma parceria entre a equipe gestora, professores e a comunidade escolar. A presença da comunidade na escola, especialmente por meio do Conselho Escolar e do Círculo de Pais e Mestres, é muito importante e contribui para a promoção de um ambiente de aprendizagem e de práticas que valorizem as vivências e as expectativas de estudantes e professores.

Em relação aos resultados do IDEB, conforme observa-se nas tabelas a seguir, a escola pesquisada apresentou desde o ano de 2005, na primeira edição da Prova Brasil até o ano de 2015, um desempenho acima das metas previstas para o 5º ano e, dentro das metas ou ligeiramente abaixo, para as turmas de 9º ano do ensino fundamental. No entanto, conforme os dados apurados na edição do IBED de 2017, observa-se uma leve queda nos resultados obtidos pelas turmas de 5º e 9º ano.

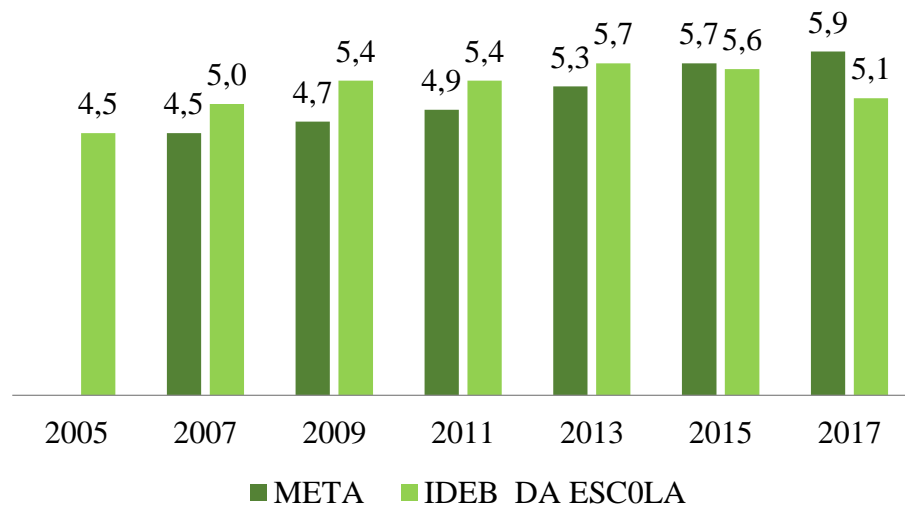
Figura 2 – Resultados do IDEB da Escola para as turmas de 5º ano



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP.⁹

⁹Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2389868>. Acesso em 17 de outubro de 2018.

Figura 3 - Resultados do IDEB da Escola para as turmas de 9º ano



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP.

3.2 COLETA DOS DADOS DA PESQUISA

Este estudo embasou-se em dados provenientes de duas fontes: uma análise documental, constituída de documentos oficiais do Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED).

Segundo Cellard (2008, p.303) a análise documental requer que o pesquisador esteja atento aos elementos que extrapolam o texto, para ele é “momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. Na análise documental são articulados os dados e os referenciais teóricos da pesquisa na perspectiva de atender aos objetivos propostos.

E, entrevistas semiestruturadas, onde o pesquisador, mediante roteiro básico, preparado previamente, ao mesmo tempo em que orienta um diálogo com objetivos bem claros e definidos, permite que a conversa flua livremente, conforme a disponibilidade e interesse do entrevistado. Nas palavras de Lüdke e André (1986) “entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A opção pela entrevista semiestruturada também mostrou-se mais

adequada por apresentar uma estrutura mais flexível e permitir maior liberdade para que pesquisador e pesquisado aprofundem, retomem e corrijam os rumos da entrevista.

As entrevistas aconteceram no ambiente escolar, no período de 06 de dezembro de 2017 a 12 de janeiro de 2018, mediante autorização prévia, foram gravadas e, posteriormente transcritas. Tendo em vista a especificidade de cada um dos segmentos entrevistados, foram preparados 3 (três) roteiros de entrevista distintos para cada segmento.

No âmbito dos professores, as entrevistas buscaram conhecer as impressões destes profissionais em relação aos seguintes tópicos: o contexto socioeconômico e a aprendizagem; a importância do IDEB nas políticas educacionais e nas ações da SMED; os resultados do IDEB e a aprendizagem; o IDEB e o trabalho docente e, ainda, quais as repercussões dos resultados do IDEB no planejamento e no trabalho docente.

O roteiro destinado à gestora procurou conhecer as percepções da entrevistada em relação ao contexto socioeconômico e seus reflexos na aprendizagem; as implicações das ações da SMED, em especial as voltadas para a melhoria do IDEB, na gestão escolar; Como os resultados do IDEB da escola impactam na gestão? Como as ações da gestão escolar podem interferir no resultado do IDEB da escola? Sobre as cobranças que existem em relação a melhoria do IDEB da escola. Os cursos de formação sobre avaliação em larga escala e, finalmente, a forma como os resultados do IDEB são analisados pela gestão escolar.

Quanto as entrevistas dirigidas aos representantes dos pais, o roteiro abordava as seguintes questões: Os conhecimentos do entrevistado sobre o IDEB e sobre os indicadores da escola; IDEB e qualidade de ensino; os fatores que interferem nos resultados do IDEB; como os entrevistados percebem os impactos dos resultados do IDEB no trabalho desenvolvido pelos gestores e professores da escola.

Nos dias e horários agendados para cada uma das entrevistas e, após assinatura do termo de consentimento, teve início o momento mais interessante da pesquisa.

Durante a realização das entrevistas, especialmente com os professores, muitos depoimentos explicitaram na prática o que na teoria muitos dos autores que embasaram o presente estudo afirmam, o que tornou a experiência mais estimulante e significativa. Observou-se também o quanto os professores sentem a necessidade

de falar e serem ouvidos sobre as políticas públicas educacionais, especialmente porque as entrevistas ocorreram no período posterior ao de aplicação Prova Brasil do ano de 2017.

A fase das entrevistas revelou-se desafiadora e instigante. Ouvir e, em alguns momentos refazer a pergunta, retomar alguns pontos de dúvida, procurando interferir o mínimo possível na fala do entrevistado, mostrou-se um grande desafio, seja pela inexperiência da entrevistadora ou pelo fato de entrevistador e entrevistado estarem falando de um espaço que é comum a ambos. Ao utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados, é preciso evitar alguns abusos, conforme esclarece Lüdke e André (1986)

[...] podemos flagrar frequentemente a inabilidade de um entrevistador que antecipa e força a resposta do informante, através da própria pergunta, quase não deixando margem de liberdade de resposta, a não ser a própria confirmação. [...] essa poderosa arma de comunicação, às vezes canhestamente empregada, pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação. É preciso, para tanto, conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.33)

No momento da transcrição das entrevistas e análise dos dados, cabe ao pesquisador respeitar às concepções e os valores dos entrevistados. A análise dos depoimentos e a busca de elementos que permitam responder o problema de pesquisa requer cuidado redobrado. É preciso estar atento ao que foi dito e registrado, mas também ao que foi revelado por meio da postura, dos gestos e da entonação com que o entrevistado se manifesta. Embora subjetivos, estes elementos dizem muito das visões do entrevistado. Por vezes, percebe-se até um certo desconforto em relação ao tema, um certo titubear ou tensão frente ao que se está questionando. Tudo isso compõe elemento de análise, especialmente quando se busca conhecer as concepções e percepções de professores, gestores e pais em relação ao processo de avaliação externa, tema complexo e, por vezes, polêmico.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

As entrevistas semiestruturadas envolveram os professores das turmas de 5º ano (2) e das turmas de 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa (1) e de Matemática (1), visto que nesses anos e disciplinas os alunos são submetidos à Prova Brasil a cada dois anos. Além desses profissionais, foram entrevistados

representantes da gestão escolar (1) e dos pais, por meio dos presidentes do CPM e Conselho Escolar (2).

A escolha dos sujeitos da pesquisa, incluindo representantes dos pais, partiu da compreensão de que o trabalho desenvolvido em uma instituição de ensino, no âmbito da gestão ou da ação pedagógica, implica na participação da comunidade escolar. Nesse sentido, a opção por entrevistar os representantes do segmento dos pais, os presidentes do CPM e Conselho Escolar, sobre o processo de avaliação ao qual a escola e os alunos são submetidos, parte do pressuposto de que os resultados do IDEB, bem como as suas repercussões no cotidiano escolar, precisam ser analisados de forma mais sistemática por este segmento também. A presença dos representantes dos pais na escola não deve estar restrita aos momentos de deliberação sobre questões de cunho financeiro e administrativo, mas principalmente nos momentos de análise sobre os elementos que impactam na aprendizagem escolar. Portanto, na perspectiva de qualificar os processos educativos é fundamental que a presença da comunidade seja estimulada e garantida, pois segundo Lück (2000, p. 114), dessa forma é possível que todos “possam contribuir e responsabilizar-se pela construção do projeto da escola” e de educação.

No âmbito dos professores foram entrevistados cinco profissionais, sendo quatro com regência de turma ou disciplina e uma no desempenho da função de gestora da escola.

Com o intuito de proteger a identidade dos entrevistados, utilizou-se os seguintes nomes fictícios: as professoras Sara, Tina, Mila e Lise, a gestora Marta e os pais Ane e João.

3.3.1 Perfil dos professores

Entre professores, 4(quatro) são regentes de classe, 1(uma) professora possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática, 1(uma) formada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, 1(uma) formada em Pedagogia e 1(uma) com formação em Licenciatura Plena em Geografia. Todas possuem cursos de Pós- Graduação, sendo que as 3 (três) em nível de Mestrado.

A professora Sara, formada em Licenciatura Plena em Matemática, especialista em Estatística e Modelagem Quantitativa e mestre em Engenharia de Produção, leciona a disciplina para as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, no turno

da manhã. Exerce a docência há 29 anos, sendo todos eles na escola pesquisada. Atualmente, em função da aposentadoria de 20h, leciona apenas 20h na escola.

A professora Tina, é graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, leciona para turmas de 6º a 9º ano, turnos manhã e tarde. É professora há 15 anos e há 2 anos atua nesta escola, sendo lotada 20h e, outras 20h, em regime de suplementação.

A professora Mila, é graduada em Pedagogia, especialista em Gestão Educacional e com Mestrado em Educação, e exerce o magistério há 2 anos. Atualmente, leciona nesta escola, com nomeação de 20h, atende uma turma de 5º ano, no turno da tarde e com o regime de suplementação, leciona em outra escola, no período da manhã.

A professora Lise, tem sua formação inicial em Magistério, complementou seus estudos com a Licenciatura Plena em Geografia, Especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Geomática. Com 27 anos de magistério, está há 18 anos nesta escola, onde atende uma turma de 5º ano, no turno da manhã, com o regime de suplementação de 20h e, no turno da tarde, leciona para uma turma de 2º ano, com uma nomeação de 20h.

A gestora Marta, atua há 23 anos no magistério e, há 2 anos dedica-se a função de diretora da escola, onde trabalha 40h, sendo nomeada em 2 matrículas de 20h. É formada em Magistério, graduada em Licenciatura Plena em História, especialista em Gestão Educacional e Mestrado em Educação. Ao longo de sua trajetória profissional, além da docência, ocupou as funções de coordenadora pedagógica e vice-diretora desta escola.

3.3.2 Perfil dos pais

No contexto dos representantes do segmento dos pais foram entrevistados a presidente do Conselho Escolar e o presidente do Círculo de Pais e Mestres (CPM).

A senhora Ane, presidente do Conselho Escolar, é mãe de um casal de filhos, um menino que já concluiu seus estudos na escola, e de uma menina, ainda estudante da escola. É costureira e há 1 ano e 5 meses ocupa a função de presidente do Conselho Escolar.

O senhor João é Técnico em telefonia e há 6 anos ocupa a função de presidente do CPM. Pai de três filhos, um rapaz e duas meninas, sendo que todos realizaram seus estudos do ensino fundamental nesta escola.

3.4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

O momento das entrevistas foi seguido pelo da transcrição, um momento complexo, em que a cada resposta transcrita vinha à tona a lembrança do momento em que a mesma foi realizada. Os questionamentos, pausas e desabafos que permearam o contato pesquisador-pesquisado também precisam ser analisados, assim como a subjetividade de cada um deve ser respeitada. A tentativa de analisar os dados obtidos nas entrevistas na perspectiva dos autores que embasaram teoricamente este trabalho, revelou o quanto é preciso estar atento para que o produto dessa análise não seja apenas o registro das interpretações e concepções do próprio pesquisador. Nesse sentido, recorre-se as contribuições de Stake (1983, p. 22) citado por Paro (1995, p.27) que orientam alguns cuidados no momento do registro da análise. O autor afirma:

Se os dados qualitativos forem adequadamente apresentados, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações. (STAKE, 1983, p.22)

Embora não exista a neutralidade do pesquisador, esse não deve utilizar os dados da pesquisa apenas com o intuito de legitimar as premissas que nortearam a formulação do problema de pesquisa, nem tão pouco selecionar os dados conforme se ajustem ao seu problema. Na perspectiva de construir uma análise dos dados mais aberta e que possibilite a formulação de novas análises e conclusões, sugere-se que a postura do pesquisador considere as questões referentes à subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e, neste sentido não procure fechar questões, mas apresente possibilidades de interpretações dos dados. Conforme esclarece Paro (1995) é preciso que o pesquisador esteja ciente que

A subjetividade se faz presente desde o primeiro momento, quer na seleção do conteúdo considerado relevante, quer na necessária problematização que se adota na tentativa de levar o usuário a melhor compreender os fenômenos apresentados. (PARO, 1995, p.27)

Nas próximas seções são apresentadas e discutidas as questões que nortearam as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa.

4. AS REPERCUSSÕES DO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR.

Pensar a respeito da relação contexto socioeconômico versus aprendizagem escolar requer que tenhamos em mente que os processos educativos ocorrem em espaços que estão intimamente ligados às diferentes realidades que os cercam. Contudo, a ação educativa escolar não pode ocorrer em função de um determinado contexto, ainda que seja preciso considerar as suas especificidades. É necessário que nos processos de ensino e de aprendizagem os elementos que compõe as vivências, os contextos em que estão inseridos os sujeitos não sejam negligenciados, pois caso isso ocorra os saberes construídos serão vazios de sentido e propósitos sociais. A respeito disso, Canário (2006, p.100) esclarece que

[...] podemos denominar “ilusão pedagógica”, o espaço escolar tem sido encarado como uma realidade “a-social”. Ou seja, a realidade escolar é vista como excluída das condições sociais (quer imediatas quer globais) em que se inscreve a relação pedagógica entre professores e alunos. Ora, as situações escolares não têm lugar em nenhum vazio social. [...]. Sendo o estabelecimento de ensino um sistema social aberto e “poroso” quanto às influências do exterior, a questão das aprendizagens não é, por sua vez, dissociável do contexto ainda mais vasto [...] em que se inserem os próprios estabelecimentos de ensino.

Portanto, o planejamento das ações educativas não pode desconsiderar os saberes já construídos, nem descuidar do contexto em que os alunos estão inseridos, pois na visão dos professores, esses repercutem significativamente na aprendizagem dos estudantes, conforme as seguintes falas:

[...] é que a escola está inserida em um bairro que tem uma estrutura diferente [...] a maioria das pessoas que moram aqui ou trabalham ou frequentam a universidade [...] Camobi cheira estudo [...] essa é a minha percepção [...] então isso interfere e influencia no momento em que os alunos são mais incentivados pelas famílias, eles são incentivados pelo próprio contexto [...] a gente vê tudo tão de perto, inclusive a interferência de estagiários na escola [...] que eu penso que isso vem e influencia de modo positivo pra que eles tenham melhores rendimentos no, na aprendizagem. (Professora Mila)

[...] Pra muitos deles, quando eles são cobrados pelos pais, eu acho que o contexto influencia positivamente. (Professora Lise)

Os relatos dos professores demonstram que não só o contexto socioeconômico é importante e produz influência no processo de aprendizagem, mas também o contexto cultural em que os alunos e a escola estão inseridos. Canário (2006) reforça

a importância de uma ação educativa que considere a base, os conhecimentos locais no sentido de uma prática contextualizada e comprometida. Assim,

[...] implica romper com uma visão desvalorizada das comunidades e das crianças, geralmente presente nas políticas, e, ao contrário, privilegiar a visibilidade dos pontos de vista de quem aprende. Esta postura apela a uma atitude de “escuta” por parte dos professores[...] Uma outra concepção dos espaços escolares e uma outra relação entre os espaços escolares e não escolares, tal como a construção de outros tempos e outros ritmos, constituem a espinha dorsal de projetos educativos orientados para a contextualização. (CANÁRIO, 2006, p.102)

Na perspectiva de uma educação contextualizada é fundamental considerar a riqueza e pluralidade que a realidade local possui, mas sem perder de vista que a escola não pode se isolar, permanecer alheia aos acontecimentos em escala mais ampla, que também fazem parte de seu contexto. A escola é o espaço privilegiado para ampliar as visões de mundo e as vivências de alunos e professores; para tanto, a ação pedagógica deve ser planejada e reavaliada, levando em conta o constante movimento de interação entre os elementos locais e os globais que constituem o seu contexto.

Em relação aos representantes dos pais, percebe-se, de encontro a visão dos professores, que eles entendem que o contexto socioeconômico não interfere na aprendizagem, como demonstram as seguintes falas:

[...] Eu acho que o nível socioeconômico não influencia muito não. [...] Eu vejo que quando os alunos chegam aos anos finais eles até procuram se dedicar mais, por que tem a proximidade com a universidade e aí a maioria deles tem o sonho de entrar na universidade, pela proximidade que a gente tem e pelo conhecimento que eles tem dos cursos que tem ali dentro [...] eles tem um entusiasmo maior e acho que a proximidade com a universidade ajuda bastante também. (Ane, presidente do Conselho Escolar)

Eu acho que o nível socioeconômico não interfere no IDEB, na aprendizagem, o ensino que está sendo passado é o mesmo pra todos, aqui pelo menos acredito que não, não vejo isso”. (João, presidente do CPM)

No que se refere a gestão escolar, o contexto socioeconômico é importante, mas não determinante. A complexidade do tema é demonstrada pelo depoimento a seguir:

O contexto socioeconômico eu não vejo como uma influência direta, os alunos podem ter mais acesso a outras coisas. Quando a gente faz aqueles comparativos da criança que tem acesso a livros desde pequeno, ele já chega na escola num outro processo, nesse sentido o contexto socioeconômico

pode fazer a diferença...é uma questão de cultura, eu não vejo só a questão econômica [...]. Pensando no geral, eu acho que não...que o contexto socioeconômico não vejo muita influência no resultado do IDEB...pensando em outras realidades, que não tem acesso a um monte de coisas, a forma como é trabalhado o conteúdo deve ser a mesma pra todos...depende de como é trabalhado tudo isso [...] a gente vê pelos nossos próprios alunos que tem condições e acesso a tudo e não querem estudar e se comprometer e o contrário a gente também vê...não é apenas uma questão socioeconômica que faz a diferença. (Marta, gestora)

As discussões acerca da interferência ou não do contexto socioeconômico na aprendizagem nos remetem a análise da visão de mundo e de educação dominante em determinado momento histórico. É fundamental considerar que a escola desempenha funções específicas, conforme o paradigma econômico e social em que se insere. Implica examinar de que modo os saberes produzidos dentro dos muros escolares ao mesmo tempo em que impactam, são impactados pelo meio social e respondem as demandas do mercado.

No contexto atual, em que as reformas neoliberais se aprofundam, as políticas públicas direcionam a ação educativa escolar para a formação de indivíduos eficientes, competitivos e comprometidos com a lógica do mercado. A teoria do Capital Humano, segundo Costa (2009) indica que no processo de socialização e escolarização, o indivíduo desenvolve “um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas”, isto é, o seu “capital humano” e esse o diferenciara dos demais indivíduos. Quanto maior o investimento pessoal em formação e aquisição de bens culturais, maior será o capital humano e, conseqüentemente, melhores serão as chances para concorrer e ocupar os espaços na sociedade e no mundo do trabalho. Desse modo:

[...] a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida. (COSTA, 2009, p. 177)

A formação adquirida fora do espaço escolar, por meio das vivências em diferentes espaços culturais (teatros, cinemas, exposições, museus, bibliotecas, clubes, etc.), bem como o contato permanente com bens culturais, repercutem positivamente no processo educativo escolar, como informa o relato a seguir:

[...] a gente consegue ver que eles buscam nos estudos [...] A gente vê que é uma estrutura familiar melhor e, conseqüentemente tem mais condições de

ter um nível de estudo mais elevado. Bem... esse é o meu olhar sobre o contexto da escola [...] Como eu já falei...é de maneira bem significativa [...] eles tem melhores recursos para pesquisar [...] isso interfere na aprendizagem [...] isso interfere no nível de compreensão dos alunos. (Professora Tina)

Enfim, pais, gestora e professores possuem entendimentos diferentes em relação a importância de um contexto socioeconômico favorável no processo de construção da aprendizagem. Enquanto os pais não percebem a interferência do contexto socioeconômico na aprendizagem e nos resultados do IDEB, os professores avaliam que o mesmo interfere sim e a gestora entende que o contexto socioeconômico não é determinante, mas influencia o desempenho escolar e no sucesso nas avaliações externas. As divergências entre os entrevistados indicam a necessidade de um debate sobre o tema envolvendo toda a comunidade escolar, no sentido de analisar e reconhecer as repercussões que o contexto socioeconômico produz no processo educativo e, assim, buscar alternativas que possam minimizar seus impactos no desempenho escolar dos estudantes.

Outros fatores, além do contexto socioeconômico, influenciam na aprendizagem, no caso da escola investigada; destacamos a formação inicial e permanente do corpo docente, uma vez que a maioria dos professores possuem curso de pós-graduação. Nesse sentido, Nóvoa (2009) destaca o quanto a presença de professores qualificados impacta positivamente na aprendizagem. Na atualidade, os desafios da docência são muitos, mas seguramente o maior deles diz respeito a necessidade de superar as fragilidades da formação profissional. Para tanto, recuperamos:

O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza de práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. Na segunda parte deste ensaio, argumentarei sobre a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”. (NÓVOA, 2009, p.17)

Portanto, observa-se que a presença de professores com sólida formação e atentos ao contexto em que escola e estudantes estão inseridos é indispensável para o processo de aprendizagem. Ainda, segundo Nóvoa (2009) o desafio da formação

profissional precisa ser protagonizado pelo próprio professor e de preferência em seu ambiente de atuação. Assim:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p. 13)

Uma vez que a formação continuada aconteça no local de trabalho, existe a possibilidade que se avalie coletivamente a realidade, as fragilidades e as potencialidades da instituição e, assim, se construam alternativas que qualifiquem a ação pedagógica. Além disso, a formação no espaço escolar representa uma oportunidade para fortalecer o sentimento de pertença de seus profissionais, fortalece o coletivo, como instância de tomada de decisões.

5. O IDEB E A QUALIDADE DE EDUCAÇÃO

No contexto de reestruturação do capitalismo, as reformas educacionais são implementadas com maior vigor a partir dos anos de 1990. Com isso, esperava-se reestruturar a gestão pública em conformidade à lógica gerencialista de mercado. Nesse cenário, a educação passou a desempenhar um papel decisivo, visto que com a reconfiguração das estruturas produtivas, cada vez mais tecnológicas e competitivas, o ensino precisava se ajustar e formar indivíduos mais eficientes, produtivos e competitivos, capazes de responder aos interesses do mercado de trabalho e de consumo.

Na perspectiva de analisar as reformas educacionais e suas repercussões, buscou-se o suporte teórico em Sander (2005), Silva (2007), Dourado (2007), Hypolito e Leite (2012), Bonamino e Sousa (2012), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Biesta (2012), Chirinéa e Brandrão (2015). Estes autores suscitam importantes reflexões acerca das políticas públicas educacionais implementadas nas últimas décadas. Visando adequar os padrões de qualidade da Educação a esse novo contexto, foram adotados mecanismos de controle e monitoramento dos rendimentos dos alunos e das escolas. Nesse sentido, as reformas educacionais apostam na implementação de sistemas de avaliação em larga escala, produção de índices de desempenho, currículos padronizados, sistemas de apostilamento, entre outros.

Por meio da aplicação de testes padronizados em larga escala, esperava-se acompanhar e, ao mesmo tempo, estimular a melhoria dos resultados. A implementação da Prova Brasil e do IDEB, apresentados como mecanismos para atingir a melhoria da qualidade do ensino, impactam o contexto e o currículo escolar. O ensino passa a ser mais instrumental, estreitando as relações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula com o que será cobrado nas provas.

Porém, conforme os depoimentos dos professores, não há relação direta entre a realização das avaliações externas e a melhoria da qualidade da educação. Ao contrário, eles entendem que a qualidade do ensino não se deve a aplicação de exames padronizados ou a política de índices e indicadores de qualidade, mas sim é produto de um conjunto de fatores que não são mensurados em uma prova. Ainda, apontam alguns limites do próprio sistema de avaliações em larga escala. Nesse sentido, recuperamos alguns depoimentos:

[...] avaliação do IDEB, como já disse, ela é muito superficial, não abrange...não é uma prova, dentro de um processo todo que a escola caminha [...], então, esse processo tem que ser analisado...toda aprendizagem ...vem com uma prova, não condiz...embora importante, mas muita coisa deixa a desejar. (Professora Tina)

De modo geral não, por que na verdade tem várias coisas que influenciam dentro do momento que eles estão fazendo a avaliação né, a própria questão de não estar com o professor da turma, ser uma outra pessoa que vai lá avaliar [...] própria questão da avaliação, não avalia tudo que a gente trabalha no decorrer do ano e não avalia o que eles tem interesse em buscar [...] então eu acho que de modo geral não. (Professora Mila)

Os professores consideram que a realização das provas e a divulgação do IDEB não produz efeitos positivos na aprendizagem, a ponto de melhorar a qualidade. Em seus depoimentos elas enfatizaram que o bom resultado no IDEB é reflexo de múltiplos fatores, dentre eles o contexto familiar e escolar, a proximidade com a universidade e, conseqüentemente, a perspectiva de continuidade dos estudos. Embora os alunos da escola tenham apresentado um resultado bem positivo nas avaliações externas, as professoras frisaram que o bom desempenho no IDEB é consequência do trabalho desenvolvido, mas que avaliar a qualidade da educação é algo mais profundo e complexo, e não se expressa apenas num índice.

Biesta (2012) propõe que a questão da qualidade da educação seja problematizada. Na atualidade, muitos identificam que a qualidade é expressa pelo resultado em avaliações e índices, porém, essa é uma visão de qualidade, não é a única. Para ele definir “uma boa educação”, passa pela compreensão de que os fenômenos educativos são “compostos” e decorrem de múltiplas questões. É preciso “reconhecer as diferentes funções da educação e os diferentes objetivos potenciais da educação”. Nesse sentido, a “cultura da mensuração na educação” e da criação de “metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade”. A “eficácia escolar” expressa por meio de rankings de desempenho não dá conta do real desafio de qualificar os processos educativos, pois segundo o autor “educação eficaz não é suficiente”, é preciso questionar “eficaz para quê? “Eficaz para quem?” Corroborando com essa afirmação trazemos o depoimento da professora Sara:

[...] acho que não. Eu acho que a prova é preparada por pessoas que não estão em sala de aula, não conhecem a realidade e assim...tem coisas que eu consigo trabalhar aqui na escola que outras escolas não conseguem trabalhar, pelo meio em que vivem, pelo jeito que é.[...] Eu acho que essas provas que vem de fora elas são úteis para as políticas públicas, mas já vem

tanto tempo sendo feito, eu não vejo melhoria [...] qual é a coisa boa que tá trazendo pra educação, eu não vejo, não vejo isso como uma coisa boa [...] pra dizer que tal escola do município tá assim, pra fazer comparação...[...] essa comparação valoriza o trabalho, aparentemente né [...] e parece que não valoriza o trabalho de colegas que tão batalhando e não conseguem por que não tem apoio [...] são realidades totalmente diferentes. (Professora Sara)

No momento em que as políticas públicas priorizam os resultados do IDEB como os balizadores de qualidade, percebe-se um entendimento de que a aprendizagem deve ser medida a partir de uma avaliação objetiva e padronizada, sendo os conteúdos restritos às áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, essas avaliações acabam por direcionar o planejamento pedagógico, limitando o trabalho docente e o próprio processo de aprendizagem, visto que, acabam orientando que alguns conteúdos são mais importantes e necessários, pois serão cobrados na prova, enquanto outros são secundarizados. As análises de Santomé (2003), Bonamino e Sousa (2012), Hypolito e Leite (2012), Amaro (2014) muito contribuem para a compreensão desse processo. Nesse sentido, Pinto (2008), citado por Chirinéa e Brandão (2015), resume:

O atual sistema chamado de avaliação [...], mas que na verdade não passa de um conjunto de testes padronizados de português e matemática, é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação. (PINTO, 2008, p. 59).

Para Amaro (2014) a imersão da gestão gerencialista no campo educacional legitimou a atuação das avaliações externas como mecanismos de controle e regulação do trabalho docente. O depoimento da professora Lise esclarece como ocorre a interferência da avaliação externa no trabalho docente no contexto investigado

Eu não mudo nada no meu planejamento, eu continuo do mesmo jeito que planejei, vou trabalhar o que está no nosso plano de estudos, só que [...] a gente dá conteúdos no final do ano que cairia na prova, e que a gente deveria dar antes, mas a gente pensou como dar o conteúdo antes se eles precisam de uma base antes pra chegar naquela... e o que a gente viu naqueles dias das reuniões, o que os professores estavam fazendo, eles estavam invertendo os conteúdos, o que seria dado lá no final do ano estavam passando pra frente pra poder conseguir que os alunos fizessem a Provinha Brasil, mas aí eu pergunto, como é que vou dar fração pra um aluno que não aprendeu direito a dividir e multiplicar [...] eu não sei...continuo dando conforme planejei minha aula [...] teve conteúdos como, por exemplo porcentagem que a gente não chegou a dar...(Professora Lise)

Consideramos que a interferência no trabalho docente, claramente explicitado pelo depoimento da professora, é também um indicador de que as avaliações externas repercutem negativamente na aprendizagem, visto que não considera as especificidades do processo, os saberes já construídos ou não pelos estudantes, nem respeita o tempo de aprendizagem de cada um. Enfim, a lógica do resultado e da produtividade impõe um ritmo único de aprendizagem, onde todos devem se ajustar e corresponder as metas previstas.

5.1 O SIGNIFICADO DO IDEB O “OLHAR” DOS PROFESSORES, GESTORES E PAIS

Conhecer o significado que o IDEB adquire para professores, pais e gestor de uma escola pública que, historicamente tem obtido bons resultados no IDEB, implica em analisar até que ponto um índice produzido a partir de testes padronizados e aplicados em larga escala, representa ou não a qualidade da educação.

Biesta (2012) faz algumas provocações acerca da crescente valorização dos índices de rendimento, na chamada “era da mensuração”. A preocupação em medir o desempenho das escolas e dos estudantes demonstra um descaso com a ação educativa que promova a formação mais integral, com base nos valores e nos conhecimentos que qualifiquem a vida dos estudantes. O autor propõe que:

A educação [...] não só contribui para a qualificação e socialização, mas também impacta o que podemos chamar de processo de individualização ou, como prefiro chamar, processo de subjetivação, de se tornar um sujeito. [...] que qualquer educação que mereça ser chamada assim deve sempre contribuir para processos de subjetivação que permitam que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações. (Biesta, 2012, p.818-819)

Portanto, definir educação de qualidade como sinônimo de bons resultados no IDEB nos remete a uma visão simplificadora do processo educativo, uma vez que reduz a educação a aprendizagem daquelas competências a serem mensuradas nos testes, sem considerar as relações estabelecidas nos processos de ensino. O depoimento da professora Mila evidencia uma crítica a essa simplificação:

Na minha opinião, qualidade de educação não tem a ver com o processo de avaliação externa, tem a ver com o processo de avaliação próprio da turma,

do professor em relação a turma, da turma em relação ao professor, da coordenação, de modo geral enquanto escola, enquanto comunidade escolar. Agora, como avaliação externa não, não pode ser um indicador de qualidade. (Professora Mila)

Além disso, conforme Ball (2002) o crescimento das avaliações em larga escala repercute sobre a formação da identidade docente, principalmente, ao respaldar a qualidade do trabalho docente aos resultados alcançados pelos estudantes. O depoimento da professora Lise revela o entendimento de que o bom desempenho no IDEB é um reflexo do empenho docente e dos alunos. Para ela

Se o resultado for bom significa que estou desenvolvendo meu papel bem e eles também, principalmente, por que não adianta eu passar bem o conteúdo, se eles não estudarem e se for o contrário também, e não adianta eles estudarem se eu posso não estar passando bem o conteúdo. [...] Quando vier o índice do IDEB é que vou ver como eu fui como professora e os alunos como foram...não depende só de mim. (Professora Lise)

Ao mesmo tempo, a mídia ao promover a ampla divulgação dos resultados do IDEB, enfatizando os melhores e os piores desempenhos, contribui para construção de um imaginário do que seria uma escola de qualidade. Cóssio (2015) compreende a mídia como uma importante aliada dos novos “reformadores educacionais”, que estendem a lógica privada para educação pública, pautando consensos sobre o preparo e qualificação dos professores e gestores a partir dos resultados alcançados.

Contudo, ainda que os dados divulgados sejam verídicos, a falta de tratamento e contextualização dos mesmos pelos veículos midiáticos, “apresentam a gestão da escola e seus professores como responsáveis pelos problemas evidenciados, assinalando que uma gestão eficiente e professores comprometidos melhorariam os resultados educacionais” (CÓSSIO, p. 626, 2015). A legitimação desse imaginário torna-se evidente nos depoimentos dos pais:

[...] o objetivo do IDEB pra mim é avaliar o ensino que o aluno tá recebendo na escola, é uma prova referente ao que está aprendendo. [...] ali tá o resultado do que o professor tá passando...se ele tá aprendendo ou não...se a dificuldade é do aluno ou do professor, tem que resolver na escola. [...] Na teoria sim, números não mentem...se a escola tem índice bom, índice ruim. Agora, se formos ver a fundo talvez não, o aluno pode não ter ido bem, não estar num dia bom...se no dia o aluno não deu tanta importância pra resolver rapidamente, eles fazem sem compromisso que lá no final não tem uma nota. Eles não vão à fundo nas questões (João, presidente do CPM)

[...] pra escola tá em primeiro lugar é por que os conteúdos estão sendo bem trabalhados, os professores são de boa qualidade. [...] se a escola foi bem é

por que tem bons profissionais trabalhando com os alunos. (Ane, presidente do Conselho Escolar)

Portanto, na expectativa de forçar a melhoria dos resultados nas avaliações e fazer cumprir as metas estabelecidas pelo MEC em relação ao IDEB, observa-se que as campanhas midiáticas reforçam junto à opinião pública os discursos que “focalizam os problemas da área educacional sob uma ótica reducionista como problemas de gestão que devem ser abordados de forma meramente técnica” (Hypolito e Leite, 2012). Percebe-se um discurso que visa pressionar e responsabilizar os gestores escolares e os professores em relação a melhoria dos índices. Corroborando com essa afirmação, Amaro (2014) chama a atenção para os efeitos nefastos que essa política de avaliação impõe aos sistemas de ensino, às escolas e aos professores. Para ele:

[...] a mídia dá à classificação e reforça um discurso meritocrático e competitivo. [...] reduz a complexidade do processo de construção de qualidade da escola [...] na tentativa de responsabilizar as redes e, por tabela, seus docentes, pelos baixos resultados alcançados. (AMARO, 2014, p. 116)

Na perspectiva da gestora da escola, os resultados do IDEB carecem de melhor análise no âmbito escolar. Visando qualificar o trabalho desenvolvido na escola, a gestora entende que deve ser criado um espaço de avaliação institucional, onde as práticas pedagógicas e o próprio resultado do IDEB da escola sejam apreciados, no sentido de atribuir novos significados ao IDEB e ao processo de avaliação em larga escala. Marta afirma que:

Eu acho que o IDEB poderia ser uma ferramenta pra gente pensar a qualidade na educação se fosse usado, se a gente se apropriasse dele de outra forma. [...] a gente se utilizar da avaliação pra fazer uma análise do nosso trabalho, questionar. Nesse sentido, a gente repensar a nossa prática, pensar uma avaliação nossa [...] As avaliações estão aí, não vamos ter como fugir delas, então que a gente consiga minimamente se utilizar disso em nosso benefício[...] com o objetivo maior a qualidade da educação, com aprendizagens mais significativas, para além da formação acadêmica. (Marta, gestora)

No âmbito da pesquisa, o IDEB adquiriu diferentes significados. Enquanto os professores não reconhecem o IDEB como indicador de qualidade da educação, uma vez que a qualidade não pode ser medida por uma prova e expressa em um número. Os pais entendem que os bons resultados do IDEB indicam que o ensino ministrado

na escola é de qualidade. A gestora escolar aponta a necessidade de que os professores se apropriem de forma crítica dos resultados do IDEB.

Atribuir significados aos resultados do IDEB requer considerar os limites desse indicador, pois ele avalia parte do processo de aprendizagem, aquele mais instrumental e que pode ser mais facilmente medido. Biesta (2013) problematiza a questão, para ele

[..] estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir. A ascensão de uma cultura da performatividade na educação - uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade [...] (BIESTA, G. 2013, p.812).

Portanto, considerar os resultados do IDEB de forma isolada, como indicador de qualidade da educação é negligenciar a diversidade de fatores qualitativos que impactam no processo de aprendizagem, visto que o IDEB considera apenas dados quantitativos relativos ao fluxo escolar, isto é, as taxas de reprovação e de evasão escolar e o desempenho na avaliação externa. Nesse sentido, Chirinéa e Brandão (2015) alertam

Ao levar em consideração indicadores de fluxo e rendimento escolares, o IDEB das escolas alcançará notas altas, simplesmente por não reter os estudantes, sem que isso signifique, de fato, qualidade nos processos educativos. Outra estratégia utilizada pelas escolas é o treinamento dos estudantes para realização da avaliação. (CHIRINÉA e BRANDÃO, 2015, p. 472)

Observa-se que ao considerar a qualidade educacional a partir dos resultados do IDEB, os gestores escolares e professores passam a ser pressionados para que as eventuais distorções sejam corrigidas e as metas atingidas, o que também foi percebido nos depoimentos apresentados ao longo desta pesquisa.

Enfim, a qualidade da educação não pode ser expressa por um único indicador, construído essencialmente a partir de dados quantitativos, ela é construída em um processo onde múltiplos fatores interferem, a realidade familiar, o contexto da escola, a formação e as condições de trabalho dos docentes, entre outros. A educação de qualidade deve ser analisada no contexto da própria escola, no cotidiano da sala de aula, onde os saberes, as diferentes inteligências, o tempo e o ritmo de cada sujeito, sejam respeitados.

Além disso, a centralidade nos resultados do IDEB como indicadores de eficiência e de qualidade da educação, acompanhado pela ampla divulgação do desempenho das escolas e das redes de ensino, sem a devida análise dos elementos que impactam nesse índice, só reforça os estereótipos de escola de qualidade e escola sem qualidade, tão disseminados pelo censo comum e que em nada contribuem para qualificar os processos educativos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que registramos nossas considerações finais, muitas questões seguem nos inquietando, tornando impossível o fechamento das discussões tramadas ao longo da pesquisa. A tentativa de compreender quais as implicações e os limites da avaliação externa em um escola municipal de Santa Maria/RS em relação à gestão escolar e ao trabalho docente, revelou algumas contradições das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas. Os discursos de qualidade e eficiência educacional que legitimaram a implantação dos sistemas de avaliação e de monitoramento de resultados das escolas, especialmente das escolas públicas, no entendimento dos professores entrevistados, não produziram a melhoria da qualidade da educação, nem tão pouco colaboraram para a superação dos problemas infra estruturais que há tempos comprometem o trabalho docente. Persistem os problemas de infraestrutura das escolas, as constantes trocas de professores, os baixos salários, a falta de insumos básicos, tudo isso repercute negativamente no processo educativo, produz a desvalorização da escola e do trabalho dos professores.

As reformas educacionais de orientação neoliberal e gerencialista consolidaram os sistemas de avaliações em larga escala e o IDEB como indicadores de qualidade da educação. Procurou-se conhecer, por meio de entrevistas semiestruturadas, as percepções dos representantes dos pais, dos professores e do gestor escolar de um escola que historicamente tem apresentado bons resultados, com um IDEB dentro ou acima das metas previstas. Nesse sentido, verificou-se que os professores não reconhecem o IDEB como indicador de qualidade, mesmo a escola apresentando um índice positivo, entre os argumentos apresentados, destaca-se que a qualidade da educação não pode ser avaliada a partir de uma teste padronizado que desconsidera o processo educativo como um todo.

Para a gestora as avaliações externas são uma realidade, porém é fundamental que cada escola construa o seu momento de análise dos resultados, num processo de avaliação institucional. A avaliação institucional ainda é um desafio, pois acontece apenas nas reuniões de professores, do Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres, não em um momento específico, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.

No entendimento dos pais, os bons resultados do IDEB correspondem a qualidade da educação, para eles existe uma relação direta entre a qualidade do

trabalho docente, com o bom desempenho no IDEB e, portanto o índice reflete a qualidade do ensino.

Em relação as repercussões do contexto socioeconômico na aprendizagem escolar e no resultado do IDEB, as percepções também são diferentes. Enquanto os pais consideram que o contexto socioeconômico não interfere na aprendizagem e nos resultados do IDEB, a gestora da escola pondera que o contexto é importante, mas não determinante para a qualidade da aprendizagem e o desempenho no IDEB. Entre os professores parece haver um consenso de que o contexto socioeconômico e cultural em que as famílias e a escola estão inseridos interferem na aprendizagem escolar e no IDEB, visto que as vivências fora da escola impactam no processo educativo escolar.

Atualmente, observa-se que as políticas públicas orientam ações que visam melhorar os resultados das avaliações externas e do IDEB por meio de intensa campanha de responsabilização dos professores e dos gestores, ao mesmo tempo em que institui a lógica da competição, com a criação de ranking de escolas, e da meritocracia, premiando algumas iniciativas isoladas, como forma de estímulo e recompensa. Assim, as falas das professoras explicitaram que a realização das avaliações e a divulgação do IDEB produzem sérias implicações no trabalho desenvolvido por eles, mesmo que não alterem seus planos de trabalho para atender às exigências das provas, ficou clara a mudança de postura da SMED, especialmente nos anos de realização das provas, com a promoção de formações e o estímulo para que os professores apliquem as provas dos anos anteriores como simulados, uma preparação para o dia da avaliação. Nesse aspecto, observou-se que os profissionais da escola preocupam-se com que a instituição pelo menos mantenha seus índices.

No contexto de consolidação das avaliações externas e do IDEB como indicador de qualidade, percebe-se o enfraquecimento do processo educativo, as funções de caráter formativo da educação são deixadas de lado. O trabalho docente é reduzido ao preparo técnico dos alunos para as provas, com ênfase nas disciplinas e nos conteúdos que serão avaliados. Além disso, as constantes cobranças acabam por estimular a adoção de estratégias, cujo foco é melhorar o desempenho das escolas mediante a não retenção dos alunos e a realização de simulados.

Enfim, sem a pretensão de indicar conclusões definitivas, o presente estudo, revelou que a existência de avaliações externas e de indicadores de resultados, como o IDEB, só contribuirão para a qualificação dos processos educativos, se professores,

gestores e pais assumirem uma postura crítica frente a esse processo. É preciso conhecer os limites dessas avaliações e compreender que a qualidade da educação não está circunscrita aos resultados expressos por um índice, como o IDEB.

REFERÊNCIAS

AMARO, I. Avaliar ou Examinar a Escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. **Revista Impulso**. v.24n.61,p.109-127,2014

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 03-23, Universidade do Minho, 2002.

BIESTA. G. Boa Educação na Era da Mensuração. **Cadernos de Pesquisa**.v.42, nº 149, p.808-825, 2012.

BONAMINO, A. SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 20 abril de 2018.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Emenda** Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em 13 de outubro de 2018.

BRASIL. **Emenda** Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006, Altera a Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado,2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em 13 de outubro de 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 30 de Outubro de 2016.

BRASIL. **Lei Nº11.494**, de 20 de junho de 2007. Disponível em:
BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm Acesso em 13 de outubro de 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.253**, de 12 de novembro de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em 13 de outubro de 2018.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S A, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Disponível em: http://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89_CELLARD_-_A_an%C3%A1lise_documental._p_295-316 Acesso em 02 de dezembro de 2018.

CHIRINÉA, A.M. et al. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p.461-484. 2015

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CÓSSIO, M. de F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 616 -640, out.-dez.2015.

COSTA, S. de G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humanos e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, v.34, n.2, p. 171-186,2009 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em 17 de abril de 2018.

CRUZ, R. M.B. da. et. al. A cultura organizacional nas empresas e na escola. In: **Gestão educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 54-74, 2005.

DEMO. P. **Avaliação Qualitativa**. 7 ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associado, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v24n61p109-127> Acesso em 19 de outubro de 2018.

DOURADO, L.F. Plano Nacional de Educação: Avaliações e retomada do protagonismo na sociedade civil organizada na luta pela educação. In: Ferreira, N.S.C.(org.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, p.21-50, 2006.

HYPOLITO, A. e LEITE, M. Modos de gestão e Políticas de Avaliação: Entre o Gerencialismo e a Democracia. In: WERLE, F. (org.) *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber Livro, p. 135-152,2012.

HORTA NETO, J. L. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005**. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 42, v. 42, p. 1-14, 2007.Disponível em :<<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>4, 2007
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 13 de outubro de 2018.

IVO, A. A. e HYPOLITO, A. M. Políticas Educacionais: gerencialismo, gestão educacional e gestão escolar. In: DALLA CORTE, M.G. e MELLO, A.G. **Conselhos Municipais de Educação configurações e (re)articulações no campo das políticas e gestão educacional**. Curitiba: Editora CRV, p.123-137, 2016.

LAURENTINO, V.M. da S. **O olhar do Gestor Escolar sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**.2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

LIBÂNEO, J.C., OLIVEIRA, J.F. e TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed .rev.eampl. – São Paulo,SP: Cortez,2012.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**/Heloisa Lück. 9.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**/Menga Lüdke, Marli E. D. A. André- São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: EDUCA,2009. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>: Acesso em: 22 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429> Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANTA MARIA. Lei Municipal nº 5.341, de 10 agosto de 2010. Cria o Prêmio Qualidade na Educação. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria> Acesso em 09 de outubro de 2018.

SANTA MARIA. **Lei Municipal nº 5.610, de 05 de janeiro de 2012**. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria>> Acesso 09 de outubro de 2018.

SANTOMÉ, J.T. **A Educação em tempos de Neoliberalismo**. trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez,2008.

SILVA, S.R. Gestão da educação nos anos 90: eqüidade e conservadorismo.In: Ferreira, N.S.C.(org.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**.Brasília:Liber Livro Editora, p.87-110, 2006.

VASCONCELLOS, C.S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança- por uma práxis transformadora**, 7 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

Projeto de pesquisa: Implicações e limites da avaliação externa em uma escola municipal de Santa Maria/RS.

Acadêmica: Vera Lúcia Alves da Silva.

Orientadora: Prof^aDr^a Andressa Aita Ivo.

Instrumento de pesquisa dirigido aos professores de 5º e 9º anos.

I- BLOCO DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Qual a sua área de atuação?
2. Indique a sua formação:
3. Quantos anos de docência?
4. Quantos anos de docência nesta escola?
5. Em quantas escolas atua, e carga horária?

II- BLOCO IDEB E TRABALHO DOCENTE:

1. Você poderia falar um pouco sobre o contexto em que a escola está inserida?
2. De que maneira você avalia que esse contexto escolar interfere na aprendizagem dos alunos?
3. Os sistemas de avaliação em larga escala tem desempenhado um importante papel nas políticas educacionais, em especial nas ações da SMED. Como você percebe esse processo?
4. Como você percebe a importância do IDEB na escola? Você percebe uma cobrança por parte da SMED, dos gestores, dos pais?

5. O cálculo do IDEB, se dá mediante os resultados da Prova Brasil (indicador de aprendizagem) e o indicador de fluxo (evasão, aprovação e repetência), basicamente dados quantitativos. Na sua opinião que outros fatores qualitativos interferem no IDEB da escola? De que modo o contexto socioeconômico influencia no IDEB da escola?
6. Você considera que o índice do IDEB reflete a aprendizagem dos alunos?
7. De que maneira a aplicação da avaliação externa (Provinha Brasil e Prova Brasil) interfere no seu planejamento didático?
8. Com relação ao trabalho docente, como você avalia a existência de uma avaliação externa? Você entende que essa avaliação interfere no seu trabalho, de que modo?
9. Como você analisa os resultados dos seus alunos nas avaliações externas?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

Projeto de pesquisa: Implicações e limites da avaliação externa em uma escola municipal de Santa Maria/RS

Acadêmica: Vera Lúcia Alves da Silva

Orientadora: Prof^aDr^a Andressa Aita Ivo

Instrumento de pesquisa dirigido à equipe gestora.

I. BLOCO DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Qual é o seu cargo na gestão da escola?
2. Qual a sua formação?
3. Qual o tempo de exercício, nesta escola, da referida função?
4. Qual é o seu tempo de magistério?
5. Você atua em quantas escolas e com qual carga horária de trabalho?

II. BLOCO DE QUESTÕES SOBRE O IDEB E SEUS IMPACTOS NA GESTÃO ESCOLAR:

1. Os sistemas de avaliação em larga escala tem desempenhado um importante papel nas políticas educacionais, em especial nas ações da SMED. Como você percebe esse processo?
2. Quais implicações que as ações da SMED, em especial as voltadas para a melhoria do IDEB, têm na gestão escolar?
3. O cálculo do IDEB, se dá mediante os resultados da Prova Brasil (indicador de aprendizagem) e o indicador de fluxo (evasão, aprovação e repetência), basicamente dados quantitativos. Na sua opinião que outros fatores qualitativos interferem no IDEB da escola? De que modo o contexto socioeconômico influencia no IDEB da escola?

4. A EMEF Vicente Farenzena historicamente tem obtido bons resultados no IDEB, como você avalia os impactos desse índice na gestão da escola?
5. De que maneira você considera que a sua função na equipe gestora pode interferir no IDEB da escola? Existem ações específicas da gestão escolar para a realização da Prova Brasil?
6. Na sua percepção de onde parte as maiores cobranças para a melhoria do IDEB, da SMED, pais, professores...
7. Você participou de algum curso de formação sobre avaliação em larga escala? Se participou, com que periodicidade e quem foram os promotores.
8. De que maneira a gestão escolar analisa os resultados da escola no IDEB, e os seus impactos no cotidiano escolar, existem discussões com os professores, pais, alunos?

APÊNDICE C –ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PRESIDENTES DO CONSELHO ESCOLAR E CPM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

Projeto de pesquisa: Implicações e limites da avaliação externa em uma escola municipal de Santa Maria/RS

Acadêmica: Vera Lúcia Alves da Silva

Orientadora: Prof^a Dr^a Andressa Aita Ivo

Instrumento de pesquisa dirigido aos membros do Conselho Escolar e CPM da escola.

I. BLOCO DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Indique a sua função no Conselho Escolar ou no CPM.
2. Quanto tempo você faz parte do Conselho Escolar ou do CPM?
3. Qual a sua formação ou profissão?
4. Que critérios você utilizou para escolher a escola de seu/sua filho/a?

II. BLOCO DE QUESTÕES SOBRE O IDEB E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO:

1. Os sistemas de avaliação em larga escala tem desempenhado um importante papel nas políticas educacionais, em especial nas ações da SMED. Você tem conhecimentos sobre o IDEB, que índice é esse, o que ele representa...
2. Você busca informações sobre o IDEB da escola?
3. Qual a sua análise acerca deste índice e de que maneira ele representa a realidade da escola?
4. Você considera que o índice do IDEB corresponde a qualidade das escolas?

5. O cálculo do IDEB, se dá mediante os resultados da Prova Brasil (indicador de aprendizagem) e o indicador de fluxo (evasão, aprovação e repetência), basicamente dados quantitativos. Na sua opinião que outros fatores qualitativos interferem no IDEB da escola? De que modo o contexto socioeconômico influencia no IDEB da escola?
6. De que maneira você acha que esse índice influencia no trabalho desenvolvido pelos gestores e professores da escola?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Implicações e limites da avaliação externa em uma escola municipal de Santa Maria/RS

Pesquisador responsável: Dr^a Andressa Aita Ivo

Acadêmica responsável: Vera Lúcia Alves da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 991233649

Local da coleta de dados: EMEF Vicente Farenzena

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder as questões, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas. Você tem o direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo:

Compreender as implicações e os limites da avaliação externa em uma escola da rede municipal de Santa Maria em relação à gestão escolar e ao trabalho docente.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Porém, auxiliará a sociedade geral a conhecer como professores, gestores e representantes do Conselho Escolar e CPM da escola pesquisada percebem e se apropriam dos resultados das avaliações externas, seus limites e implicações na gestão escolar e no trabalho docente.

Riscos: A disponibilidade em responder à entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os colaboradores da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, ____ de dezembro de 2017.

Assinatura do(a) colaborador(a)

Pesquisador responsável

Acadêmica