



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6266 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional

OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA - IDEB SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Maria das Graças da Silva Reis - UFPR - Universidade Federal do Paraná

Francisca do Nascimento Pereira Filha - UFPR - Universidade Federal do Paraná

O estudo buscou analisar os impactos das políticas de avaliações externas representadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB sobre a gestão das escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Cruzeiro do Sul- Acre. O entrecruzamento entre a gestão escolar e a política de avaliações externas, parece ocupar lugar central no âmbito do debate educacional brasileiro, uma vez que evidencia-se implicações no cotidiano escolar, atingindo tanto o trabalho docente quanto a gestão escolar, tendo em vista buscarem atender as demandas impostas pelos Sistemas de Ensino.

Convém relacionar que não se pode deixar à margem como tais avaliações se consolidaram no Brasil e quais dimensões foram assumindo enquanto políticas educacionais, verificando-se qual o fundamento que as coloca em destaque e como se sustentam, tendo em vista focalizarem como premissa maior o processo de eficácia escolar, além de levar em consideração o que está prescrito no texto das políticas que envolvem a gestão e a avaliação e qual é a ação do Estado, quando põem em destaque os resultados pautando-se no processo de standardização, colocando em excesso o processo de responsabilização, sem ausentar o discurso de uma gestão democrática.

Importa destacar que em meio a um processo de lutas e reivindicações, a década de 1980 foi demarcada por aspectos legais que se instituíram com grande relevância, por ter se inserido junto à Constituição Federal de 1988 o princípio da gestão democrática – art. 206, além de ter se somado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96 outros princípios, previsto nos artigos 14 e 15.

Houve nesse sentido avanços históricos, que buscaram ampliar e garantir a escola como um espaço de democratização. A inserção dos Sistemas de avaliação na década de 1990, também exerceu marco fundamental na educação, tendo como propósito principal obter informações sobre os níveis de proficiência dos alunos das escolas brasileiras e o desempenho dos sistemas educacionais.

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

Nesse segmento, percebe-se que as avaliações externas aliadas ao trabalho da gestão

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

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

Dessa maneira, esta pesquisa traz como problema principal o seguinte questionamento: Quais são os impactos que as avaliações externas exercem sobre o trabalho das equipes gestoras e como se manifestam?

De abordagem qualitativa a pesquisa buscou responder a questões muito particulares, tomou como base o universo dos significados, motivos, aspirações, conjugadas ao objeto proposto.

Foi feita uma pesquisa de campo não se restringindo apenas a controles adequados e objetivos preestabelecidos dando suporte para que se pudessem extrair de forma suficiente os dados necessários, focando-se num processo analítico descritivo. Utilizou-se entrevista semiestruturada com perguntas abertas e trabalhou-se com o universo de 12 sujeitos, sendo 06 coordenadores e 06 diretores.

Selecionou-se o município de Cruzeiro do Sul – Acre, estabelecendo-se como critério de seleção para campo empírico equipes gestoras que atuassem em distintas localidades do município, tomando-se assim escolas ribeirinhas, periféricas e centrais.

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

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

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

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

C4 – Eu não diria que o IDEB é 100% não, ele pode até ser considerado indicador principal, Mas vou lhe dar um exemplo: já vi avaliações aplicadas com imagens fora do contexto dos alunos, isso implica nos resultados. Outra coisa que podemos citar é que elas são globalizantes, não tratam especificamente de cada realidade, região. Não posso comparar o meu aluno ribeirinho do município de Cruzeiro do Sul com um aluno dos grandes centros (,D2, e C4. Entrevista realizada em 05, 06 e 07 de julho de 2018).

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

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

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

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

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

No tocante a questão levantada pelo “D2”, ao mencionar a importância de uma boa remuneração dos profissionais, segundo Oliveira (2015, p. 131) “[...] a qualidade do ensino somente será alcançada se for promovida a valorização do magistério mediante uma política global que integre simultaneamente formação profissional inicial, condições de trabalho,

salário, carreira e formação continuada [...]”. Tais aspectos ainda se apresentam escassos sobre os sistemas de ensino, pelo fato de diferentes lógicas se constituírem assim: de um lado um projeto com enfoque gerencialista, que se utiliza das avaliações em larga escala para reduzir a complexidade da educação, lançando mão da mensuração e de outro, algumas propostas que tentam aos poucos avançar num discurso inclusivo democrático.

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

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

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

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

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

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

C6- eles de uma certa forma não consideram muito importante, há aqueles que consideram válidas, mas os outros reclamam muito, tem muita dificuldade para lidar com os resultados e dizem que é acúmulo de trabalho (C1, C3, C4, C5, C6. Entrevista realizada em 04,05,06,07 e 10 de julho de 2018).

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

No campo teórico, Souza (2007) sustenta que as avaliações não se projetam sobre as escolas como escudo de soluções determinadas para resolver todos os problemas de aprendizagem dos alunos, mas podem ser parte de um processo gerencialista, que podem

“[...] auxiliar a solução de problemas educacionais acerca dos processos de ensino e aprendizagem, de sorte a se saber até que ponto eles estão surtindo os efeitos desejados e os objetivos estão sendo atingidos” (SOUZA, 2007, p. 65).

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

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

Tabela 1 - Níveis de exigência estabelecido no interior das escolas sob o trabalho das equipes gestoras

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

Fonte: elaborado pelas autoras conforme dados da pesquisa

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

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

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

Ao término do estudo reconhece-se que as avaliações têm se concentrado como políticas de alto impacto, induzindo efeitos de mercado e quase mercado, pelo fato de estabelecer procura diferenciada entre escolas públicas, como se evidenciou nos dados da pesquisa. Nesse sentido, as marcas das avaliações, enquanto política educacional vem se traduzindo dentro do âmbito educacional com o objetivo de valorizar mais os procedimentos amostrais, do que os processos, fator esse presente no trabalho das equipes gestoras.

PALAVRAS – CHAVE: Políticas Educacionais. Gestão Escolar. Avaliações Externas.

REFERÊNCIAS:

AFONSO, A.J. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável.** Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, 2009, 13- 29. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

BALL, S. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de pesquisa. v. 35, n.126, p. 539- 564, set/dez.2005.

BAUER, A.; ALAVARSE; O.M., OLIVEIRA, R.P. **Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate.** São Paulo,v.41, n. especial, p.1367-1382,dez., 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. **Decreto nº6094, de 24 de abril de 2007.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D_6094.html. Acesso em 10 de jun. de 2020.

BRASIL. **INEP/MEC.** Disponível em <http://portaldeb.inep.gov.br>. Acesso em 15 de jun. de 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 9. ed. Edições Câmara, Brasília: 2014.

PARO,V.H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, A. R. de. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar** (2007).Disponívelem<www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/download/.../128> Acesso em: 17 de jun. de 2020