



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**LUCAS SOARES OLIVEIRA DA FONSECA**

**AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA:  
PERCEPÇÕES DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS DE DUQUE DE CAXIAS E RIO DE JANEIRO.**

Rio de Janeiro

Maio de 2021

Lucas Soares Oliveira da Fonseca

**AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA:  
PERCEPÇÕES DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS DE DUQUE DE CAXIAS E RIO DE JANEIRO.**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvínia Julia Fernández (FE-UFRJ)

Rio de Janeiro

Maio de 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

---

### ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 28 dias do mês de maio de 2021, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota a Banca Examinadora da Monografia intitulada: Avaliações educacionais em larga escala: percepções de gestores de escolas públicas municipais de Duque de Caxias e Rio de Janeiro, de autoria do graduando Lucas Soares Oliveira da Fonseca, DRE 112206095, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelos professores: Mariane Campelo Koslinski, Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato e Silvina Julia Fernández, esta na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 15h, a sessão foi aberta, convidando-se o candidato a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o candidato dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia aprovada com a nota oito e meio (8,50). A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 17h30. E, para constar, eu, Silvina Julia Fernández, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e o candidato.

Silvina Julia Fernández

Mariane Campelo Koslinski

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Lucas Soares Oliveira da Fonseca

---

Silvina Julia Fernández (SIAPE 2502838)

Dedico esse trabalho a esta tão amada instituição de ensino superior, UFRJ, por ter me aberto portas, sonhos e possibilidades que antes estavam adormecidos em meu interior. Realizar esse trabalho é devolver para a sociedade uma contribuição refinada para a nossa educação que precisa cada vez mais de cuidados, sensibilidade e melhorias.

## **AGRADECIMENTOS**

Como toda conquista e realização que possuímos nessa vida, esse trabalho será dedicado primeiramente a Deus. Todos os objetivos alcançados e caminhos percorridos são provenientes da fé, da perseverança e da motivação que ele nos proporciona. Sem a presença divina em minha vida, confesso que não teria o menor encorajamento para realizar tal atividade. Gostaria também de homenagear meus familiares queridos que sempre me forneceram todo o cuidado, amparo, amor e confiança que necessitei. Meu pai Gilberto, meu avô Raimundo e minha avó Jaciara (em memória), que não desistiram sequer em nenhum momento da minha capacidade. Deram-me todos os fundamentos necessários para que hoje eu me tornasse um grande homem e um esforçado profissional, sempre em busca de sonhos e de acreditar em um futuro melhor para o meu país, sobretudo através da carreira que escolhi, a Pedagogia.

Uma pessoa que foi promissora e motivadora não só na escolha e familiarização do meu tema de pesquisa, mas que pretendo levar para sempre na minha vida, na minha memória e nos meus laços verdadeiros de amizade, é a professora Silvana Julia Fernández. Uma mulher de garra, honesta, que em todo instante não deixou de acreditar no potencial de nenhum estudante dentro dessa universidade. Uma professora que prima pelo compromisso, pela exigência e eficiência nas tarefas propostas, mas que jamais é capaz de abandonar seus alunos na imensidão das dúvidas e do conhecimento. Uma profissional que é humana, amorosa, carinhosa e que acredita fielmente na educação pública e transformadora dessa nação.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é comparar as percepções e os posicionamentos, diante dos resultados de indicadores e avaliações em larga escala, dos gestores de escolas públicas municipais de Duque de Caxias e do município do Rio de Janeiro (RJ) e, com isso, apresentar uma contribuição refinada sobre como a educação pública, de um modo amplo, vêm sendo desenvolvida e oferecida na sociedade, em especial nos municípios analisados no estudo. Nesse sentido, pretende-se investigar como os dados das avaliações educacionais de larga escala e outros indicadores específicos podem contribuir para o aperfeiçoamento de políticas públicas que beneficiam o trabalho oferecido nas escolas. Para realização do trabalho, optei por uma metodologia de cunho qualitativo, onde utilizei entrevistas realizadas com gestores escolares de escolas públicas municipais das cidades citadas, bem como fiz um alinhamento dos dados resultantes das mesmas com os conteúdos bibliográficos e conceituais aqui devidamente elucidados. As entrevistas semi-estruturadas funcionaram como um ótimo instrumento para conhecer melhor os posicionamentos e olhares dos gestores e da realidade de cada rede, bem como para estabelecer elos com a fundamentação teórica. Após a análise, constatou-se que os gestores da maioria das escolas de ambas as redes se sentem cobrados pelas administrações centrais no que concerne ao desempenho nesses indicadores, mas, afirmam que os sistemas escolares não oferecem subsídios suficientes para auxiliar as unidades. No entanto, também foi relatado que a rede municipal carioca de ensino, durante o período estudado, fomentava investimentos em formação continuada dos professores, capacitação dos gestores e a implementação de bônus salarial aos profissionais da educação das escolas que atingissem as metas nesses indicadores. Um outro aspecto plausível de comparação entre as duas redes, é que em Duque de Caxias quase não foram detectadas escolas que publicam seus indicadores, omitindo-se da prestação de contas à comunidade em geral. Já nas escolas públicas cariocas, ocorre justamente o contrário. As equipes gestoras preconizam e enfatizam a inclusão dos resultados nos Projetos Político-Pedagógicos e nos murais informativos das escolas, proporcionando a publicidade das informações.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação institucional, planejamento educacional, uso de dados, sistemas educacionais, políticas públicas.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO I – Avaliações educacionais em larga escala: refletindo e construindo múltiplos significados</b> .....	
1.1 - Repensando as funções das avaliações educacionais de larga escala.....	14
1.2 – Currículo e avaliação: estreitando possíveis relações através da teoria e do cotidiano escolar.....	21
<b>CAPÍTULO II – Discutindo o prestígio e qualidade escolar através da realidade de dois sistemas: narrativas fidedignas</b> .....	31
2.1 – Duas cidades vizinhas: Duque de Caxias e Rio de Janeiro .....	31
2.2 – Percepções e posicionamentos dos gestores escolares sobre as avaliações em larga escala.....	39
<b>CONCLUSÃO</b> .....	49
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	51

## INTRODUÇÃO

Os critérios e a escolha do tema desse trabalho monográfico surgiram de questões que posso considerar problematizadoras ou até mesmo polêmicas. Os debates sobre a qualidade da educação e do ensino que é ofertado nas escolas públicas vêm sendo alvo de tensões, conflitos e compreensões das mais variadas. Embora existam as avaliações em larga escala para mensurar e aferir uma possível qualidade das instituições de ensino é possível constatar que ficam lacunas a serem preenchidas. Tais abismos e incompletudes encontram-se, às vezes, no uso incorreto dos indicadores decorrentes dessas avaliações, bem como no despreparo da equipe docente e gestora das escolas no uso dos resultados desses instrumentos. Para melhor ilustrar e explicar esse pressuposto, narrarei um caso fidedigno que ocorreu em meu ambiente de trabalho. Uma professora e colega de profissão demonstrou nitidamente grande incompreensão ao receber um lote da Prova Brasil que foi aplicada no 5º ano de escolaridade. A alegação foi uma possível inutilidade desse documento e que, na concepção dela e de muitos professores, não revelaria resultado algum. Tal atitude me remeteu uma expressão de espanto e surpresa, pois, ao contrário da minha colega, havendo estudado a composição, finalidade e utilidade desta prova, pude comprovar, no meu exercício docente, tudo que já havia estudado nas disciplinas do curso de Pedagogia da UFRJ que tratavam sobre o tema.

Para que haja êxito no debate acerca da qualidade da educação é preciso que se configure e que se pense em modelos de avaliações e indicadores que possam fornecer mensurações e resultados consistentes para que estes possam ser interpretados e aproveitados pelos agentes escolares em função de melhorar as suas ações pedagógicas. No entanto, ainda há um grande abismo entre essas duas vertentes. O que muitas das vezes se observa no cotidiano das escolas públicas, sobretudo nas suas equipes pedagógicas, é o medo, a insegurança, o despreparo e estereótipos sobre o uso dessas avaliações. Existem tensões visíveis por parte dos gestores educacionais, coordenadores e professores no que se refere aos resultados das avaliações em larga escala e suas possíveis consequências para as escolas.

No que concerne à atualidade, portanto, é inegável observar e refletir sobre uma considerável falta de eficácia na essência e na efetivação plena das avaliações educacionais em larga escala. Grandes barreiras e lacunas necessitam ser vencidas e preenchidas para uma possível clareza e compreensão dessa temática e de todos os seus

desdobramentos. Dentre eles, destacam-se alguns desafios sobre a própria manutenção e as formas de lidar com as avaliações por parte dos sistemas educacionais. O que se evidencia é a ausência de interpretações e ponderações eficazes dos indicadores e resultados por todas as esferas (funcionários das Secretarias de Educação, gestores escolares, professores...).

Neste estudo monográfico, percebe-se claramente que a cultura de avaliar, por si só, já provoca de forma considerável um choque na realidade das unidades escolares e em seus respectivos sujeitos. O ato de fiscalizar e diagnosticar estimulam grandes impactos no trabalho pedagógico, sobretudo para os docentes. Diante desse pressuposto, as avaliações educacionais em larga escala existem, na visão de muitos destes profissionais, como verdadeiros instrumentos de pressão e controle sobre as práticas de ensino dos professores e de toda a rotina das instituições. Em contraposição, grande parte dos tratados teóricos que versam sobre o tema, colocam as avaliações externas como mecanismos que promovem e suscitam a autonomia da gestão e dos profissionais. No entanto, a realidade aponta que esta autonomia é questionada, na medida em que as cobranças e rigorosas fiscalizações de alguns sistemas nas escolas ganham protagonismo. Nota-se uma hierarquização de ações, demandas e metas, impossibilitando, em diversos casos, práticas autônomas das gestões e escolas na tomada de decisões e caminhos. Segundo SILVA (2013, p.15):

Nas demais redes pesquisadas, os relatos apontam para movimentos de revisão ou criação de orientações curriculares ocorridos após a implantação da política de avaliação externa por parte da rede. De acordo com o secretário municipal de educação de Castro, as redes teriam sido induzidas a construir suas propostas curriculares com base nos sistemas de avaliação.

A citação acima é oriunda do texto “Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público”, do autor Vandré Gomes da Silva, pesquisador da Fundação Carlos Chagas. No respectivo trabalho, obtém-se total embasamento teórico, com subsídios de investigações, de que a autonomia das escolas, dos gestores e dos profissionais encontram-se em desprestígio, na medida em que as ações hierarquizadas sob poder de coerção, ganham cada vez mais notoriedade e inserção no trabalho dos espaços escolares. Vocábulos como induzir, direcionar e controlar, explicitam de forma nítida o tipo de relação entre sistemas e escolas. As gestões, nessa configuração, só obedeceriam e fariam executar as ações.

Um outro precedente que será analisado nessa produção acadêmica é o currículo. Em um viés mais detalhado, faz-se crucial a discussão sobre o binômio avaliação e currículo, na medida em que os resultados e indicadores dos instrumentos avaliativos externos podem ser capazes de mensurar o prestígio do ensino e da proposta curricular de uma determinada escola pública. Não obstante, as avaliações educacionais em larga escala podem contribuir para o fortalecimento de um alinhamento das orientações curriculares adotadas pelas redes. Ao mesmo tempo, em alguns casos, elas podem unificar os conteúdos e saberes para todas as escolas, através da padronização do conhecimento. Essas políticas de avaliação funcionam como elementos fiscalizadores, com o objetivo de aferir o cumprimento do currículo estabelecido pelo sistema, e se os estudantes conseguem dominar e se apropriar de cada habilidade de aprendizagem. Esse cenário de influência para construção de um currículo pautado nos indicadores de avaliações é fortemente sinalizado em pesquisas. Silva (2013, p.16), compartilha a seguinte fala de gestores escolares:

Toda avaliação de larga escala parte de uma matriz curricular; nunca avalia todas as questões de uma matriz; ela resume aquilo que é minimamente necessário. É escolhido o que é minimamente necessário que se aprenda. Há um consenso entre os especialistas de cada disciplina com o MEC do que você tem que saber ao final de cada série. Os currículos contemplam isso, pois ocorrem depois da avaliação em larga escala. Já que o governo [federal] não faz, a gente tem que correr e fazer para orientar os professores. Os mais modernos não têm como contemplar o que está previsto na avaliação de larga escala. O currículo começou a ser estruturado depois de 300 reuniões – não é figura de linguagem – foram 300 reuniões com professores da rede para formular um currículo. Já tínhamos as nossas matrizes de avaliação e havia uma concordância que aquilo era o mínimo necessário. A matriz de avaliação está contemplada na matriz curricular.

A citação mencionada acima deixa evidente um verdadeiro *lobby* (mecanismos de pressão) para que as escolas e suas respectivas redes possam dar conta de cumprir exatamente os conteúdos que são cobrados nestas avaliações, tendo em vista o prestígio e o reconhecimento da instituição perante à sociedade civil e outros grupos. No entanto, o que se evidencia é a enorme dificuldade de se estabelecer uma proposta curricular consistente, tendo em vista as imprecisões e o grande espaço de tempo na construção do currículo. Segundo a citação, a proposta teve que passar por trezentas reuniões com o corpo docente para ser efetivada e debatida.

Outro fator crucial e que motivou a escolha do tema diz respeito às questões políticas que se encontram inseridas no contexto educacional. Os governos municipais, que são responsáveis por garantirem e assegurarem o acesso à Educação Infantil e ao

Ensino Fundamental, possuem grandes atribuições para ofertar um bom ensino e prover condições pedagógicas e estruturais para alcançar uma possível qualidade. No entanto, devemos refletir sobre quais são os artifícios e instrumentos que os sistemas utilizam para garantir essa qualidade. Assim, o cenário que se percebe é o alcance de metas. Existem determinadas prioridades de ordem política a serem cumpridas e ganhos a serem conquistados diante da realização e revelações das avaliações em larga escala nas escolas. Há exemplos claros sobre isso, tais como: o 14º salário, as bonificações e gratificações aos docentes das escolas públicas por lograrem sucesso nas avaliações de larga escala aplicadas.

Autores como Soares (2013), Brooke (2006) e Bonamino (2012) debatem com clareza e fundamentação sobre a postura e atitudes dos sistemas em prover melhores desempenhos e resultados em educação. O que muitas das vezes se constata são fortes evidências e situações de pressões e metas previamente estabelecidas, sem ao menos considerar e relevar condições que os profissionais da educação enfrentam e em que se encontram inseridos. Em muitas situações, há uma naturalização e uma cultura já instaurada de responsabilizar apenas o corpo docente pelo desempenho e resultados em aprendizagem. Faz-se evidente a compreensão da função do professor na escola e na sala de aula, mas o que poderia ser refletido é que a escola, no sentido de unidade e colaboração, conta com profissionais que podem auxiliar e caminhar em conjunto para alcançar tais metas.

Nesse sentido, na rede municipal do Rio de Janeiro, que será objeto de estudo deste trabalho, durante o período em que foi realizada a pesquisa de campo, existia o denominado 14º salário, um exemplo nítido do que mencionamos, bonificação atrelada ao cumprimento das metas escolares. As vivências dos estágios e observações nas unidades escolares cariocas foram muito ricas nesse sentido, pois foi verificado esse cenário. As equipes gestoras colocavam murais e painéis com informativos, contendo dados estatísticos e metas a serem cumpridos, sobretudo para os professores. Caso conseguissem atingir as metas eram bonificados individualmente todos os funcionários da escola. Caso contrário, esses profissionais poderiam sofrer responsabilizações, conforme as políticas de responsabilização forte (BROOKE, 2006).

Diante do exposto, muitas das vezes, o que se põe em jogo é o abandono e a falta de preocupação no que tange à melhoria e eficácia na aprendizagem. Faz-se necessário pensar se tais preocupações giram em torno de um contexto diagnóstico, sobre a

verificação do desempenho em aprendizagem e melhorias, ou apenas como um viés para ganho de benefícios financeiros decorrentes dos bons resultados.

Em suma, a escolha do tema e a construção da pesquisa possui como missão principal contribuir de maneira reflexiva para possíveis entendimentos sobre a grande presença de imprecisões, insuficiências e limitações na formulação dos objetivos e finalidades dessas avaliações, bem como compreender a instabilidade nas traduções pedagógicas dos indicadores e a falta de preparo nos professores e gestores escolares no uso destes referenciais. Esse trabalho monográfico, no seu desenvolvimento, também tem como objetivo trazer indícios ao leitor de como essas relações institucionais – entre sistemas educativos, avaliação em larga escala e escolas –, são estabelecidas.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo principal:

- ✓ Comparar os posicionamentos dos gestores de escolas públicas dos municípios analisados, diante dos resultados e indicadores.

E apresenta os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Conhecer alguns indicadores de avaliações em larga escala e suas possíveis implicações no currículo e planejamento das escolas analisadas.

- ✓ Entender, por meio das contribuições teóricas, as instabilidades nas interpretações dos resultados e seus impactos na formulação de políticas públicas.

- ✓ Interpretar as informações coletadas das entrevistas realizadas com os gestores escolares para verificação de acertos, dificuldades e possíveis desdobramentos no trabalho pedagógico.

Com a finalidade de enriquecer em termos conceituais e epistemológicos o trabalho monográfico em questão, foi realizado um levantamento bibliográfico consistente dentro do tema e do problema de pesquisa. Diversas plataformas foram utilizadas para explorar e detalhar buscas teóricas, tais como: Base Minerva e Base Scielo. Na ocasião, as buscas foram feitas por assunto e três principais teóricos foram suscitados. Assim, para compreender as maneiras de relação e conexão entre avaliações educacionais em larga escala e implicações didático-pedagógicas e curriculares remetemo-nos a Alicia Bonamino como referência. Já para refinar o debate acerca do elo entre o tema de pesquisa e as questões políticas, padrões de gestão e fatores intra e extraescolares, consideramos os autores Nigel Brooke, José Francisco Soares, Ana Prado, Rodrigo Rosistolato e Silvina Julia Fernández. Através do levantamento bibliográfico produzido para fundamentação deste projeto, constata-se a existência de vertentes que permeiam o campo das avaliações

em larga escala. Dentre elas, estão aspectos antropológicos, políticos, organizacionais e didáticos.

Em termos metodológicos, a pesquisa se baseou na análise dos dados de entrevistas já realizadas por integrantes do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. As entrevistas foram realizadas em escolas municipais do município de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro e contaram com a participação de gestores escolares, sendo esses os sujeitos da pesquisa. O foco destas entrevistas se configurou nas compreensões e formas do planejamento escolar, considerando, entre outros aspectos, a análise e entendimento das formas de utilização, aplicação e convivências dos sujeitos com as avaliações educacionais em larga escala para o processo de planejamento. Como as utilizam? Quais são as estratégias elaboradas pela gestão dessas escolas diante dos resultados que essas avaliações tendem a revelar? Quais as concepções que se revelam na aplicação dessas avaliações nos sistemas educacionais? Há uma cultura nesse sentido? Através destas perguntas mais limitadas e problematizadoras, à luz dos diversos aportes teóricos fomos desenvolvendo a pesquisa aqui apresentada.

No que concerne à organização e estrutura dessa pesquisa, no capítulo 1 enfatizei a relevância e os devidos papéis/funções da avaliação em larga escala para a escola pública. Inicialmente, elaborei um recorte conceitual e crítico sobre avaliação, compreendida como um instrumento não só pedagógico, mas institucional, por auxiliar e cooperar na tomada de decisões e melhorias de um sistema e serviço, através dos seus resultados fidedignos e de suas respectivas análises. Quando pensamos na dicotomia avaliação e educação, várias concepções já se encontram internalizadas. Uma delas diz respeito à visão da sociedade sobre o que é avaliação. A sociedade, neste pressuposto, é a comunidade escolar, uma vez que o foco desse trabalho é a instituição escola. Como os coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores escolares entendem avaliação? Como um mecanismo de regulação do trabalho do professor, apenas? Como fiscalização da qualidade do ensino da escola? Através da apreensão de diversos relatos em estágios e em meu próprio campo de atuação profissional como docente de uma escola pública, ouço quase que rotineiramente falas de pais de alunos com o seguinte teor: *“Ah, nessa escola aqui todos os alunos tiram nota baixa, conceitos baixos. As tias não ensinam nada, não querem nada. Impossível todo mundo ir mal em todas as matérias.”* Observa-se, então, qual é a concepção que algumas pessoas que participam do processo educativo possuem sobre a avaliação. O que importa para reflexão é se realmente o desempenho e

a tão buscada qualidade são atributos exclusivos só do trabalho docente ou de outras demandas.

Já o capítulo 2 focaliza a exposição dos dados coletados de entrevistas realizadas com gestores de escolas públicas do Rio de Janeiro e da cidade de Duque de Caxias. Nessa parte, o foco é analisar como cada município e seus sistemas educacionais conseguem ou não planejar, formular e pensar políticas públicas para a melhoria da educação através dos resultados das avaliações externas. E essa melhoria está diretamente conectada ao currículo, aos conteúdos, às habilidades e competências, à estrutura da escola, do seu espaço, da equipe e preparo de seus profissionais, entre outros atributos.

# CAPÍTULO I.

## AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA: REFLETINDO E CONSTRUINDO MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS

### **1.1. Repensando as funções das avaliações educacionais de larga escala**

Em sua dimensão mais empírica, o vocábulo avaliação demonstra uma concepção de examinar algo, bem como seus detalhes, organização, qualidade e estrutura. Esse pressuposto não é diferente para o campo da educação, que é objeto crucial desse estudo. Avaliar, no contexto pedagógico, implica na apreensão do cenário, na perspectiva de mudanças, em planejamento e na diversificação de estratégias na tentativa de alcançar resultados satisfatórios. No momento que precede a avaliação, é importante que diagnósticos e olhares críticos sejam realizados sobre o objeto que se pretende analisar. No cenário educacional, necessita-se compreender quais elementos evoluem e os que ainda precisam de ajustes.

Discorrer sobre esses elementos que permeiam a Educação não é tarefa simples, muito menos ligeira. Em um viés político e legal, a educação está assegurada a todos os cidadãos brasileiros, de forma gratuita e igualitária. Os entes federados (Estado, Município, Distrito Federal e União) são incumbidos de prover essa demanda. No entanto, há toda uma complexa estrutura para que esse objetivo central seja efetivado e cumprido em sua plenitude. A estrutura à qual me refiro diz respeito a elementos que são fundamentais ao andamento do trabalho pedagógico e escolar, tais como: estrutura física, financiamento, discussões e planejamento do currículo, preocupação com a valorização dos docentes e programas de formação continuada, garantia de vagas e matrículas ao alunado, participação da comunidade na rotina escolar e prioridade no modelo da gestão democrática, isto é, onde todos os sujeitos inseridos no espaço escolar possam colaborar ativamente na tomada de decisões, bem como em outros assuntos que são pertinentes ao trabalho desenvolvido na escola.

Esses atributos anteriormente citados e que compõem a rotina escolar são corriqueiramente avaliados por níveis e autoridades superiores dos sistemas educacionais. Uma das formas de regulação da educação e verificação da sua eficácia são as avaliações em larga escala. Entretanto, não há a finalidade de verificar a aprendizagem individual dos alunos, mas, sim, de diagnosticar o desempenho das escolas enquanto uma totalidade. Quando essas avaliações são formuladas, diversos aspectos são considerados e examinados, tais como: competências em Língua Portuguesa e Matemática, perfis

socioeconômicos dos estudantes, questionários sobre as unidades escolares (suas respectivas estruturas e organizações), bem como o trabalho desenvolvido pelos professores em suas respectivas turmas.

Todo esse mecanismo de controle, avaliação e regulação nos remete a pensar de forma crítica sobre o papel/função que o Estado desempenha perante à sociedade. Werle (2011) salienta com clareza essa questão, ao enfatizar que o Estado é concebido como um aparelho que deve manter e priorizar o constante e dinâmico diálogo e transparência com a sociedade, sobretudo nos direitos mais fundamentais, como é a educação. Ao falar em transparência, o que se espera é que os sistemas governamentais possam revelar todas as medidas, todas as ações que vêm sendo tomadas na melhoria de cada serviço prestado ao cidadão. No caso da educação, as cobranças mais comuns da sociedade civil são: a qualidade do ensino que é ofertado nas escolas públicas, os tipos de saberes e conhecimentos que são amplamente ensinados, a participação de todos na construção de uma base curricular que contemplem todas as competências e habilidades cognitivas necessárias para a formação dos indivíduos, bem como os valores gastos em investimentos na área. E todo este argumento é coerente, pois se pensarmos em uma perspectiva histórica, política e sociológica, o país avançou no que tange ao direito de escolha, participação e deliberação dos cidadãos nos serviços mais cruciais.

O debate sobre a criação de um sistema de avaliação educacional no Brasil não é novo, se analisarmos sob uma concepção legítima e documental. Desde o ano de 1988, quando foi consolidada a CF (Constituição Federal), o desenho político do país tomou outros rumos. O processo de democratização perdurou como elemento crucial no Brasil, dando um grau elevado de possibilidades para a sociedade civil participar ativamente das questões e serviços mais fundamentais. Dentre eles, está a educação e seus desdobramentos.

No entanto, na década de 1990, a implementação de um sistema de avaliação educacional consistente ainda tomava um caminho instável e foi marcada por diversas parcerias firmadas entre o MEC (Ministério da Educação) e organismos internacionais, tais como: BM (Banco Mundial) e BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). Esses acordos firmados tinham como fundamento a construção de um sistema que fosse capaz de examinar e aferir a qualidade do ensino ministrado das escolas e universidades. Cabe ressaltar que o financiamento e a contração de empréstimos subsidiaram esse processo. Com esses valores foram feitos investimentos para custear mecanismos que auxiliassem na avaliação da educação, tais como: convocação de

especialistas em gestão escolar, pesquisadores das áreas de currículo e docência, bem como o investimento em profissionais técnicos e administrativos. Bonamino (2002), aponta claramente que tais medidas cooperavam para uma legitimidade social e reconhecimento do sistema educacional no território brasileiro.

O surgimento das avaliações em larga escala no cotidiano das escolas públicas implica fortemente em uma série de fatores que ditam e regem o andamento do trabalho nas instituições, tais como: discussão, planejamento e adoção de novas práticas pedagógicas visando a atender a demanda das provas, organização do corpo docente e discente para a realização destes instrumentos avaliativos, atendimento, cumprimento e fiscalização de metas externas das secretarias de educação, entre outros fatores. Alguns estudos apontam que, antes de 2005, não havia um instrumento avaliativo consolidado, que pudesse diagnosticar e analisar o desempenho individual das escolas públicas brasileiras, no que se refere aos conteúdos, habilidades e competências<sup>1</sup>. Mas, com o surgimento da Prova Brasil a partir do ano mencionado, ficou estabelecido um enorme marco e referência de controle sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas públicas (ensino, planejamento). Segundo Bonamino e Sousa (2012):

A fim de aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas, foi implementada, a partir de 2005, a Prova Brasil, que permite agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização (FERNANDES; GREMAUD, 2009). A justificativa para sua implementação indicava as limitações do desenho amostral do Saeb em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino.

Entende-se por Prova Brasil uma modalidade de avaliação externa que possui como objetivo principal produzir um diagnóstico consistente sobre as habilidades de aprendizagem dos alunos do 5º e 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, em Matemática e Português, sobretudo para aferir o andamento do ensino nas escolas públicas brasileiras. Tal instrumento avaliativo, que fez parte do SAEB (Sistema de

---

<sup>1</sup> Com uma finalidade conceitual e histórica, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) nasce no ano de 1990, numa intencionalidade de fornecer bases e dados consistentes para aprimoramento e formulação de políticas públicas educacionais. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), amparou e subsidiou esta política de avaliação educacional que contemplaria todas as etapas de ensino, segundo Bonamino, (2002). Passados 15 anos, em 2005, o referido sistema de avaliação ganhou outra nomenclatura, denominada de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), porém com as mesmas finalidades, sendo que bem mais aperfeiçoada. Trata-se de uma política sofisticada, que diagnostica a realidade e desempenho escolar, através de uma amostra estratificada que coleta de dados socioeconômicos e questões de Língua Portuguesa e Matemática, assegurando a precisão sobre a qualidade do ensino público brasileiro. São aferidos estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como os do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas.

Avaliação da Educação Básica), também assume um papel de política pública educacional de referência, ao coletar dados que são utilizados para a elaboração de ações que possam beneficiar e contemplar escolas que perpetuam desigualdades educacionais, corrigindo questões de fluxo escolar, promovendo instrumentos técnicos e financeiros para áreas necessitadas, etc.

A partir da Prova Brasil, por sua vez, foi possível a elaboração do IDEB, conhecido como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conceituado como um instrumento que pode colaborar para articular políticas públicas educacionais eficazes em âmbito nacional, protagonizando a qualidade do ensino. Trata-se de um indicador que utiliza as notas obtidas pelas escolas brasileiras no SAEB, bem como informações/dados sobre fluxo escolar coletados no Censo Escolar, onde as unidades escolares são cadastradas. De acordo com o INEP, órgão executor dessas políticas públicas educacionais, a meta para o ano de 2022 é que o país alcance média 6, objetivo esperado para as nações desenvolvidas. No IDEB, portanto, os sistemas educacionais consideram, além dos dados de proficiência obtidos através da Prova Brasil, o fluxo escolar simultaneamente, conforme aponta Soares (2013, p. 910):

O indicador de rendimento usado no Ideb pode ser interpretado como a razão entre o número de anos da etapa e o número de anos letivos que um aluno típico da escola gasta para completar uma série. Em uma situação ideal, onde não haja nem reprovação nem abandono, esse valor seria, naturalmente, igual a 1, ou seja, apenas um ano letivo seria gasto para que os alunos completassem cada série ou ano escolar. No entanto, na maioria das situações reais há reprovações e abandonos. Diante disso, o número de anos letivos para que o aluno típico de uma escola complete uma série é sempre maior que 1. Isso ocorre porque os reprovados e os que abandonaram a escola deverão repetir a série, aumentando-se, assim, a média de anos letivos de estudo necessários para que todos os alunos da escola completem cada série ou ano escolar.

A consolidação de um instrumento avaliativo individualizado possibilitou uma ênfase no debate sobre a responsabilização, que ao claro entendimento, compreende uma gama de medidas positivas ou negativas sobre os níveis e resultados das instituições escolares. Ratificando esse pressuposto, pode-se elucidar o ocorrido no ano de 2007 no governo do Estado de São Paulo. Os responsáveis pela pasta educacional e o governador da época, José Serra, elaboraram e implantaram algumas medidas sólidas, visando alavancar a todo custo o êxito e o bom empenho das escolas da rede. Tais medidas se consolidaram em políticas de incentivos para os profissionais que cumprissem com afinco as metas (bonificação, aumento salarial), bem como gratificações em dinheiro para as escolas que atingissem as suas metas do IDEB, enfatizando a valorização educacional e

de seus respectivos profissionais. A respeito das escolas que apresentavam desempenho fora dos padrões esperados, foram elaborados núcleos intensos de suporte pedagógico, com toda a gama de orientações e diretrizes visando a melhoria dos resultados. Em grande maioria dos casos, esse apoio mencionado consistiu em reuniões com os supervisores pedagógicos das escolas e gestores, com o objetivo de debater, traçar e implementar novas estratégias de ensino e metodologias diversificadas para determinada área do conhecimento.

Faz-se interessante analisar e debater quais os caminhos, percalços e estratégias que os gestores escolares adotam para garantir a plena execução das avaliações em larga escala. Os estudos evidenciam que existem grandes desafios a serem trilhados pelas gestões no que se refere à aplicação e os usos dessas avaliações. Tais desafios impactam, sobretudo, na rotina e organização da escola, no manejo de turmas, no estilo de trabalho e de planejamento dos professores e especialistas. Esses elementos citados estão diretamente relacionados ao clima escolar, uma série de aspectos que ditam como se estabelecem e se consolidam as relações dentro da escola. Tendo como base relatos de outros colegas docentes e a análise de minha própria realidade profissional como professor de escola pública, o que se observa e se evidencia são fortes pressões dos sistemas governamentais (prefeituras, secretaria de educação) na tentativa de atingir a nota máxima do IDEB a qualquer custo. E, como consequência, os gestores tendem a pressionar a equipe pedagógica de maneira intensa, através de ações internas, geralmente acordadas em reuniões, grupos de estudos, conselhos de classe e afins. Segundo Vandr e Silva (2005, p. 139):

Dependendo do grau de conformidade das escolas aos PCN's, especificamente, pode ocorrer o endosso da generaliza o de um discurso pedagógico totalizante que, em sua formula o, determina a aplica o e execu o de uma proposta que supostamente seria mais apropriada para nortear a busca pela qualidade de ensino. Tal pretensão, tendo em vista as diretrizes curriculares que norteam o Saeb, não   trivial. Embora seja bastante desejável e legalmente obrigatório garantir a "equidade de ensino" não se pode perder de vista que as unidades e sistemas escolares diferem muito entre si, demandando práticas escolares peculiares.

A contribui o teórica citada acima traz um indício nítido de como cada escola e sistema educacional elabora estratégias diferenciadas para lograr êxito nos índices externos. Quando o autor remete a práticas escolares peculiares, nos clarifica que cada unidade escolar, inserida dentro de um sistema, articula e produz metodologias

diferenciadas de trabalho e ensino para alcançar uma boa expressividade e referencial de qualidade perante a sociedade.

As avaliações em larga escala, objeto principal de estudo deste trabalho monográfico, são fidedignos instrumentos de monitoramento do trabalho escolar e do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos professores. A escola, nessa perspectiva, compreendida como um espaço público, diverso e plural, necessita devolver para a comunidade e aos seus cidadãos consistentes retornos e evoluções sobre os trabalhos e projetos que são desenvolvidos. E nesse sentido, em diversos casos, há uma cultura instaurada de pressão, onde a sociedade civil, o Estado e os sistemas superiores tendem a cobrar a execução de objetivos e prazos.

A partir destas intensas demandas e cobranças, a função/papel do gestor escolar ganha ênfase, notoriedade, foco e responsabilidade. Para uma melhor compreensão, é o diretor que se localiza no centro destas atribuições e possui como missão gerenciar, fiscalizar e executar os objetivos educacionais que são oriundos de agentes hierarquicamente superiores. São os gestores que deliberam e ajudam a direcionar os professores sobre os tipos de atividades e conteúdos que merecem ênfase para a realização das avaliações em larga escala. Afinal, a principal missão que se põe em xeque é o reconhecimento e o IDEB da escola, que necessita de empenho, trabalho colaborativo entre todos e foco, para que se devolva à sociedade bons frutos e resultados do que se espera.

No entanto, é preciso analisar sob um viés teórico e crítico como ficam as relações dentro da escola diante de tantas demandas e demasiadas cobranças. Como já mencionado anteriormente, estas implicações se relacionam quase que intimamente com o clima e cultura escolar, conceitos que são fundamentais no debate sobre avaliações externas e políticas educacionais. Levando como base alguns estudos teóricos e a análise da realidade escolar, observa-se que uma parcela das escolas públicas foca seus respectivos trabalhos em intensificar o ensino de conteúdos específicos destas avaliações (FERNÁNDEZ, 2019). Porém, esbarram em alguns determinantes que dificultam tal missão: as realidades de cunho social do alunado, a motivação pela aprendizagem e entre outras divergências. Essa visão está muito presente entre os gestores, conforme registram Rosistolato e Viana (2013), destacando a fala de um dos entrevistados:

Joaquim entende que a gênese dos problemas enfrentados por sua escola está na origem social do alunado. Ele chega a afirmar que recebe estudantes moradores de favelas que, em sua opinião, não pagam impostos, mas mesmo assim têm acesso à escola. Ao mesmo tempo recebe estudantes que são filhos de funcionários públicos que, em sua

opinião, pagam todos os impostos. O entrevistado indica que o problema é que ele tem que atender a todos – os estudantes moradores de favelas e os que não residem em favelas – e precisa fazer isso no mesmo espaço [...] Essa visão, associada à sua percepção de que são os alunos que fazem a escola, sustenta a ideia de que a escola não tem como equilibrar as diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre os estudantes. Há, portanto, uma crítica ao que ele classifica como “escola inclusiva” orientada pela crença de que as diferenças entre as pessoas – no caso, os estudantes – são determinantes dos fracassos individuais e também do fracasso coletivo da escola. A solução implícita no discurso seria uma escola não inclusiva.

Nesta produção, Rosistolato e Viana (2013) também mapeiam e analisam narrativas e concepções de gestores escolares do município do Rio de Janeiro. Nas entrevistas, são confrontadas uma pluralidade de visões sobre as avaliações em larga escala. É possível perceber, através da leitura do artigo e da fundamentação que o mesmo proporciona, que os diretores posicionam várias opiniões a respeito do sucesso ou fracasso no resultado dessas avaliações. Uns apontam à culpabilização dos professores e aos seus respectivos trabalhos. Já outros gestores mencionam o perfil e a realidade socioeconômica do alunado como fator que implica na aprendizagem e no desempenho. E, na contramão, outros diretores se manifestam favoráveis às avaliações, como um mecanismo de fiscalização, controle e de universalização do conhecimento e de uma possível sintonia entre as propostas curriculares de cada escola.

É notório o fato de que a implementação das avaliações educacionais em larga escala nas escolas públicas brasileiras é decorrente e, ao mesmo tempo, proporcionou em alto grau a descentralização de responsabilidades dos sistemas, e em contrapartida, elevou as atribuições e demandas para os diretores. E todo este cenário traz implicações e impactos fortes para este profissional, que é cobrado pelos entes federados e pela comunidade. A responsabilidade pelo IDEB também está neste jogo de cobranças e relações. Lutar pelo bom desempenho de sua escola, objetivando melhorias e valorização, é uma tarefa árdua e delicada, pois é uma missão de cunho colaborativo, onde entra a participação de outros profissionais (professores, coordenadores, especialistas e afins).

Não obstante todo o anterior, é coerente refletir que os instrumentos avaliativos em larga escala, como a Prova Brasil, vislumbram atender uma lógica e concepção mensurativa e classificatória, expressando uma transformação radical das políticas educacionais e sociais após a Constituição de 1988. Estudos teóricos apontam uma tendência e migração para um viés empresarial e privado dos serviços sociais básicos, tais como educação e saúde. A mudança da nomenclatura diretor para gestor é um exemplo desta nova perspectiva e tendência. No âmbito da gestão, pensa-se de forma semelhante

ao mundo privado, onde os processos são mais descentralizados, fornecendo mais autonomia nas escolhas, focando em metas e responsabilização. Segundo Paschoalino (2011, pág. 105):

Esse modelo, ao ser implementado nas diversas instituições públicas, espelha a adesão à lógica das empresas privadas. Com essa concepção gerencial, as palavras controle, avaliação, mensuração de resultados e responsabilização de ações com metas passam a ser determinantes. A administração pública gerencial utiliza-se do controle *a posteriori* dos resultados como um instrumento técnico capaz de fazer as organizações aprenderem com seus erros e, a partir disso, elaborarem suas estratégias futuras.

O surgimento destes mecanismos de avaliação educacional contribui de forma intensa para uma “[...] espécie de ‘pedagogia de resultados’” (SAVIANI, 2007, pág. 1). Em alguns casos, corre-se o risco de que a voracidade pelo cumprimento de metas e objetivos de aprendizagem molde e determine o tipo de trabalho pedagógico desempenhado dentro da escola. Procurando vislumbrar a pontuação máxima do IDEB, alguns gestores escolares em conjunto com suas respectivas equipes de coordenadores, podem direcionar os professores a adotarem práticas de ensino voltadas a uma tendência competitiva e tecnicista dos conteúdos.

## **1.2. Currículo e avaliação: estreitando possíveis relações através das pesquisas e do cotidiano escolar.**

Diante de um contexto pedagógico e da rotina escolar fica praticamente impossível estabelecer hiatos sobre a relação avaliação e currículo. A discussão e a delimitação de uma proposta curricular unificada para múltiplas escolas de um sistema educacional, surgem como verdadeiros desafios e incógnitas para quem resolve pesquisar este campo, na medida em que o currículo não segue uma definição única, sendo passível de várias análises e refinadas interpretações. A priori, concebe-se o currículo como um documento oficial onde devem constar as habilidades e competências de aprendizagem, bem como uma sequência de conteúdos que devem ser ensinados para cada ano de escolaridade durante o período letivo. No entanto, algumas teorias apontam que reduzir o currículo a esta visão é um equívoco, visto que se inserem concepções culturais, identitárias e sociais no processo educacional, tendo como base a contribuição de Saviani (2016, pág. 58):

Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas,

de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular.

É notório que os sistemas educacionais e os entes federados não mantêm a preocupação que deveriam em uma proposta curricular que atenda os anseios anteriormente citados, de acordo com Saviani (2016). A preocupação não gira em torno de abarcar uma concepção cultural e histórica dos saberes e conteúdos, o que seria o ideal e esperado. O foco, muitas das vezes, é traçar uma proposta curricular que atenda uma dimensão prática, técnica e procedimental dos conhecimentos, unicamente para realização e bom êxito do que é cobrado nas avaliações em larga escala. Não obstante, criam intensos mecanismos de controle e fiscalização sobre os serviços educacionais fornecidos à sociedade. As avaliações e provas funcionam como instrumentos deste respectivo controle. Nessa lógica, a dificuldade enfrentada pelos sistemas educacionais e equipes escolares é repensar e elaborar um currículo unificado e que contemple uma pluralidade social. Entretanto, algumas escolas e suas equipes docentes, preocupadas com a “pedagogia dos resultados”, conforme aponta Saviani (2007), chegam a moldar seus trabalhos dentro das salas de aula visando o período das avaliações externas, no sentido de treinar os estudantes com exercícios específicos dessas provas, inserindo um caráter repetitivo e tradicional no ensino e, dessa forma, deixando de contemplar uma concepção que considere a realidade do estudante, em suas dimensões históricas, culturais e afins.

A presença das avaliações educacionais em larga escala acarreta o debate sobre um currículo escolar ao mesmo tempo unificado e endógeno, onde todas as escolas de uma determinada rede procuram abarcar os mesmos conteúdos, vislumbrando obter um padrão único de trabalho pedagógico e proveitosos rendimentos no IDEB. No entanto, tal tentativa parece soar como um empecilho, na medida em que cada escola possui suas particularidades, suas comunidades e demandas específicas, seus alunados e sujeitos com histórias, bagagens e culturas distintas e plurais. É uma tarefa de cunho complicado tentar padronizar, por exemplo, o currículo de uma escola do bairro da Pavuna, e a proposta curricular de uma unidade escolar do bairro do Leblon. São localidades diferentes, não apenas geograficamente, mas socialmente, com seus detalhes e anseios. E o currículo escolar, ao claro entendimento, acompanha quase que intimamente estes caminhos.

Ainda discorrendo sobre possíveis imbricações entre avaliação e currículo, faz-se extremamente necessária uma análise minuciosa da contemporaneidade das políticas

educacionais. Em um período muito recente, o cenário pedagógico em um âmbito nacional vivenciou o caloroso debate sobre a implementação de uma nova proposta curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido documento trata de orientações e diretrizes sobre os saberes e conteúdos pertinentes a serem trabalhados nas escolas brasileiras, contando com a participação e colaboração de ideias de toda a sociedade e profissionais educativos. A missão principal da BNCC, de acordo com o Ministério da Educação, é de aproximar os conhecimentos da essência ética, cultural e histórica.

No entanto, ao analisar com afinco a introdução do documento, percebemos claramente que tal proposta curricular se preocupa com um ensino mais voltado às competências técnicas e à formação do aluno para o mundo do trabalho. E é a partir desta premissa que podemos estabelecer nexos entre currículo e avaliação. Fica evidente a preocupação dos sistemas em delinear uma linha de currículo onde as habilidades e competências cobradas atendam um enfoque mais diretivo, visando à formação técnica e procedimental dos discentes. Esses direcionamentos que os sistemas fornecem ao currículo me parecem encaminhar a educação para um viés reducionista. E, ocasionalmente, as avaliações em larga escala funcionam como uma potencial ferramenta de controle e inspeção desse objetivo e concepção.

Tomando como base a minha própria vivência profissional e a observação de outras narrativas em escolas públicas, se faz necessária e pertinente a discussão sobre a autonomia dos professores e profissionais educativos na participação e construção da proposta curricular da rede em que atua. Em grande quantidade dos casos, é praticamente nula essa postura participativa no currículo, na medida em que já se naturaliza em um processo pronto e hierárquico. As redes e sistemas educacionais já constroem e deliberam os tipos de conteúdos e objetos de aprendizagem que devem ser trabalhados nas respectivas unidades de ensino. Essa constatação também aparece em pesquisa anterior realizada com gestores das escolas que foram foco desta pesquisa, quando, nos grupos focais de professores das escolas públicas municipais de Duque de Caxias, foi enfatizado que, em algumas escolas “[...] a preparação para a prova envolve diversos momentos e situações coletivas que vão desde reuniões especiais com os docentes que trabalham em quarto e quinto ano até a elaboração conjunta de simulados” (FERNÁNDEZ, 2019, pág. 356). O trabalho com quarto e quinto ano ampare-se, aliás, na aposta do governo municipal no projeto Conseguir, do qual a autora explica que

Várias são as referências ao projeto Conseguir, todas positivas com relação à proposta. O projeto constava de apostilas para preparar os estudantes para a prova, conforme consta na internet<sup>2</sup>, compostas por quatro módulos lançados em 2010, sendo que a Prova Brasil foi realizada em 2011, e focalizavam naquelas disciplinas nas quais, em provas anteriores, evidenciaram-se as maiores dificuldades. A última atualização destes materiais foi realizada em novembro de 2012, ano em que houve eleições municipais que resultaram na mudança do partido de governo. No Módulo 1 há orientações pedagógicas destinadas a explicar como seriam mais bem aproveitados os exercícios apresentados [...] Todas essas orientações estão explicitamente destinadas aos monitores (“Caro monitor”), dado que estudantes universitários foram contratados para trabalhar as apostilas com os alunos das escolas. No entanto, conforme declarações de vários participantes dos grupos focais, não houve continuidade no projeto. Contudo, como o projeto estava disponível, nas escolas, as apostilas foram aproveitadas de diversas formas (Ibidem, 356-357)

A proximidade do período de aplicações da Prova Brasil e de outros instrumentos avaliativos externos, só tendem a exacerbar esse cenário. Em diversos casos, os orientadores pedagógicos e supervisores das instituições escolares direcionam o trabalho dos professores durante o ano letivo, de forma a intensificar o preparo dos estudantes para a realização desses exames, através de variadas estratégias, tais como: criação de simulados, realização de versões anteriores, resolução de questões com conteúdos específicos. Em alguns casos, o docente planeja um conteúdo e uma temática a ser trabalhada com a turma, porém esbarra nesse cenário de pressão descrito, vislumbrando que atenda prioritariamente ao enfoque nos resultados.

Analisando o cenário político contemporâneo, vale ressaltar a dicotomia e algumas contrariedades nestas pressões e demandas. Observaram-se, por exemplo, dúvidas por parte do MEC sobre a continuidade no planejamento e formulação das políticas públicas educacionais que avaliam e diagnosticam a qualidade do ensino que é ministrado em escolas públicas do país. Assim, recentemente, o Ministério da Educação compartilhou uma medida em que cancelava a avaliação da alfabetização de alunos que cursam o primeiro segmento do Ensino Fundamental, mas, dias depois voltou atrás. Tal tentativa de cancelamento, se analisado sob uma concepção crítica, atrapalha e inviabiliza de forma nítida o trabalho pedagógico e os índices de desempenho das escolas, bem como acarreta negativamente a construção e definição da proposta curricular e do que se pretende

---

<sup>2</sup> <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/ead/svp/mod/page/view.php?id=717>

alcançar em aprendizagem. Ao aludir o termo descontinuidade, enfatiza-se o conjunto de rupturas de políticas públicas em prol da educação. Segundo Couto (2015, pág 4):

O debate sobre políticas públicas envolve a questão da responsabilidade dos governos na definição e implementação das políticas públicas, por isso, as autoras Souza e Carvalho (1999) refletem que no processo de descentralização a União não teria deixado de tomar decisões e criar políticas por ter delegado funções para estados e municípios. Segundo as autoras o Estado absorve pressões de grupos de interesse, não servindo exclusivamente a determinadas classes sociais. Para as autoras a implantação de políticas públicas e o desenvolvimento das capacidades podem ser favorecidos pela autonomia da gestão.

Diante desse debate sobre descontinuidade de políticas públicas educacionais, fica evidente conceber que as avaliações em larga escala e o IDEB, que também são compreendidas no bojo das políticas de educação, podem sofrer tais rupturas. Se assim acontecesse, estaríamos frente a uma ausência de ênfase e preocupação de se fortalecer uma proposta curricular rica e consistente. É notório que os sistemas preferem a adoção de um currículo mínimo, com saberes básicos. Portanto, a lógica de se avaliar com rigor o ensino e a alfabetização não possuiria serventia. Explica-se, nesse pressuposto, o vocábulo descontinuidade. Esse debate da consolidação de uma proposta curricular em escolas públicas visando bons desempenhos, também reacende uma importante pauta, a desigualdade social.

Analisando a contemporaneidade, percebe-se que as avaliações externas tendem a funcionar como verdadeiros dispositivos diagnósticos, cujos resultados podem ser utilizados de diversas maneiras e diferentes finalidades. Nesse sentido, os achados do Relatório Coleman<sup>3</sup>, principal documento de referência para compreensão do assunto, nos clarifica que apenas o investimento em dinheiro nas escolas não dá conta de solucionar e corrigir problemas que concernem ao desempenho de aprendizagem dos discentes.

A enfática presença e cultura das avaliações educacionais em larga escala presente em grande parte das escolas públicas reacende uma gama de cobranças e demandas a serem cumpridas pelos professores e gestores. Os descritores e as matrizes de referência são exemplos nítidos dessas exigências feitas por grande maioria das redes. Procurando abarcar uma clara definição, essas matrizes e descritores são habilidades específicas de aprendizagem que o estudante deve dominar ou alcançar, de acordo com a área do

---

<sup>3</sup> Segundo Guedes e Lordêllo, o Relatório Coleman trata-se de um rigoroso estudo feito pelo teórico James S. Coleman na década de 1960, que teve como objetivo descrever e compreender cientificamente a diferença na distribuição de oportunidades educacionais, pautando-se nas características socioeconômicas dos alunos e nas particularidades das escolas americanas

conhecimento. Entretanto, a presença dessas exigências na rotina das escolas públicas acaba por influenciar no trabalho, no clima e na cultura da instituição. Algumas escolas, seguindo os moldes da gestão democrática, elaboram com autonomia seus respectivos currículos, com a cooperação e sugestão de cada docente. Porém, quando se aproxima o período dessas avaliações, o que fica evidente em diversos casos é um engavetamento desses documentos construídos pela equipe, para que os conteúdos exigidos pelas secretarias e autoridades sejam trabalhados e cumpridos a qualquer custo. E há uma forte pressão da equipe gestora, no sentido de que essas habilidades sejam cumpridas. Para tal, orientam os professores que transformem suas aulas em verdadeiros simulados, intensivos, vislumbrando atingir o prestígio nessas provas externas. Com isso, evidencia-se o questionamento e a instabilidade do discurso de autonomia. Segundo Silva (2013, p. 69):

A proposição de uma política de avaliação vem demandando, por parte das secretarias de educação, um esforço grande de alinhamento de ações voltadas àquilo que os alunos deveriam aprender, minimamente, nas respectivas séries ou ciclos, incidindo na prática escolar. Assim, foi perceptível, no conjunto das escolas pesquisadas, uma maior atenção ao que as avaliações efetivamente cobram, permitindo a identificação de habilidades que não foram desenvolvidas ou que eram abordadas de forma insuficiente no cotidiano escolar.

Os estudos científicos que versam sobre o tema pesquisado apontam que grande parte das escolas públicas, bem como suas respectivas redes e equipes de gestores, deveriam analisar o resultado dessas provas para discutir e mudar as orientações curriculares, abarcando descritores e conteúdos ainda não muito bem assimilados e compreendidos pelo corpo discente, tentando corrigir falhas e atingir bons resultados no IDEB e outros indicadores que aferem a qualidade do ensino ministrado. Diante desse cenário, percebe-se que apenas as habilidades de Matemática e Língua Portuguesa ganham expressividade e ênfase no cotidiano escolar. No início deste capítulo, foi salientada a concepção do currículo como um documento de caráter diverso e plural, que abarca todas as áreas do conhecimento, bem como as questões identitárias e culturais da comunidade escolar e da sociedade como um todo. No entanto, essa premissa parece destoar quando os Entes Federados cobram apenas a Matemática e Língua Portuguesa nas avaliações externas. Aqui, não cabe desmerecer e retirar o prestígio destas referidas áreas do saber, mas as outras também possuem sua importância e seu valor na formação do educando e para o meio social.

A concepção que se estabelece diante da cobrança de descritores dessas duas disciplinas, é a de que os sistemas pretendem um currículo mínimo, isto é, que sejam

cobradas apenas as habilidades básicas de aprendizagem, de cunho instrucional e procedimental. Com esse paradigma, se reforça e consolida-se um tipo de educação voltada para o âmbito do trabalho e da produção. SILVA (2013, p.69), reforça essa tese, ao mencionar que:

Um dos motivos principais dessa aproximação entre currículo e avaliação, segundo diversos gestores entrevistados no âmbito central das Secretarias, seria a criação e/ou o fortalecimento de um parâmetro comum capaz de garantir o desenvolvimento de determinadas habilidades pelos alunos, consideradas fundamentais e que podem ser mensuradas por avaliações em larga escala – ao menos, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Todo este embate de produção e instrução no processo educacional faz com que se reacenda uma consistente reflexão acerca do papel/função do Estado e das políticas de avaliação educacionais que perduram em nosso país. Enraizada sob diversas influências históricas e políticas, a concepção do Estado-mínimo e das tendências neoliberais no campo educacional parecem reverberar na contemporaneidade. A ausência quase nula do poder público na manutenção e regulação dos serviços sociais básicos, como a educação, abre precedentes e oportunidades para os mecanismos e organizações privadas desempenharem este papel. No caso do Brasil, presenciamos com veemência instituições privadas, geralmente de cunho financeiro, prestando assistência e consultoria para a área de educação, com o intuito de obter influências sobre as políticas de avaliação escolar e resultados, através de fartos incentivos e investimentos. Esse cenário, uma vez posto, molda e resulta em transformar o tipo e ideal de sistema educacional, alterando a proposta curricular e os conteúdos que se esperam, sempre com um lócus e um olhar mais tecnicista e que possa atender demandas de empresas, com foco na produtividade.

Cada vez mais, evidencia-se que as relações entre avaliação e currículo estreitam proximidades, se considerarmos as recorrentes mudanças nos sistemas e nos percalços das políticas públicas educacionais, bem como os possíveis impactos nas escolas públicas de cada localidade brasileira.

Assim, em 2018, o SAEB passou por uma rigorosa reformulação e aprimoramento, visando seu pleno desenvolvimento e sucesso. Nos períodos anteriores, essa avaliação educacional de larga escala carregava uma pluralidade de nomenclaturas que, em muitos dos casos, confundiam todos os atores envolvidos no processo (professores, gestores, orientadores pedagógicos, avaliadores). Siglas como ANA, ANRESC, PROVINHA BRASIL e entre outras, na realidade, possuíam objetivos

comuns, que visavam aferir o nível e qualidade do ensino ofertada nas escolas públicas brasileiras. Considerando os constantes equívocos, o SAEB retoma uma só nomenclatura, chamado Prova Brasil, visando desburocratizar e unificar caminhos e processos, contemplando o 2º, 5º e 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Também sob o ponto de vista do currículo, algumas mudanças são realizadas, a começar pela inclusão das Ciências Humanas e da Natureza no cronograma das provas. A inserção dessas áreas do conhecimento nas avaliações educacionais de larga escala representa um significativo ganho curricular e pedagógico, pois se alinham à nova Base Nacional Comum Curricular e às novas diretrizes, pensando na contemporaneidade, na inovação e nos anseios da sociedade, que requer saberes que ultrapassem a Linguagem e o Raciocínio Matemático. Não que essas áreas do saber deixem de ser fundamentais, mas o estudante da contemporaneidade necessita compreender fenômenos naturais, elementos ambientais, compreender fatos históricos e sociais que acompanham suas respectivas trajetórias. E a escola, compreendida em uma totalidade, deve abraçar essa causa e criar meios para tal. Logo, compreende-se que a inserção dessas disciplinas no SAEB vislumbra atender tais anseios.

Nesse sentido, podemos dizer que, em tempos contemporâneos, o conhecimento e o currículo não se desvinculam da realidade, da modernização e da inovação. Em uma frequência cada vez mais notória e elevada, o aluno é cobrado e estimulado a ter contato com gêneros textuais englobando temáticas de sua realidade, dominando simultaneamente os conteúdos a partir dessa iniciativa. Questões e descritores cada vez mais contextualizados, destoando do teor monótono e ausentes do tradicionalismo pedagógico ocupam protagonismo nas avaliações externas e no trabalho nas diversas escolas brasileiras.

Evidencia-se, no cotidiano das escolas públicas, a modificação do clima institucional das mesmas, quando a pauta em questão é o processo avaliativo. Há uma diversidade de mudanças nos trabalhos e nas ações pedagógicas, delimitadas pelas gestões, orientações, supervisões e afins. Na escola pública onde leciono, ao iniciar o segundo semestre letivo de 2019, ocorreram dois dias consecutivos de centro de estudos para discussões e aprofundamentos sobre a execução do SAEB. Após muito debate e entraves, o que foi colocado pela equipe gestora e técnico-pedagógica, foi que cada professor regente de todos os anos de escolaridade preparasse simulados de cada área do conhecimento, com questões de versões anteriores dessas avaliações, como estratégia para ambientar e familiarizar o aluno para a prova que ocorrerá em outubro. E na semana

desse referido simulado, toda a rotina da unidade escolar foi planejada de forma especial, com o preparo de lanches especiais e um cenário acolhedor, como forma de motivar o aluno a realizar com afinco as avaliações, tudo em nome do alcance dos índices e do prestígio (tema que abordarei no próximo capítulo). Não revelarei o nome da escola por questões éticas, princípio que norteia a ciência.

Quando menciono que essa cultura avaliativa presente nas escolas afeta o clima institucional e o currículo escolar, pretendo refletir nos possíveis impactos que essa temática causa nos sujeitos escolares, sobretudo nos professores. É bem nítido que a inserção do SAEB acaba acarretando em pressões aos docentes, gerando o que conhecemos como mal-estar da classe.

Embora possamos compreender que a educação seja um processo contínuo e formativo, a inserção da lógica avaliativa e mercadológica nas escolas têm sido cada vez mais latente, na medida em que se coloca um cenário empresarial no trabalho docente e nas ações pedagógicas. Cobranças e metas, quer seja de mecanismos externos, quer seja da gestão e dos superiores internos, em grande escala, acaba impactando no clima escolar e no bem-estar dos professores. No entanto, como já discutido nesta produção acadêmica, culpar ou responsabilizar exclusivamente a categoria docente pelos índices e desempenho do ensino é um ato que beira à injustiça, pois o trabalho educacional depende da atuação de vários sujeitos, de uma pluralidade de concepções e não se restringe apenas à sala de aula e a atuação docente em si.

Não obstante, além das responsabilizações aos professores, é importante aludir que a escola como um todo, numa ótica institucional, também sofre severas punições devido ao desempenho insuficiente, demonstrados pelo IDEB. Faz-se crucial o comentário de que o governo e os sistemas são os que menos sofrem responsabilizações, sendo estas mais direcionadas exclusivamente às escolas. Uma instituição que apresenta um déficit grave ou constante no ensino, costuma ser responsabilizada e, como eventuais consequências, a gestão da escola seria chamada a explicar os resultados ou poderia sofrer intervenção da gestão central colocando nova equipe gestora indicada diretamente pela Secretaria de Educação, tal como sabemos aconteceu nas duas redes estudadas, a partir das respostas dos nossos entrevistados. Analisando com veemência e criticidade tais medidas, percebe-se que a lógica gerencialista está cada vez mais latente no cotidiano pedagógico das escolas, influenciando de forma ativa no planejamento, projetos e currículo.

Nesta concepção, o Estado e seus aparelhos, dentre eles a escola, é compreendido como um espaço que promove e alimenta o trinômio ensino-qualidade-produtividade, para que possa atender as urgências econômicas e do mercado de trabalho. Nesse sentido, espera-se que a escola deva alinhar sua proposta curricular e conteúdos em prol desse objetivo. O binômio educação-produtividade ganhou tanta notoriedade na contemporaneidade, que de um certo modo, acabou sendo naturalizado para a sociedade civil (comunidade escolar, pais de alunos), como uma forma absoluta de prestígio escolar e de aferição da qualidade do ensino e de uma escola.

Essa situação colabora para que ocorram rápidas tentativas de adequações dos processos de gestão da escola pública baseada, agora, numa perspectiva neoliberal e nos modelos de gestão privada, cujos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, originários da economia de mercado e internalizados pelos sistemas escolares, são os grandes fatores considerados como qualitativos nos processos educativos. Para tanto, cabe à escola modificar seu conteúdo cultural, em prol de uma formação que atenda aos objetivos do mercado. (BRANDÃO; CHIRINÉA. 2015, p.465)

A contribuição teórica acima só evidencia que cada vez mais, os sistemas e suas respectivas escolas, em diversos sentidos, desenham e reproduzem um modelo de gestão pautado no mundo empresarial. Se a unidade escolar falhar em uma meta, não a cumprir em sua totalidade, ela é simplesmente vista com “maus olhos” pela sociedade civil, sendo desprestigiada, impactando diretamente no seu reconhecimento, sem analisar de forma mais profunda as razões pelas que essa meta não foi atingida.

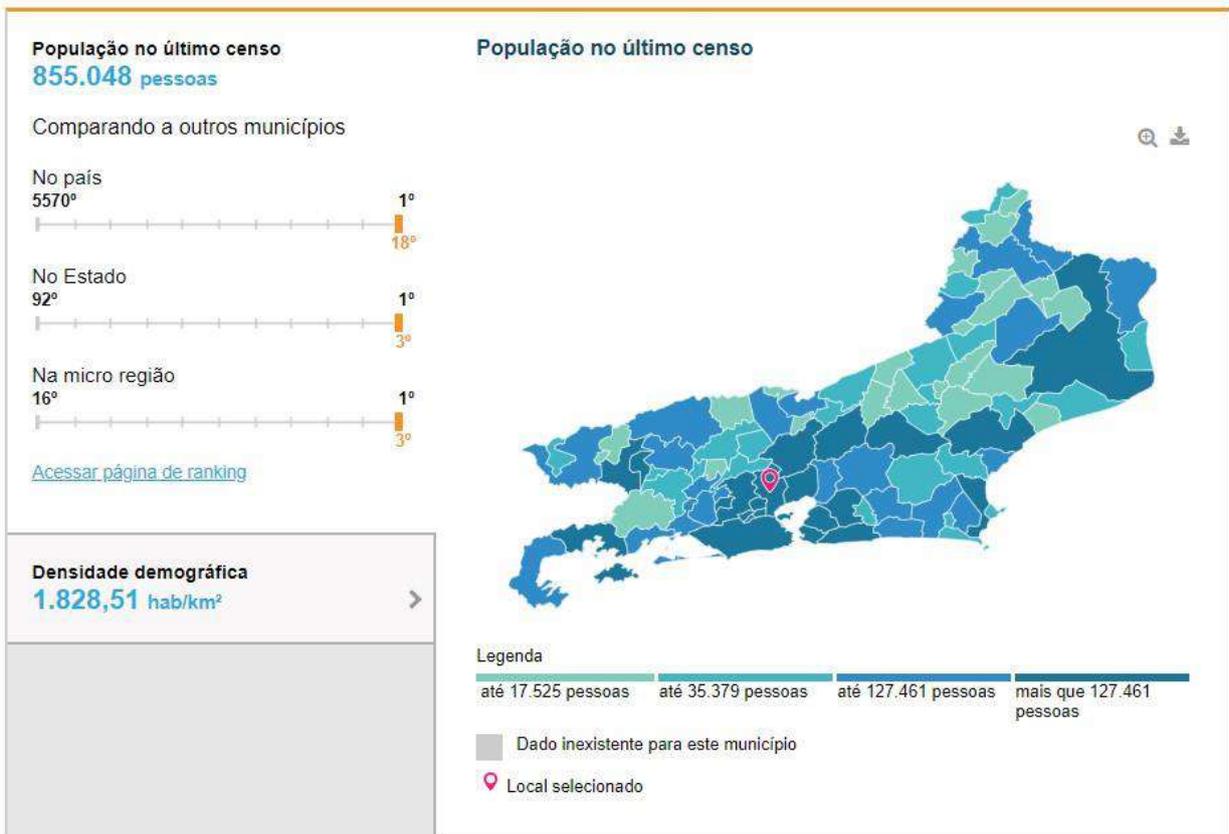
## **CAPÍTULO II.**

### **PERCEPÇÕES DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DAS CIDADES DE DUQUE DE CAXIAS E RIO DE JANEIRO SOBRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.**

#### **2.1 Duas cidades vizinhas: Duque de Caxias e Rio de Janeiro**

Vislumbrando atender o principal objetivo desta produção acadêmica, que é comparar as maneiras de posicionamento, diante dos resultados de indicadores e avaliações em larga escala, dos gestores de escolas públicas municipais de Duque de Caxias e do município do Rio de Janeiro, faz-se necessário contextualizar e apresentar geograficamente esses municípios. Isso implica abordar algumas principais características, bem como dados populacionais e educacionais das referidas cidades. Tais informações são muito pertinentes para clarificar e fundamentar ao leitor parte do desempenho educacional das respectivas redes, pois sabemos que os fatores extraescolares também possuem sua parcela de influência na aprendizagem, a saber: o capital cultural dos estudantes e famílias, condições estruturais da escola e do bairro do entorno, peculiaridades sociais da comunidade escolar (segurança, infraestrutura, renda familiar), entre outros.

A cidade de Duque de Caxias está localizada na Baixada Fluminense, com uma população estimada de 919.596 pessoas, ocupando uma faixa territorial de 467.072 km<sup>2</sup>, possuindo uma densidade demográfica de 1.828,51 habitantes/km<sup>2</sup>, de acordo com dados coletados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Sobre as questões econômicas, a média de ganhos das pessoas que possuem emprego formal gira em torno de 2,8 salários mínimos, e a porcentagem de cidadãos que possuem uma renda formal alcança 18,9%, um índice considerado relativamente baixo. O município possui um PIB (Produto Interno Bruto), em valores, girando em R\$ 45.490,61, de acordo com as informações levantadas pelo IBGE em 2018, ocupando a 423<sup>a</sup> posição em comparação a outras cidades brasileiras, e ocupando o 17<sup>o</sup> lugar entre os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, concentrando bem suas atividades comerciais e industriais. A taxa de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), é de 0,711.



<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>

**DUQUE DE CAXIAS**

O Ideb 2019 nos anos iniciais da rede pública cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0. Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

**Aprendizado**

**5,49**

Quanto maior a nota, maior o aprendizado

**Fluxo**

**0,85**

Quanto maior o valor, maior a aprovação

**Ideb**

**4,7**

Meta para o município **5,3**

**SITUAÇÃO DAS ESCOLAS**

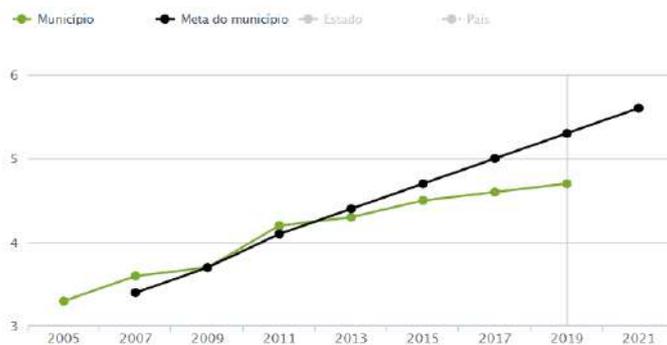
Análise do Ideb 2019. Entenda esta classificação

- Manter: 2,7%
- Melhorar: 19,1%
- Atenção: 50,9%
- Alerta: 27,3%



Veja a situação em cada escola

**EVOLUÇÃO DO IDEB**



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

	Atingiu a meta	Cresceu o Ideb	Alcançou 6,00
Manter	✓	✓	✓
Melhorar	✓	✓	✗
Atenção	✓	✗	✓
Atenção	✓	✗	✗
Atenção	✗	✓	✓
Atenção	✗	✓	✗
Atenção	✗	✗	✓
Alerta	✗	✗	✗

## DUQUE DE CAXIAS

O Ideb 2019 nos anos finais da rede pública cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0. Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.



O município de Duque de Caxias possui um total de 216 unidades escolares públicas que ofertam o Ensino Fundamental, obtendo um total de 39.448 estudantes matriculados no 1º segmento e 37.629 alunos matriculados nos anos finais do E.F. Possui um total de 3.351 docentes na rede municipal.

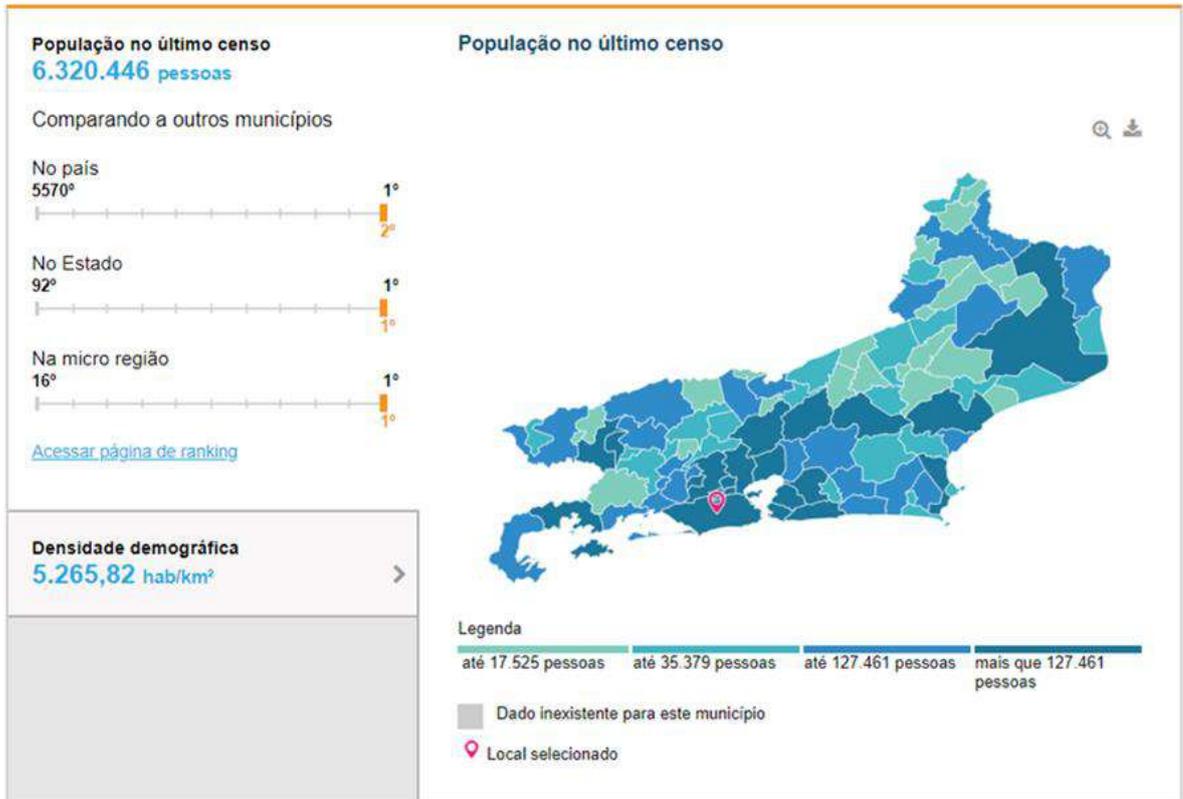
De acordo com as informações obtidas pelo IBGE<sup>4</sup> e portal Qedu<sup>5</sup>, o IDEB do município obteve uma média de 4,7 no ano de 2019, ficando aquém do esperado, que é uma meta de 5,3. Nos dois últimos gráficos sobre o IDEB de Duque de Caxias, onde há dados tanto do primeiro, como do segundo segmento do Ensino Fundamental, vemos que no último ano da divulgação de resultados (2019), a cidade não alcançou a meta estipulada. No 1º segmento, o último ano em que o município superou o ranking foi 2011. Daquele tempo até os dias atuais, nunca mais atingiu. Já nos anos finais do E.F, o município de Duque de Caxias nunca atingiu a meta esperada, embora tenha subido gradativamente, conforme mostra o gráfico acima.

Já com relação à cidade do Rio de Janeiro, podemos apreciar uma outra situação.

<sup>4</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>

<sup>5</sup> [https://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](https://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=)

## População



<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>

### RIO DE JANEIRO

O Ideb 2019 nos anos iniciais da rede pública cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0. Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

#### Aprendizado

**6,05**

Quanto maior a nota, maior o aprendizado

#### Fluxo

**0,96**

Quanto maior o valor, maior a aprovação

#### Ideb

**5,8**

Meta para o município **6,1**

#### SITUAÇÃO DAS ESCOLAS

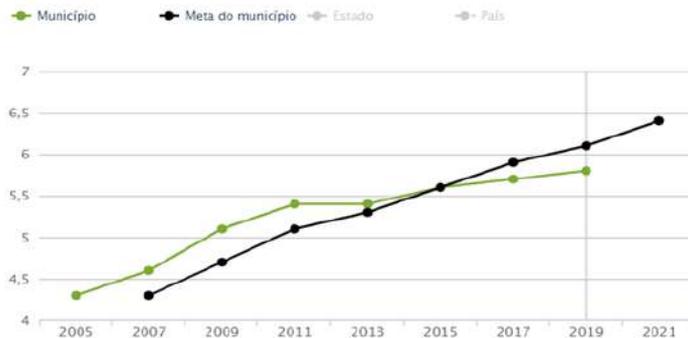
Análise do Ideb 2019. Entenda esta classificação

- Manter: 11,8%
- Melhorar: 23,8%
- Atenção: 36,8%
- Alerta: 27,6%



Veja a situação em cada escola

#### EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QÉdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

	Atingiu a meta	Cresceu o Ideb	Alcançou 6.00
Manter	✓	✓	✓
Melhorar	✓	✓	✗
Atenção	✓	✗	✓
Atenção	✓	✗	✗
Atenção	✗	✓	✓
Atenção	✗	✓	✗
Atenção	✗	✗	✓
Alerta	✗	✗	✗

## RIO DE JANEIRO

O Ideb 2019 nos anos finais da rede pública cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0. Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.



Sob um contexto geográfico, a cidade do Rio de Janeiro localiza-se na Região Metropolitana, sendo a capital oficial do estado, possuindo uma população estimada de 6.718.903 pessoas, com uma densidade demográfica de 5.265,82 habitantes/km<sup>2</sup>. No que tange à questão econômica, o município detém um PIB de R\$54.426,08, de acordo com as informações levantadas pelo IBGE em 2018. Em um ranqueamento, ocupa a 14<sup>a</sup> posição entre os 92 municípios do estado, no que se refere as atividades econômicas. Dentro do país, ocupa a posição 295<sup>o</sup>, entre 5.570 cidades. Quanto ao trabalho e rendimento, a cidade possui um índice aproximado de 40% das pessoas ocupadas, e o salário médio mensal desses trabalhadores formais gira em torno de 4 salários mínimos, dados esses retirados do IBGE. No quesito educacional, o município concentra uma taxa de escolarização de 96,9% (crianças de 6 até 14 anos de idade matriculadas), com um total de 730.348 matrículas efetivadas, considerando dados coletadas no ano de 2018. Confrontando os dados do IBGE e portal Qedu<sup>6</sup>, constata-se que no IDEB 2019 se manteve em 5,8, faltando pouco para atingir a média esperada, que se encontra exposta no gráfico acima. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, até o ano de 2015 as escolas

<sup>6</sup> <https://www.qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/ideb>

da rede conseguiram atingir a meta estipulada e algumas vezes, superá-la. Mas nas versões de 2017 e 2019, o resultado já não é o mesmo, e a rede não atinge o esperado. Já no 2º segmento do E.F, a rede só alcança a meta nos anos de 2007 e 2011. Já nos outros anos, não consegue atingir as expectativas. O município do RJ conta com um total de 1.030 escolas regulares que ofertam o Ensino Fundamental, com 271.956 alunos matriculados no 1º segmento e 198.514 estudantes com matrículas efetivas nos anos finais (5º ao 9º ano).

No que se refere às políticas públicas, cabe destacar, conforme aponta Cerdeira (2015), a rede municipal de Duque de Caxias possui uma política de responsabilização baixa em comparação a outros sistemas educacionais, como o Rio de Janeiro. O que se promove é uma ampla divulgação das escolas que conseguem um desempenho esperado em *outdoors* espalhados pelos logradouros do município, vislumbrando um pleno reconhecimento e prestígio educacional diante da sociedade civil. Quando estudamos as políticas de responsabilização escolar, vale ressaltar que elas podem ser classificadas em dois níveis: alta (*high-stake*) e baixa (*low-stake*). As políticas de alta responsabilização pautam-se em torno de algumas consequências às que as escolas se submetem, diante dos sistemas, como por exemplo, o ranqueamento e comparação entre unidades escolares, a presença ou ausência de bônus ou prêmios em função dos resultados obtidos, entre outras sanções sobre as que discutiremos mais adiante.

Com um cenário bem diferente de Duque de Caxias em termos de políticas de avaliações educacionais, o município do Rio de Janeiro apresenta uma organização e metodologia bem densa e complexa para compreensão. Em níveis de políticas de responsabilização escolar, a capital fluminense apresentava, no momento da nossa pesquisa, o que conhecemos por *high-stake*. Isto é, quando as políticas e índices/desempenhos educacionais impactam de forma ferrenha no cotidiano das escolas públicas (gestão, rotina e performance dos professores). Carrasqueira (2013, p.3), salienta que:

O sistema de avaliação da educação do município do Rio de Janeiro é totalmente inspirado no sistema federal – a Prova Brasil e IDEB – no que diz respeito à metodologia de aplicação e a matriz da prova. Contudo, apresenta essa característica de forte associação com uma política de responsabilização de professores e gestores, o que não é semelhante ao sistema de avaliação do governo federal, sendo esta característica que classifica essa política educacional como uma política de responsabilização educacional (*school accountability*) de alto impacto (*high-stake*).

A política de responsabilização adotada no município do Rio de Janeiro esteve atrelada ao modelo adotado pela rede municipal de educação do Rio de Janeiro na primeira gestão do atual prefeito Eduardo Paes, com a ex-secretária da pasta, Claudia Costin, isto é, concepções que existem no mundo empresarial e que foram transportadas para o setor educacional, através do estabelecimento de metas para as escolas, seus gestores e demais profissionais.

O trecho citado anteriormente nos remete a uma análise crítica do cotidiano das escolas públicas cariocas, onde notamos os impactos que as avaliações de larga escala causam no clima institucional das unidades. A pressão entre os professores, as cobranças e questionamentos se as referidas unidades alcançaram o IDEB. A presença constante de murais informativos nas unidades também já traduz muito o cenário que tais políticas de *accountability* proporcionam, no entanto, sem ter o alcance que tais políticas atingem em outros países, como aponta a autora ao enfatizar o seguinte:

No caso do Brasil, ainda há outro diferencial apontado por Brooke (2013). Mesmo em políticas de baixa consequência haveria pouco esforço dos gestores educacionais e escolares em divulgar os resultados, na tentativa de evitar rankings e a comparação entre escolas. O autor concorda que não há incentivos negativos, apenas positivos nas políticas de responsabilização brasileiras. Para ele, pode-se dizer que não ganhar o bônus é equivalente a um castigo, mas esse argumento tenta criar uma equivalência entre a não bonificação e o fechamento da escola, o remanejamento do professor, o não avanço na carreira ou a perda do emprego, que são alguns dos castigos de verdade do sistema americano, principalmente a partir do NCLB, de 2001. A versão brasileira é *light*, sim. (p. 344). Levando em consideração diversas experiências de *accountability*, podemos pensar que a política de responsabilização da Prova Rio, se encontra numa posição intermediária, apresentando “médias” consequências, já que estabelece metas, divulga resultados, prevê premiação, mas não prevê punição. Nessa perspectiva, podemos supor também que atualmente não existem políticas de altas consequências no contexto brasileiro. (CERDEIRA, 2015, p. 51),

O ano de 2009 foi considerado o *boom* na implementação de um instrumento avaliativo para aferir o desempenho do ensino em escolas públicas cariocas. Baseado em evidências acadêmicas (CARRASQUEIRA, 2013), a Prova Rio foi consolidada como um instrumento fidedigno e referencial para aferição de dados educacionais e tomadas de decisões e formulação de políticas educacionais, tendo como auxílio o IDE-Rio, semelhante ao IDEB. Cabe salientar que a Prova Rio foi totalmente formulada, inspirando-se nos moldes da Prova Brasil (nível federal). Por sua vez, o IDERio, um índice criado pela SME, responsável por elaborar parâmetros e fundamentos para bonificar os professores e todos os funcionários da escola, pelo alcance de metas e

apresentação de bons resultados. No entanto, o que se pretende clarificar é que, através de toda teoria e narrativa de gestores elucidadas até aqui, todo esse arcabouço de avaliação educacional implementado nas escolas da cidade do Rio de Janeiro assumem um papel bem comparativo entre as demais unidades e CRES (Coordenadorias Regionais de Educação).

Ainda no caso da rede municipal do Rio de Janeiro, um grande aspecto a ser evidenciado e que foi considerado um marco na “era Costin”, foi à quantidade maciça de avaliações que foram desenvolvidas na rede, considerando também as escolas. Esses índices elevados de provas serviam como instrumentos para revelação de resultados e mostrava aonde e como cada diretor poderia intervir para melhorar o desempenho de suas unidades. Esse mecanismo é fundamental para o debate sobre o IDEB, pois segundo depoimento da própria ex-secretária:

Claudia Costin: A ideia de ter uma Prova Rio também veio desse começo, ele está no projeto original. A gente queria duas coisas que estavam desde o início – a Helena [Bomeny] está desde os primeiros dias comigo na formulação. Era a ideia de ter uma avaliação externa e de ter provas bimestrais. Essas duas coisas estão desde o começo. Helena Bomeny: Que a gente pudesse acompanhar e interferir. Uma coisa que se torna vital. Claudia Costin: Pode parecer um excesso de avaliação, mas o importante entender que também na rede, na prática, a maioria das escolas tinha parado de dar prova, de qualquer tipo. A gente queria a prova bimestral como uma estratégia de ter uma visão – avaliação interna, não externa, prova bimestral – mas uma visão do avanço da rede que nos permitisse, ou permitisse a cada diretor, agir a tempo. Que não esperasse. (CARRASQUEIRA, 2013, p. 56)

Embora essa quantidade elevada de avaliações presentes na rede municipal do RJ possa ter contribuído de certa forma para a melhoria dos índices e desempenho educacionais, é preciso salientar que, para muitos professores e gestores, essas ações representavam um cenário de vigilância e controle, que se sentiam desconfortáveis diante da realização de tantos instrumentos avaliativos. Na concepção destes docentes, entendia-se como a retirada de autonomia pedagógica e planejamento sobre o trabalho, dado que essas avaliações não são construídas pela categoria, dentro de seus ambientes profissionais. No entanto, há também de se refletir sobre o ponto de vista e cautela da rede municipal de educação, observando a vasta pluralidade de alunos que chegam às escolas. E nessa referida pluralidade, vale considerar aspectos socioeconômicos, socioculturais, idade, perfis e trajetórias escolares anteriores. Diante desta perspectiva, instaura-se um enorme desafio a ser encarado, que é fazer um nivelamento em termos de aprendizagem desses discentes que ingressam nas unidades escolares. Sabe-se que a realidade social de grande parcela dos alunos é árdua e sofrida. Muitos convivem

cotidianamente com a violência urbana e demais fatores externos que acabam sendo reproduzidos no ambiente escolar, ocasionando impactos diretos na aprendizagem e no ambiente de sala de aula. Considerando todos esses aspectos, há enormes objetivos a serem alcançados pelos profissionais da educação, sobretudo para os professores. Alfabetizar, realfabetizar e garantir a todos esses alunos pelo menos um mesmo patamar de conteúdos é a meta estabelecida. É a partir deste ponto que entra a importância de ter uma proposta curricular bem definida e consolidada, para que o professor se sinta seguro e referenciado no seu trabalho, e para que toda rede municipal de ensino siga um mesmo conjunto de conteúdos e descritores cognitivos.

## **2.2 Percepções e posicionamentos dos gestores escolares sobre as avaliações em larga escala.**

Neste tópico, encontrar-se-ão presentes as narrativas das equipes gestoras das escolas, no que se refere às avaliações externas e ao IDEB. Cabe aqui explicitar que o trabalho em questão teve como metodologia as análises qualitativas de entrevistas realizadas em treze escolas do Primeiro e Segundo Distritos da cidade de Duque de Caxias, desde dezembro de 2014 até meados de 2016; e em dez escolas das 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Coordenadorias Regionais de Educação do município do Rio de Janeiro, ao longo de 2016 e 2017. Essa produção científica está coordenada pela Professora Silvana Julia Fernández, que integra o Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da UFRJ. Na ocasião, colaborei com as devidas transcrições, porém não contribuí com a coleta de dados nas escolas observadas. Nessa parte do trabalho, a proposta é elencar separadamente (por municípios), as interpretações de cada equipe gestora diante dos indicadores e, na seguida, tecer comparações entre cada rede (Rio de Janeiro e Duque de Caxias). Diante da posse dessas informações, se torna possível um olhar mais refinado sobre como cada escola direciona suas ações pedagógicas, tomando como base os resultados do IDEB e entre outros instrumentos.

Cabe destacar que a opção pela escolha das escolas selecionadas foi feita a partir de um rigoroso trabalho realizado anteriormente, em 2012, pelo Observatório Educação e Cidade, totalizando assim um grupo de 15 escolas em cada município, no qual: “Um dos critérios de agrupamento é o pertencimento a escolas com os mais altos ou baixos desempenhos nas avaliações em larga escala, em especial, no IDEB, cuidando, no entanto, que estas atendam alunos da mesma procedência sócio-geográfica” (FERNÁNDEZ, 2013).

Ao iniciar a leitura e análise das entrevistas feitas em escolas de Duque de Caxias, constata-se que em grande parte das unidades, existe um predomínio de insegurança e restrição dos professores quanto ao uso das avaliações externas, conforme aponta a fala de alguns gestores.

É... mais as deficiências, ne, que são apresentadas. Porque o instrumento Provinha Brasil não é ruim. Ele dá uma outra visão dentro de todas aquelas teorias de alfabetização que vieram do ciclo, né? Se (ruídos) a língua, né, enfim... ele é um bom indicador do que pode estar acontecendo. Mas aí a gente esbarra naquilo que a C. falou... **nem sempre o professor ele é... é... familiarizado com aquela linguagem. Então, nem sempre a interpretação que ele faz do que o instrumento pode lhe dar é o que o instrumento está proposto a fazer.** (Gestão – Escola 1)

É isso aí. Não, de forma muito tímida, até porque, até porque, **tem assim uma questão da própria resistência dos professores em relação a esse assunto, entendeu? falou em avaliação externa, falou em Prova Brasil, tem, eles num... não há uma receptividade muito boa, esse ano até a gente tá fazendo um trabalho de incentivo aos professores,** pedindo pra aqueles tenham, carinho, um cuidado, de está ... R. inclusive tá fazendo um trabalho muito legal, pra aqueles tenham todo um cuidado com a Prova Brasil, tá preparando os alunos (voz ao fundo: Esse ano tem).. esse ano tem. Então, a gente trouxe a matriz para eles, pedindo para que eles trabalhassem nesse sentido, estamos oferecendo materiais pra que eles, enfim façam um trabalho pensando também, não só, mas também nessa prova que vai chegar... (Gestão – Escola 2)

Os fragmentos expostos acima são depoimentos de equipes gestoras de duas escolas distintas da mesma rede, reverberando um impedimento, uma barreira dos professores quanto a utilização das avaliações de larga escala. Esse cenário de restrição é provocado por alguns fatores, a começar talvez pelo desconhecimento sobre como se apropriar dos resultados obtidos através das provas que, a diferença da Provinha Brasil, que tinha um retorno imediato sobre o processo de alfabetização das crianças, só publicará os resultados vários meses depois; seja também pelo fato de que a Prova Brasil não atribui pontuação nos boletins escolares, o que também desmotiva os alunos na realização dessas provas, embora seja nítida a relevância social das avaliações de larga escala para a educação.

Essa falta de utilidade ou direcionalidade didática direta nessas avaliações de larga escala nas escolas, nem sempre entendida pelos gestores e docentes, às vezes leva a não compreender como incorporar esses indicadores no cotidiano escolar. Essa questão é salientada por Fernández (2019, p. 349), ao afirmar que:

Em contraposição, outras gestoras, representadas por D4, questionam a incorporação da regulação nacional a partir de rejeitar a centralidade da prova. No entanto, podemos observar que, ao questionar essa centralidade, D4 não se refere ao trabalho institucional, mas transfere o foco da discussão à figura do aluno (“o aluno só vai aprender a partir do momento em que ele enfrentar uma avaliação?”). Esse

deslocamento, que também se manifesta em outros vários momentos dos debates suscitados no grupo focal, situa a avaliação em larga escala não mais em função da avaliação institucional, mas a insere - sem mediações - no processo didático. **A questão é que essas avaliações não têm uma finalidade didática direta, dado que tem outras finalidades, e que não considerar esta finalidade, leva a D4 a questionar a própria política de avaliação do sistema.**

Por outro lado, tem também gestores que entendem que os resultados não refletem a realidade escolar, como fica explicitado no relato a seguir:

E a Secretaria de Educação fala que é ruim, é ruim para a criança, para a escola. Ai quando chega no IDEB, não vai retratar a realidade. **Vai falar que a nossa escola é péssima. Que escola ruim.** E você vai achar que tudo que eu falei é mentira. Por isso que eu acho que os números não retratam a realidade. Porque existe um sistema que fala para fazer isso, e o IDEB vai cair, claro. Aí você olha e vê que era progressivo. Nosso IDEB vinha aumentando. Era 3.8, foi para 4.6 no ano que eu vim para cá, 2011 foi 4.8, 2013 foi 3.8. Aí você tem que justificar no questionário. Então não representa a realidade. Tanto que você vê que tem escola com nota alta e não tem nada a ver com a realidade. E nem sempre a escola que reteu àquela criança é uma escola ruim. Porque as vezes o aluno precisa rever aquele conteúdo. (Gestão – Escola 3)

Prosseguindo na análise dos depoimentos coletados das equipes gestoras das escolas de Caxias, foram constatadas cobranças diretas por parte da Secretaria Municipal da Educação pela baixa colocação do IDEB em certas unidades escolares. De acordo com as narrativas de alguns especialistas que atuam diretamente nos estabelecimentos de ensino, os “puxões de orelha” feitos pela SME eram constantes. No entanto, a ausência de diálogo e cooperação dos sistemas com as escolas em relação às avaliações de larga escala e em assumir os erros da gestão central, como a indicação política de uma diretora sem formação para o cargo e sem ser sequer professora da rede - são muito evidentes, conforme apontam as falas a seguir com relação ao momento em que a gestão central chamou às especialistas da escola para “explicar” a queda do IDEB da escola, que enfrentava sérios problemas causados pela direção indicada, como a superlotação de salas de aulas para elevar a matrícula escolar e o correspondente salário, assim como falta d’água persistente com a consequente perda de dias letivos:

Gestora: Mas tá ali e se classifica. Eu tenho que, também, valorizar isso. Não que isso seja, né...o objetivo do meu trabalho. Mas isso vai ser uma consequência de um trabalho desenvolvido. Bom...bem, né. Então, foi aí que a gente começou a pensar nesses indicadores. Isso foi em 2012. É. 12 ou 11. Não. 12. Foi o último ano da...da outra diretora. Que aí deram um puxão de orelha na equipe porque a escola tava com IDEB tão baixo e enfim.

Entrevistadora: Teve alguma questão a ver com a saída da outra diretora?

Gestora: Acho que não porque o político, que a havia colocado, não ganhou a eleição daqui da área. Então, ele ficou sem (incompreensível).

Aí, a D. veio indicada acho que pela Secretaria. E a D. já tem uma formação. É orientadora pedagógica, é concursada. D. tem matrícula. Tanto D. como T.. Elas são professoras da Rede. Então, faz uma diferença.

S: A outra diretora tinha matrícula também?

M: Não. Nada! Não. Uma pessoa da comunidade. Por questões políticas, porque trabalhou na campanha foi indicada. Não é só aqui não. É uma cultura da Rede, tá. Quando o político tem uma certa consciência, ele indica uma pessoa...[...] Mas...conchavos, amiga. E aí, a gente lutou anos e anos [...] Vários conchavos. Depois, a gente ficava sabendo, né. Enfim...era difícil. Nossa Senhora! Muito difícil [...] E a Secretaria, naquela época, foi o que eu falei lá numa reunião: “olha só, vocês são coniventes. O IDEB tá lá embaixo, mas vocês estão também. O IDEB tá lá...”[...] Porque o IDEB mostra o pedagógico. [...] O pedagógico. Então, aí eu tive que ir lá. Mas, assim, a escola recebia visita todo mês dessa servidora. SME. “Não via?”

Entrevistadora: Ninguém viu?

Gestora: “Ninguém viu?” Nós temos registros de visita. Temos *n* coisas. A pessoa, né...enfim, ficou no cargo 4 anos. E vocês deixaram? Ué...” [...] É. E, assim, a equipe, né, pedagógica vai responder? Tem coisas que não tem como. Não tem como. Até porque, hoje eu tô vindo 4 dias aqui, como ela falou porque eu tô dobrando.

Já em outra escola, o relato foi o seguinte:

Então quando você tá com uma turma, ou um aluno, ou até mesmo, desculpa eu sou um pouco contra, eu digo que não sou nem a favor nem contra a Prova Brasil, **eu acho que tem que haver um diálogo e isso a gente não consegue fazer, né, com a Provinha Brasil**, agora a “ANA” e tudo isso, é, eu acho que tem que existir, mas tudo tem que dar conta, **mas não desse jeito que vem fiscalizando**. (Gestão – Escola 4)

Nos depoimentos acima, alguns trechos foram destacados intencionalmente, com o objetivo de enaltecer um cenário bem latente de *lobby* (mecanismos de pressão), que as escolas sofrem dos Entes Federados, que nesse caso é o município. O aspecto evidenciado é de que se instaura uma finalidade bem mais política do que didática desses instrumentos avaliativos externos. As narrativas falam por si só, e reverberam que há cobranças e fiscalizações o tempo inteiro, mas não existe um amparo esperado da rede em diversos aspectos, inclusive, sobre como fazer o uso correto dessas provas. São as escolas e suas respectivas equipes pedagógicas que organizam o trabalho de sua maneira, como conseguem fazer. Talvez seja esse o sentido apontado quando alguns gestores preconizam que os números do IDEB nem sempre retratam a realidade da instituição escolar e, nesse sentido, é possível perceber nos dados coletados que os indicadores finais, como o Ideb, não retratam alguns dos diversos problemas cotidianos nas escolas, tais como: falta de autonomia dos gestores, condições adversas de trabalho nas escolas, intervenções dos mais variados interesses da política local na gestão escolar que nada tem a ver com a política educacional, fatores socioeconômicos, entre outros.

Ainda analisando as narrativas de equipes gestoras das escolas em Duque de Caxias, um outro ponto que ficou bem nítido foi a forte relação entre os indicadores educacionais e o Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, o PPP. Esse documento é de grande valia para o funcionamento de qualquer escola, pois nele constam um conjunto de diretrizes e ações pedagógicas que norteiam o trabalho de toda equipe. Essas ações vão da parte didática até a questão estrutural/logística da unidade. No tocante aos indicadores externos, que é o assunto central deste trabalho, constatou-se que a grande maioria dos gestores de escolas públicas em Caxias evidenciam uma grande cautela em colocar os resultados das provas externas no PPP. De fato, em consulta à Prof.<sup>a</sup> Silvina, coordenadora da pesquisa, ela afirmou que nenhum dos PPPs coletados conta com a explicitação dos indicadores escolares, apenas um coloca o desejo de estudá-los melhor como meta do seu plano.

Não obstante, em algumas escolas, para além da inclusão de resultados do IDEB no Projeto Político-Pedagógico, os diretores e suas equipes produzem murais com os desempenhos de aprendizagem de cada turma expostos em gráficos de pizza ou de barras, bem como o nome dos professores responsáveis. Se a turma y obteve boas notas com determinado professor, o trabalho é reconhecido. Já na turma x, se o desempenho for predominantemente com notas baixas, esse professor é cobrado pela direção, equipe e pela comunidade. Esse pressuposto recai sobre o que refletimos durante o desenvolvimento dessa produção, isto é, os mecanismos de pressão e controle.

Então a gente já fez uma primeira reflexão, porque tá contado da gente tá, a gente já começou a pesquisar, elaborar o material pra no início do ano que vem nas reuniões de planejamento a gente vai pegar nesse ponto, dos instrumentos avaliativos, como é que eles estão sendo elaborados, é o que que a gente tá querendo, que capacidades estão sendo, é, postas ali, é só memória? É só memorização? **Então isso são um dos pontos, mas a gente ainda, pelo menos a equipe, eu sou nova, que lá na outra escola eu já fazia, é quadros, é gráficos em pizza, em torre pra mostrar a diferença de uma mesma disciplina nas turmas, então é, o professor... porque que o professor tal de Português tem alto índice de nota vermelha, se os outros não tem, o que que está acontecendo com alunos da mesma escola?** Aí aquele mesmo professor no outro ano pega aquela turma que não tinha aquele aluninho, que agora tem, então aqui a gente ainda não teve tempo de fazer isso, então é uma parte que ainda a gente está faltando, mas a gente tem esse olhar de não, não, não é preocupar, eu pelo menos assim, eu tô falando do lado pedagógico que eu acredito. (Gestora – Escola 10)

Outra estratégia adotada por algumas escolas, é de levar os resultados das provas externas para os Grupos de Estudo, onde são socializados coletivamente entre os professores e equipes, proporcionando uma discussão compartilhada, bem como tomada

de decisões para contornar e resolver falhas que são detectadas no processo de ensino, conforme apontam os depoimentos a seguir:

**É essa... é essa... é essa proposta que a gente tem até para pegar subsídio até para o próprio PPP... que que a gente faz pra nossa escola tá regular? Né? Porque quando você olha, assim, dentro de um parâmetro “ahh, mas 4.9, nós estamos bombando, é uma escola excelente”. Mas eu vejo lá que a maioria tá no regular. Que escola excelente é essa? Né? Porque dentro do município, em 2011, nós éramos a 24ª escola. Né? Uma colocação razoavelmente razoável.** (Gestora – Escola 1)

Os trechos grifados nos depoimentos anteriores só reafirmam uma forte reflexão sobre como esses professores e profissionais da educação estão se apropriando desses dados. Há um viés político latente, isto é, um cenário de centralidade enorme. Gestores são cobrados quanto ao alcance de metas. Esse pressuposto é fundamentado por Fernández (2019, p.348), ao mencionar que:

**Como vimos, apesar da centralidade que vem assumindo a avaliação em larga escala na configuração das políticas educacionais, no Brasil,** a indagação sobre como se dá a apropriação dos resultados dessas avaliações no cotidiano escolar, contudo, nem sempre tem abordado as questões relacionadas aos processos da gestão escolar que, de alguma forma, condicionam essas apropriações, assim como as ações prospectivas consequentes [...] No entanto, [...] podemos afirmar que cabe também problematizar as supostas estratégias de autonomia e autorregulação que as instituições educativas possuem para atender, por exemplo, às metas que lhes são indicadas individualmente. Dentro dessas estratégias destacam-se as diversas formas de planejamento (institucional, pedagógico, curricular, didático) possibilitadas ou dificultadas às/pelas equipes de gestão de cada escola. Mas, qual é a margem de autonomia que as escolas possuem para elaborar seus próprios projetos, em função de se organizarem coletivamente, inclusive, para responder às metas estipuladas para cada uma delas?

Nesse contexto, há também um aspecto que ganha protagonismo, que é a autonomia docente. Refletindo os depoimentos com as fundamentações teóricas utilizadas neste trabalho, o que se percebe é que uma parcela das escolas e de seus professores reúnem os máximos esforços para pensarem em estratégias e criarem suas ações pedagógicas, embora em condições muito limitantes. No entanto, denomino como uma “autonomia vigiada”, pois há controle maciço da SME, porém, aparentemente com foco preponderante nos resultados, que “desconhece” os fatores que os promovem ou dificultam no cotidiano escolar.

O foco e a cobrança pelos resultados, que durante o desenvolvimento dessa pesquisa já destacamos, buscou evidenciar as influências que a lógica gerencial exerce

sobre o trabalho pedagógico desempenhado nas escolas públicas, o que também foi constatado ao categorizar os dados coletados nas escolas da cidade do Rio de Janeiro. A grande maioria dos gestores cariocas narraram uma excessiva cobrança da SME (Secretaria Municipal de Educação). Conforme apontam as falas que serão elencadas logo abaixo, há escolas onde ocorrem visitas constantes e periódicas de supervisores das CREs, com o objetivo de levar e compartilhar os resultados obtidos nas avaliações externas, elogiando os pontos positivos alcançados e cobrando/refletindo as deficiências apontadas.

Ainda sobre o desempenho do ensino ofertado nas escolas cariocas, é importante destacar também o cenário de comparação de rendimentos entre turmas de uma mesma escola, fator que impacta no clima da instituição, ao proporcionar potenciais competições e alcance de metas entre equipes e professores. Os dados do IDEB e IDERio sempre são expostos em murais distribuídos pelas dimensões físicas das escolas, compostos por gráficos de barras e/ou colunas, mostrando em quais áreas do saber os alunos tiveram bom desempenho e aonde precisam avançar. Tal modelo de avaliação do rendimento do ensino carioca é bem peculiar e importado da lógica empresarial, adotado por empresas de grande porte, onde há uma gerência que sempre controla e monitora o trabalho feito pelos seus respectivos funcionários. Esse cenário ganhou predomínio após a gestão da ex-secretária Claudia Costin, conforme já discutimos nesse trabalho científico anteriormente.

Mas o trabalho pedagógico a partir desses dados também pode ser aproveitado pela equipe para pensarem juntos quais são as razões que estão impactando nesses resultados e buscarem alternativas conjuntas, como acontece no Conselho de Classe da escola a seguir:

**Em todo o COC, a gente tem o comparativo de como foram as turmas naquela mesma série, naquela mesma matéria pra gente ver onde...o que que tá pegando: o que pode melhorar aqui, o que pode melhorar ali. Depois a gente compara a escola com a CRE...e depois com a Rede. (Gestor – Escola 15)**

Nalguns casos, inclusive, constatamos a existência de projetos específicos por parte da gestão central para auxiliar as escolas a melhorar os seus indicadores, como é o caso relatado abaixo:

**Nós tínhamos na época a [Escola de Formação de Professores] Paulo Freire que tinha supervisão na escola, era a “Escola em foco”. Então, eles vinham, e a gente tivemos um supervisor, o A., hoje ele é diretor, mas ele fazia esse trabalho, de chamar a atenção e sentar com elas, de trabalhar isso. Então, sentava ele, a coordenadora e os professores das turmas com os centros de estudos, ele vinha e ele trabalhava. Eles faziam uma análise, porque eles eram professores da rede que foram fazer a capacitação na Paulo Freire né? Formação de professores. E, eles vinham habilitados para trabalhar antes da Prova**

Brasil. Então, o que eles faziam? Eles faziam simulados, mas eles faziam simulados dentro de tudo que era trabalhado na prova. E, com esses descritores e habilidades, que iam ser cobrados para eles trabalharem. E, depois que passou ele veio e fez essa análise com elas, o que deu, o que não deu... (Gestor – Escola 14)

No trecho elencado acima, retirado de uma entrevista feita em uma escola carioca, compreende-se claramente que a rede municipal do Rio de Janeiro oportuniza a formação continuada para os professores, estimulando uma reflexão sobre suas práticas de ensino, bem como proporcionam uma reflexão coletiva sobre aquilo que as avaliações externas apontam, salientando o que precisa ser melhorado. Cenário esse que não se percebe nas escolas de Duque de Caxias. Até há cobranças, mas não da forma que é feita na capital.

Durante a leitura e análise das entrevistas feitas em escolas cariocas, um ponto que também foi muito evidenciado, diz respeito à inclusão dos indicadores em alguns PPPs das instituições. Sabemos que o PPP é um documento oficial que toda escola pública deve construir coletivamente, tomando como base a gestão democrática e a tomada coletiva de decisões. O que fica nítido é o zelo das equipes gestoras em tornar público os resultados obtidos nos exames externos, e que toda a comunidade veja, criando assim um prestígio e reconhecimento da instituição escolar perante toda a sociedade civil. A importância desse documento se revela tão forte, na medida em que a escola está inserida dentro de um sistema educacional mais amplo, onde os indicadores devem ser expostos à comunidade, bem como os sujeitos participantes da escola possam pensar em ações, baseados no que o documento norteador nos diz. Quando os índices de desempenho se encontram devidamente descritos no PPP, fica mais fácil dos profissionais pedagógicos se aprofundarem e pensarem em caminhos possíveis para o êxito na aprendizagem, conforme salienta Fernández (2015, p.14):

Tampouco podemos esquecer que a escola faz parte de um sistema educacional municipal/estadual/federal e nacional. Assim, há também uma perspectiva que deve ser considerada, referida ao que os órgãos centrais dessas administrações educacionais apontam como problema em cada escola. Para isso, torna-se necessário o acesso a dados que, elaborados pela gestão central, ajudem os atores escolares a situarem a escola, não apenas dentro do espaço urbano e sócio comunitário, mas também dentro do sistema educacional mais amplo. Nesse sentido, por exemplo, dispomos dos dados elaborados pelo governo federal através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ou seja, o Censo Escolar e os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Uma análise pormenorizada da situação em que a escola se encontra com relação a esses indicadores revela-se necessária em função do pertencimento da escola a um sistema educacional. Cabe à escola apropriar-se, aprofundar e qualificar os dados que o sistema educacional, na sua perspectiva, oferece.

O trecho acima, fruto de um artigo publicado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd pela Profª Drª Silvina Julia Fernández, só nos aponta e reforça a premissa de que um PPP bem consolidado, com a publicação dos indicadores, é sinônimo de pertencimento da escola a um sistema educacional macro, em uma dimensão ampla, repleto de diretrizes e normas a serem cumpridas. E se percebe claramente esse preceito nas escolas cariocas, conforme evidenciam os depoimentos a seguir.

S: Aham. Quando você fez lá o PPP, lá em 2015, já tinha isso?

SA: Então, o final foi isso.

S: Ah, tá.

SA: Daí que eu disse que isso ajudou a montar o PPP daqui porque a gente tinha que discutir com os professores: qual seria a visão da escola? Qual é a missão da escola? Isso tudo, entendeu?

A: O Ginásio costuma...tem o planejamento e, depois, a apresentação dos resultados. (Gestor – Escola 12)

SJ: Sim, sim. Deixa eu recapitular: não existia nada escrito do PPP, né?

GE: Então, quando eu assumi aqui, eu me deparei com algumas pequenas iniciativas, com escritas contendo o diagnóstico da comunidade escolar, a descrição do espaço escolar, algumas intenções de leitura. Então, eu percebi que a escola começou um movimento, mas ainda disperso, compreende? Não tinha um documento escrito. E o PPP em sua totalidade, contempla muito mais abordagens. (Gestor – Escola 17)

Ao aprofundar a leitura e estudos sobre os dados coletados durante as entrevistas em escolas públicas cariocas, constatou-se uma realidade em comum em praticamente todas as instituições entrevistadas um tanto diferente de algumas ações que tinham sido identificadas nos grupos focais realizados na pesquisa anterior, em 2012, nas mesmas escolas. Naquela pesquisa, sabendo do protagonismo das políticas de responsabilização forte no município do RJ, alguns gestores manifestavam ter traçado estratégias de “engano calculado” visando melhorar o rendimento no ensino, conforme aponta Fernández (2019, p.350):

Cabe destacar que nos três grupos focais realizados no Rio de Janeiro com gestores e professores de escolas com baixo desempenho, são reportadas situações de escolas, seja a própria ou não, em que a escolha dos meios para elevar os indicadores escolares contrariam os princípios ético-pedagógicos, evidenciando ações dissimuladamente estratégicas identificáveis como estratégias, ou seja, ações baseadas no engano calculado (MATUS, 1987: 103). Este município possuía, no momento de realização dos grupos focais, política de responsabilização forte, ou seja, aquela na qual existem diversas consequências para o grupo dos profissionais que trabalham nas escolas de acordo com o cumprimento ou não das metas estipuladas para a escola (BROOKE; CUNHA, 2011). Dentre essas estratégias podemos destacar: controle do crescimento

em função de ter chances de receber o 14º salário em mais de uma oportunidade, apesar da escola ter condições de dar um “pulo de qualidade”; gestões que excluem alunos “fracos” no dia da prova, solicitando para faltarem à escola nessa oportunidade; seleção de alunos ao realizar a matrícula escolar ou as transferências entre escolas, assim como ações diversas para estudantes com dificuldades não permanecerem na instituição; auxílio aos alunos na hora de responderem às questões das provas; transferências dos alunos com menor desempenho às turmas de projetos de aceleração da aprendizagem no mês de outubro, quando são realizadas as provas, a fim de que fiquem eximidos de realizá-las.

No levantamento atualmente analisado, pelo contrário, a tendência é de um maior comprometimento na discussão coletiva e reflexão dos indicadores extraídos das avaliações, como podemos perceber nos trechos a continuação:

Entrevistadora: Para planejar ou...etc, vocês utilizam os indicadores educacionais ou tipo assim...o IDEB, resultado da prova Brasil, do IDE-Rio? Tudo isso?

Gestora: A gente utiliza, sim. A gente faz uma reflexão.

Entrevistadora: Aham.

Gestora: **No centro de estudos, no próprio conselho de classe, a gente reflete sobre o desempenho da turma, o desempenho da escola...compara com o desempenho da CRE e da Rede.** (Gestão – Escola 14)

Entrevistadora: Uhum. E vocês discutem esses resultados, assim, em alguma reunião?

Gestora: **Sim. Geralmente no conselho de classe, centro de estudos. Foi falado no centro de estudos novamente sobre isso porque as professoras foram convidadas, como você tava falando, nessa coisa da premiação, do café e isso aquilo o outro.** As professoras foram convidadas. Acho que eram regentes de turma no ano passado...pra receber uma menção honrosa. (Gestão – Escola 16)

Os diálogos elencados acima são oriundos de transcrições feitas em escolas públicas cariocas, e as partes grifadas reforçam a ênfase na apropriação dos dados extraídos das provas. Diferente do que foi constatado nas escolas de Caxias, no município do Rio de Janeiro há reconhecimento e menção aos professores que conseguem atingir suas metas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução desse trabalho científico, buscou-se evidenciar o tempo inteiro uma pluralidade de percepções dos gestores escolares frente a publicação de resultados das avaliações de larga escala. Essas visões foram relatadas através das diversas entrevistas realizadas em Escolas da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, que compreende bairros como Olaria, Ramos, Bonsucesso, Penha e Manguinhos, assim como da 11ª CRE, correspondente à Ilha do Governador, bem como em unidades escolares do 1º e 2º distritos de Duque de Caxias. A escolha dessas localidades e escolas justificou-se pela proximidade territorial, bem como a semelhança nos aspectos socioeconômicos, culturais e afins.

A missão principal dessa produção acadêmica foi analisar escolas de duas redes distintas, trazendo ao leitor algumas comparações entre as mesmas, isto é, sobre como essas escolas e sistemas se adaptam frente às políticas de responsabilização educacional, bem como se apropriam e utilizam os dados coletados nas avaliações em larga escola e no Censo Escolar para poder traçar estratégias e aperfeiçoar aspectos que apresentam ineficácias no processo de ensino.

No decorrer do primeiro capítulo, foram apresentadas compreensões refinadas sobre o sentido que a avaliação assume no contexto escolar. Nesse ponto do trabalho, a pretensão principal foi elucidar ao leitor uma análise mais ampla (nível macro) do processo avaliativo. Discutiu-se a avaliação como um instrumento mensurativo e facilitador na tomada de decisões, bem como na formulação de políticas públicas educacionais que assegurem o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

Já o segundo capítulo procurou mostrar ao leitor um panorama da realidade das duas cidades pesquisadas: Duque de Caxias e Rio de Janeiro. Antes de discorrer sobre o cenário educacional das duas redes, os aspectos geográficos, territoriais e socioeconômicos foram compartilhados no trabalho, permitindo que o leitor fosse se situando e interpretando os contextos escolares de cada município, entendendo que cada realidade é ímpar, única e distinta, cada qual com suas peculiaridades. Inicialmente, foram apresentadas as narrativas observadas em escolas públicas de Duque de Caxias.

Diante dos dados, constatou-se que a grande maioria das escolas sofrem cobranças das gestões centrais dos respectivos sistemas escolares no que concerne ao desempenho, mas, em contrapartida não oferecem subsídios suficientes para auxiliar as unidades, tais

como: provimento de gestores sem formação específica para o cargo, falta d'água nas unidades (problemas de cunho estrutural), lotação de alunos por sala, fator que acaba impactando no rendimento, entre outros. Já ao pesquisar e compartilhar os dados coletados nas escolas municipais do Rio de Janeiro, constatou-se que nessa rede escolar também há um predomínio muito forte das políticas de responsabilização educacional. No entanto, a rede municipal carioca de ensino fomenta e promove subsídios informacionais e de formação dos gestores para que as escolas e CREs possam atingir seus resultados. Medidas como investimentos em formação continuada dos professores, capacitação dos gestores. Concomitantemente, a implementação de bônus salarial aos profissionais da educação é considerada um “boom”, um marco e um diferencial nas escolas municipais do RJ, incentivos que dificilmente presenciamos nas escolas caxienses, conforme evidenciam os dados coletados.

Um outro aspecto plausível de comparação entre as duas redes, é que em Duque de Caxias quase não foram detectadas escolas que publicam seus indicadores no Projeto Político-Pedagógico, dando uma ausência da prestação de contas a comunidade em geral. Já nas escolas públicas cariocas, ocorre justamente o contrário. As equipes gestoras preconizam e enfatizam a inclusão dos resultados no PPP e nos murais informativos, proporcionando a publicidade das informações.

Essa produção acadêmica nasceu de uma inquietação que surgiu desde quando comecei a escolher a carreira pedagógica, que é analisar como caminha a qualidade do ensino básico nas escolas públicas. Que esse trabalho inspire futuros pedagogos e que permaneça como um legado. Embora a contemporaneidade política não seja favorável, que possamos sempre acreditar na escola pública, democrática e de excelência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROOKE, Nigel, SOARES, José Francisco (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2008.

BONAMINO, Alicia, SOUZA, Sandra Zakia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2 (abr, - jun, 2012) 373-388.

DUARTE, T.R.M. et al. Sistemas educacionais: Concepções, tensões e desafios. São Paulo: Loyola, 2015, 325 p.

ROSISTOLATO R, et al. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set/dez. 2014.

PASCHOALINO, Jussara, FIDALGO, Fernando. A lógica brasileira da avaliação: impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Educação, Sociedade e Culturas*, Belo Horizonte, n. 34, p. 103-116, 2011.

CHIRINÉA, Andréia, BRANDÃO, Carlos. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. Rio de Janeiro, v.23, n. 87, p. 461-484, abr/jun. 2015.

CARRASQUEIRA, K. A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro / Karina Carrasqueira Lopes. Rio de Janeiro: 2013. 110f.

FERNÁNDEZ, J.S. Concepções e ações da gestão escolar em relação aos discentes (ou de como perder o foco da ação pedagógica na escola). Rio de Janeiro, v.14, n.32, p. 26-, 43, set-dez 2019.

FERNÁNDEZ, S. J. Usos e desusos de indicadores educacionais no cotidiano escolar: o que professores e gestores fazem com eles?. In: SOUZA, C.F.; SILVA, A.C.; IMENES, C.; CABRAL, E.B.; SILVA, K.K.V.; OLIVEIRA, M.G.S. (Org.). *Cotidianos educacionais: fazeres, imagens e formação docente*. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019, v. 1, p. 346-362.

FERNÁNDEZ, S. J. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: QUESTÕES SOBRE O PLANEJAMENTO NA INTERSEÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O COTIDIANO ESCOLAR. Florianópolis. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 10/2015.

COUTO, D. C. J. Descontinuidade das ações públicas em educação. Florianópolis. 37<sup>a</sup>  
Reunião Nacional da ANPEd. 10/2015.