



GT05 - Estado e Política Educacional – Trabalho 1302

REGULAÇÃO PÚBLICA, LÓGICA PRIVADA: REPERCUSSÕES DA PROVA BRASIL NA GESTÃO E NO CURRÍCULO ESCOLAR EM CAMPINA GRANDE (PB)

Luciana Leandro da Silva – UFCEG

Álvaro Moreira Hypolito – UFPel

Agência Financiadora: PNPd, CNPq

Resumo

O presente trabalho, como parte de uma pesquisa mais ampla, situa-se no campo das políticas de avaliação da educação básica e está focado na análise das repercussões da Prova Brasil na gestão e no currículo da rede municipal de educação de Campina Grande (PB). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, que consistiu em um amplo estudo bibliográfico e documental, além da pesquisa de campo, que implicou visitas à Secretaria de Educação e a diferentes escolas municipais, com a utilização de instrumentos como observação e entrevistas. A partir dos resultados preliminares, constatou-se intensas mudanças na gestão e na organização da rede, bem como a criação de estratégias para melhorar o desempenho na Prova Brasil, entre as quais a criação de um sistema próprio de avaliação e a proliferação de parcerias entre poder público e entidades privadas, sob o argumento da melhoria da qualidade. A iniciativa mais recente trata-se do programa Gestão para a Aprendizagem, cujos conteúdos revelam a tentativa de reforçar a lógica de mercado na gestão do sistema municipal de ensino, o que pode colocar em risco a autonomia e a gestão democrática, assim como a luta pela educação como direito universal.

Palavras-chave: Prova Brasil; Gestão Escolar; Currículos; Parcerias.

1. Introdução

A década de 1990 foi marcada por profundas modificações no sistema educacional brasileiro, já que inaugurou uma série de reformas e políticas que repercutiram principalmente na gestão escolar, no currículo e no trabalho docente. Dentre tais políticas, destaca-se a implantação de sistemas de avaliação em larga escala, a qual tem incidido fortemente no contexto das escolas públicas de todo o país e vem sendo aprofundada e reforçada ao longo dos últimos anos, sob o pretexto de melhorar a qualidade dos sistemas educativos.

Nesse sentido, muitos autores (NEAVE, 1998; AFONSO, 2001; ROBERTSON & DALE, 2001; BARROSO, 2005 entre outros) têm apontado para a predominância de um Estado avaliador¹, não mais comprometido com o financiamento e manutenção das políticas sociais, mas que assume um papel meramente regulador, empenhado em medir resultados e não envolvido com a melhoria dos processos educativos.

A Prova Brasil, como fruto da reordenação e ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ocorrida em 2005, se constitui como uma das principais políticas de avaliação em larga escala na educação básica atualmente. Desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), a Prova Brasil constitui-se em um modelo de avaliação diagnóstica, na medida em que este exame, como parte do SAEB, tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Educacional Brasileiro (BRASIL, 2014). As provas são aplicadas a cada dois anos aos alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental. Os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com ênfase na resolução de problemas.

No presente trabalho, apresenta-se os resultados preliminares de uma pesquisa que buscou conhecer as repercussões da Prova Brasil na gestão e na produção de currículos em escolas públicas da rede municipal de Campina Grande, situada no estado da Paraíba, região nordeste do país.

Na primeira parte do texto, trata-se das origens e mudanças ocorridas no SAEB, bem como de alguns conceitos centrais no trabalho; à continuação, expõe-se o processo da pesquisa, por meio de seu objetivo, metodologia e contexto de realização; para encerrar, apresentam-se alguns resultados e conclusões acerca do processo de pesquisa conduzido até o momento.

2. Prova Brasil: novo padrão de avaliação em larga escala

As políticas de avaliação em larga no Brasil começam a ser instaladas no final da década de 1980, com a implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), um projeto piloto impulsionado inicialmente pela necessidade de prestar contas ao Banco Mundial pelos empréstimos efetuados para o desenvolvimento de projetos

¹ Esse termo foi utilizado primeiramente na obra de Neave e Van Vught (1994) e, posteriormente, empregado por muitos outros autores, sinalizando para as mudanças no papel do Estado ante a emergência de políticas neoliberais.

educacionais focalizados². Somente em meados da década de 1990 é que vai ocorrer uma ampliação desse incipiente sistema, dando origem ao que hoje conhecemos como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desse modo, observa-se que a regulação do Estado sobre o campo da educação, por meio da política de avaliação externa, possuía fortes vínculos com interesses privados, nesse caso, do próprio Banco Mundial, o qual entende a educação como campo estratégico para implantação de ajustes estruturais, impondo critérios de qualidade, de racionalidade econômica e de produtividade (FIGUEIREDO, 2009) segundo a lógica do mercado.

Werle (2011) aponta para uma reordenação da avaliação em larga escala no Brasil a partir de 1995, pois as decisões passam a ser centralizadas na União, que aos poucos amplia e diversifica o SAEB, criando em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (antigo Provão).

No ano 2000 o Brasil começa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Program for International Student Assessment - PISA*), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja avaliação é aplicada a cada três anos, o que mostra os esforços do país em ocupar um lugar privilegiado no sistema econômico global, algo que o obriga a mostrar certos avanços por meio de suas estatísticas educacionais.

Em 2005 o SAEB passa a ser composto por duas avaliações externas³: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

A Prova Brasil indica uma mudança no padrão de realização de avaliação em larga escala no país, já que possui caráter censitário, é aplicada ao número total de alunos matriculados no 5º e no 9º ano das escolas que possuem mais de 20 alunos matriculados nessas séries. Essa abrangência universal se justifica, segundo o INEP (2009), pela ampliação do alcance dos resultados do SAEB, na medida em que o objetivo é disponibilizar os resultados da prova por município e por escola.

Trata-se de uma mudança não apenas metodológica, mas essencialmente epistemológica, já que a Prova passa a incidir sobre os resultados individuais dos

² Referimo-nos principalmente ao Projeto Nordeste e ao Fundescola, tal como foi retratado por Figueiredo (2009) e Pereira (2007).

³ Através da Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013 uma terceira avaliação passa a compor o SAEB: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Trata-se de uma avaliação aplicada anualmente às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

estudantes, sobre o desempenho e *performance* dos alunos, exercendo maior controle sobre os resultados, aumentando a responsabilização das escolas e, conseqüentemente, dos/as professores/as pela qualidade do ensino ofertado.

Neste sentido, AUTOR argumenta que as ações do Estado gerencial e as políticas públicas possuem “um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades docentes, tornando-as adequadas a tais empreendimentos educativos” (2010, p.1339).

Os resultados da Prova Brasil e os índices de aprovação da escola pública compõem desde 2005 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, que é definido como um indicador para verificar o alcance das metas estabelecidas no Termo de Adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2014). De acordo com o resultado deste índice, o Ministério da Educação e as secretarias da educação podem definir ações que julgam adequadas para melhorar a qualidade da educação no país e reduzir a desigualdade, promovendo, por exemplo, métodos para identificar problemas de aprendizagem e dar prioridades de recursos financeiros e técnicos para as áreas mais necessitadas. É importante recordar que tal “Compromisso” foi firmado com base na aliança que se estabeleceu entre o governo brasileiro e os “reformadores empresariais” (FREITAS, 2012), que se organizaram em torno do movimento Todos pela Educação⁴.

O Brasil tem o objetivo de alcançar a média nacional 6,0 no Ideb até 2022, valor da *performance* dos países desenvolvidos. Esta comparação internacional foi feita por uma técnica de compatibilidade entre proficiências observadas no Programa para Avaliação Internacional de Estudantes e o Saeb (BRASIL, 2014).

Em países em desenvolvimento como o Brasil, os números resultantes das avaliações educacionais têm sido entendidos por muitos consultores e agências internacionais como indicadores para melhorar os investimentos financeiros internacionais, por meio da exposição de bons resultados. Dessa maneira, os sistemas de avaliação têm se expandido com o intuito de demonstrar a melhoria dos resultados para outros países, criando um sistema comparativo e competitivo entre escolas, professores e estudantes.

Nesse sentido, as políticas da educação estão sendo pensadas, elaboradas e executadas, não através de pressupostos e objetivos educacionais, mas sim, pelas bases e princípios da economia global (Ball, 2001). Desta forma, a discussão em torno dos

⁴ Desse movimento participam empresas e instituições bancárias, como: Itaú Social, Fundação Bradesco, Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Votorantim, DPaschoal, Gerdau, Instituto Natura entre outros.

princípios educacionais e propósitos sociais da educação estão sendo abandonados, não no discurso, mas na ação dessas políticas.

3. Gerencialismo, performatividade e reconversão dos currículos a partir da lógica das avaliações

Ao analisar as repercussões da Prova Brasil optou-se por enfatizar dois conceitos centrais, os quais vêm sendo amplamente utilizados para compreender as políticas educacionais em diferentes países: trata-se do gerencialismo e da performatividade.

Ao explorar esses conceitos, Ball (2005) denomina-os como duas das principais tecnologias da política da reforma educacional: o gerencialismo “representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder [...], desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (idem, p.544). Já a performatividade refere-se a “uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Ela é obtida por meio da “construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados [...]” (BALL, 2005, p.543-544). Ambas atuam paralelamente, alterando o comportamento dos indivíduos na busca pelos resultados esperados.

Constata-se um reforço às lógicas neotecnista e neoprodutivista da educação (SAVIANI, 2007) que retomam a Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação e a formação do indivíduo são consideradas como fator preponderante de competitividade. Desse modo, as pessoas são estimuladas a investir na sua própria formação como elemento fundamental do processo produtivo e competitivo, haja vista que são responsabilizadas pelo seu próprio desempenho. No âmbito das escolas, as avaliações externas têm introduzido essa lógica, por meio da responsabilização de professores e professoras pelo sucesso ou fracasso dos alunos nas provas.

Outro aspecto a ser considerado nesse processo refere-se à produção de currículos a partir da lógica orientadora dessas avaliações. Sabe-se que no contexto das políticas educacionais em curso no país, a produção curricular expressa em leis, normas, modelos, práticas pedagógicas, orientações, grades, livros didáticos, instrumentos de

avaliação, entre outros mecanismos e dispositivos discursivos, traduzem concepções de currículos que configuram relações de poder. Nesse sentido, as políticas curriculares no contexto das reformas educacionais de cunho neoliberal, em curso no país a partir dos anos de 1990, representam uma via preferencial e eficaz à implantação e à implementação de projetos educativos diretamente vinculados aos interesses de grupos sociais hegemônicos. Assim, percebe-se que o currículo e suas traduções longe de serem neutros e inocentes, constituem-se em mecanismos de reprodução da estrutura social. Nessa perspectiva, a Prova Brasil tem-se constituído numa via de produção curricular, tanto na fabricação de sujeitos docentes como na propositura de modelos e orientações de funcionamento das instituições escolares e das práticas que se efetivam no seu interior.

4. Objetivo e metodologia

A presente pesquisa analisa as repercussões da Prova Brasil na gestão e na produção de currículos na rede municipal de Campina Grande (PB).

Optou-se por uma abordagem qualitativa, baseada na interpretação e compreensão dos fenômenos sociais por parte dos sujeitos mais envolvidos e mais próximos à realidade pesquisada, de modo a obter uma compreensão mais ampla acerca da complexidade das mudanças ocasionadas a partir da aplicação da Prova Brasil e da divulgação dos resultados do Ideb.

Para a recolhida de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- *Análise documental*: ampla análise bibliográfica e documental sobre o tema, envolvendo consultas à base de dados do MEC/INEP e ao Plano Municipal de Educação do município;
- *Observação*: realizada por meio de visitas à SEDUC e a diferentes escolas municipais, com o uso de diários de campo, nos quais se registrava elementos relevantes, de acordo com os objetivos e dimensões fundamentais da pesquisa;
- *Entrevistas*: foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas, com representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), gestoras e professoras⁵ das escolas, a fim de compreender com profundidade as repercussões da Prova Brasil.

⁵ Todas as pessoas entrevistadas são do gênero feminino, por isso a opção por utilizá-lo majoritariamente.

Após a transcrição das entrevistas, empregou-se a análise de conteúdo e o cruzamento dos dados obtidos por meio das diferentes técnicas de coleta.

5. A rede municipal de Campina Grande (PB)

O município de Campina Grande encontra-se na região oriental do Planalto da Borborema, no agreste paraibano, a 127 km da capital, João Pessoa. Trata-se do segundo município mais populoso do estado, com 405.072 habitantes (IBGE, 2015).

É um dos polos industriais e tecnológicos da região nordeste, cujo desenvolvimento econômico no início do século XX se deu basicamente pelo cultivo do algodão, que ficou conhecido como o “ouro branco”, já que atraía milhares de pessoas para a cidade. Atualmente, a cidade conta com um forte setor de serviços, comércio e tecnologias, além de importantes indústrias de calçado, o que contribui para que 95% da população resida na zona urbana.

O município conta com três universidades públicas, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), além de outros 14 estabelecimentos de ensino superior privado.

O Sistema Municipal de Ensino (SME) de Campina Grande foi instituído pela Lei n.º 3.771 de 14 de dezembro de 1999, que estabelece, de acordo com a Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, a gestão democrática como um dos princípios da educação nos estabelecimentos escolares oficiais.

A partir da consulta ao Plano Municipal de Educação (PME, Lei n. 6.050 de 22 de junho de 2015), pode-se ter uma visão mais geral acerca do tamanho da dimensão da rede municipal, comparada com as demais esferas administrativas.

Tabela 1. Número de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental por dependência administrativa, Campina Grande – Ano 2013

Níveis/etapas	Municipal	Estadual	Privada	Total
Creche	2.058 (43%)	604 (13%)	2.086 (44%)	4.748 (100%)
Pré-escola	4.593 (44%)	340 (3%)	5.569 (53%)	10.502 (100%)
En. Fundamental Anos Iniciais	14.570 (48%)	3.848 (13%)	11.839 (39%)	30.257 (100%)

En. Fundamental Anos Finais	3.269 (12%)	16.091 (58%)	8.441 (30%)	27.801 (100%)
--------------------------------	-------------	--------------	-------------	---------------

Fonte: Plano Municipal de Educação, Campina Grande, 2015.

Os dados disponíveis no PME mostram a evolução das matrículas de 2010 a 2013 nas diferentes esferas administrativas, de modo que é possível perceber que neste curto período de tempo houve um crescimento significativo das matrículas em creche, sendo que tal crescimento é maior e mais expressivo no âmbito da rede privada (que detinha 7% das matrículas em 2010 e passou a 44% em 2013) o que fez com que a rede privada superasse as matrículas da rede municipal em 2013.

No caso da pré-escola, desde 2010 a rede privada oferta a maior parte das matrículas, sendo que tal tendência persiste em 2013, mesmo com o ligeiro aumento das matrículas na rede municipal. É importante registrar que boa parte do crescimento das matrículas de pré-escola da rede municipal ocorreu devido à abertura de salas de educação infantil dentro dos estabelecimentos de ensino fundamental, aproveitando o espaço físico já existente para dar conta da crescente demanda de vagas nesta etapa.

Um comparativo das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental nas diferentes esferas administrativas (municipal, estadual e privada) mostra que houve uma queda geral das matrículas entre os anos de 2010 e 2013 (em torno de 13% no total), sendo que esta atingiu exclusivamente as redes públicas, havendo um leve crescimento do setor privado. Tendência parecida ocorre nos anos finais do ensino fundamental, ainda que neste nível ocorra uma predominância das matrículas na rede estadual.

Sobre o número de professores, o dado mais recente e disponível no PME indica que em 2013 havia 2.168 professores atuando em sala de aula, a maioria deles com formação em nível superior, e apenas 345 professores com formação pedagógica de nível médio (magistério).

Outro dado que tem relação direta com o tema central deste trabalho refere-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município. A tabela 2 permite visualizar o Ideb observado e as metas projetadas para os diferentes anos de aplicação da Prova Brasil.

Tabela 2. Ideb observado e metas projetadas para os anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano) Campina Grande e Brasil (rede municipal)

Local	Ideb	2007	2009	2011	2013	2015
Campina	Observado	3.3	3.8	4.2	4.3	4.7

Grande	Meta proj.	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5
Brasil	Observado	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3
	Meta proj.	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Observa-se que o município tem superado as metas projetadas pelas avaliações nacionais desde 2007, o que mostra o empenho da rede na busca por esses resultados. No entanto, nos parece intrigante que, apesar desses índices e dos discursos cada vez mais frequentes em torno da melhoria da qualidade da educação, as matrículas no ensino fundamental das redes públicas tenha decrescido nos últimos anos. Poder-se-ia argumentar que houve queda das taxas de natalidade, no entanto isso não seria suficiente para explicar tal fenômeno, uma vez que as matrículas na rede privada seguem em crescimento.

Isso abre espaço para uma importante reflexão e nos alerta acerca da necessidade de aprofundar as análises de modo a conhecer em que medida esta “busca pela qualidade” dos sistemas públicos e o aumento da regulação do Estado sobre a educação tem correspondido mais a interesses privados do que públicos.

Conhecer estas peculiaridades da rede municipal é algo fundamental para compreender as repercussões das políticas de avaliação externa na gestão, no currículo e no trabalho docente.

6. Mudanças na gestão e na organização do currículo nas escolas

Uma das mudanças mais significativas ocorridas na rede municipal de Campina Grande refere-se ao fim do sistema de ciclos e retorno do sistema seriado, medida aprovada pelo Conselho Municipal de Educação no início de 2016.

Tal assunto surgiu logo no início da entrevista com a representante da SEDUC acerca do sistema de avaliação do município, como detonador de importantes mudanças na rede:

A gente saiu do sistema de ciclo, Campina Grande passou 15 anos trabalhando com sistema de ciclos, então algumas escolas aproveitando-se da não exigência de uma avaliação sistemática perderam um pouco essa prática. A gente observou na plenária onde foi decidida a mudança do sistema de ciclos para o sistema de seriação anual que já havia profissionais preocupados até com a elaboração de exercícios de avaliação. “Ah a gente vai precisar de formação como elaborar”, então a gente percebe por uma fala dessas que houve um distanciamento da

prática e da avaliação, então entra-se ano e anos e a gente não tem claro o que que eu consegui desenvolver nos meus alunos (Representante SEDUC).

Desse modo, menciona-se a mudança do sistema de ciclos para o sistema seriado como uma forma de tornar a rede e os profissionais que nela trabalham mais aptos a trabalhar com avaliações sistemáticas, uma vez que dentro da lógica dos ciclos, a rede não estava habituada a esse tipo de avaliação.

As professoras entrevistadas também comentaram sobre essa mudança:

Bem, até o ano passado (2015) nós trabalhávamos com o sistema de ciclo e eu poderia até abrir aspas aí, pois não funciona, não é na nossa escola, não funciona na rede, na rede municipal não funciona (...). Nós temos agora essa autonomia, né, tomar essa decisão na sala de aula e a gente pode reter, passou a ser seriado, não vamos mais trabalhar com relatórios e sim por nota agora (Professora A).

Com isso, nota-se que houve uma pressão da Prova Brasil sobre o sistema de ciclos, já que as professoras notaram a incompatibilidade do sistema de avaliação continua que predominava nos ciclos e a avaliação final e de resultados requerida pela Prova Brasil.

(...) E ao mesmo tempo eu achava algo muito, digamos assim, contraditório. Por quê? Porque como é que eu trabalho com relatório e não posso estar trabalhando com meu aluno com nota, tem que estar avaliando de forma continua então, de repente, me vem uma Prova Brasil. Então, eu nunca me vi no direito de trabalhar só avaliação continua com meus alunos, eu tinha que prepará-los para uma prova (Professora B).

Além disso, ocorreram mudanças significativas com relação ao planejamento das atividades. As professoras admitiram que todo o trabalho passou a ser sistematizado a partir dos descritores da Prova Brasil.

É, mudou. A questão do currículo não, mas mudou a organização dos planejamentos, sabe? Porque, por exemplo, as meninas, depois que a Prova Brasil começou a surgir, elas já conheciam a grade curricular, já conheciam o que deveria ser trabalhado, mas começou a trabalhar mais em volta dos descritores, sistematizou mais o trabalho nesse sentido aí (Gestora A).

Nos últimos anos é possível constatar também a realização de cursos e seminários que buscam alinhar os profissionais da rede com a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual ainda não foi aprovada, no entanto a

SEDUC tem participado diretamente da discussão desse assunto, por meio do envio de representantes a Brasília.

Além disso, nota-se uma preocupação em modificar o currículo da educação infantil, em função das noções e habilidades que são exigidas nas provas:

A gente procura dentro de cada ano da escolarização ter bem claro o que o aluno precisa desenvolver, no primeiro ano do ensino fundamental, se já está fazendo a articulação com a educação infantil, porque há uma queixa dos professores de 1º ano que o aluno vem da educação infantil sem aquelas noções básicas, que poderia já dar um suporte para o processo de alfabetização. Então, este ano está sendo elaborado um documento de educação infantil de modo que fique claro para os profissionais da parte de creche, que é berçário e maternal, e a pré-escola, onde esses dois anos de pré-escola I e II, possam trabalhar noções básicas que já dê um suporte para o 1º ano do ensino fundamental (Representante SEDUC).

Por meio dessa fala e pelas observações nas escolas, pode-se perceber que as exigências das avaliações externas estão impactando também no currículo da educação infantil, resultando em uma possível antecipação da escolarização para esta etapa. Tal repercussão indica o predomínio da lógica gerencial e tecnicista na escola pública, pois pouco interessa os estudos e os argumentos de caráter pedagógico, ou a discussão acerca do que seria mais adequado para as crianças em cada etapa, ou mesmo a preocupação com uma formação ampla das mesmas, mas predomina uma visão propedêutica e limitada àquelas noções e habilidades exigidas pelas provas.

Outra mudança que tem impactado intensamente a gestão do sistema municipal está relacionada com as parcerias entre SEDUC e entidades privadas, com a justificativa de melhorar a qualidade da educação. Além das parcerias estabelecidas há algum tempo com o Instituto Camargo Corrêa e o Instituto Alpargatas (RODRIGUES & OLIVEIRA, 2016), desde 2016 a Secretaria mantém uma parceria com a Fundação Lemann e a Elos Educacional, por meio do programa Gestão para a Aprendizagem.

Segundo relato da própria secretária de educação, o município participou de um processo seletivo e depois de várias etapas (entrevistas, visitas e encontro presencial) foi selecionado para participar gratuitamente do curso. Portanto, não há ônus financeiro, no entanto a Fundação determina três condições que as redes municipais e estaduais precisam cumprir para participar do curso: ter no mínimo dez escolas urbanas com ensino fundamental; ter um quadro estável de gestores pedagógicos e possibilidade de remanejar sua equipe. Em sua página oficial, a Fundação descreve sinteticamente em que consiste o curso:

O Gestão para a Aprendizagem é uma parceria da Fundação Lemann com estados e municípios de todo o país. Com duração de dois anos, o programa atua de forma integrada em quatro níveis da rede ao apoiar desde lideranças pedagógicas da secretaria até professores que estão diariamente na sala de aula. Criando estratégias para secretarias de educação junto aos gestores das escolas, as ações são alinhadas com um objetivo comum: melhorar a aprendizagem dos alunos.⁶

O programa abrange ao todo 16 redes municipais e estaduais e estima-se que isso impactará na aprendizagem de 200 mil alunos em 2017. Durante uma conversa com a representante da SEDUC, afirmou-se a importância desse curso para subsidiar o trabalho relacionado à aplicação da avaliação externa que o próprio município vem desenvolvendo:

Esse curso veio num momento muito oportuno, pelo próprio nome você percebe “Gestão para a Aprendizagem”. Então ele veio trazendo um subsídio muito importante nessa questão do Sistema Municipal de Avaliação da Aprendizagem, quer mostrar que todo funcionamento da escola ele existe em função da aprendizagem do aluno (...) a Fundação Lemann e a Elos Educacional trouxeram uma contribuição muito boa pra reforçar esse trabalho focando a aprendizagem (Representante SEDUC).

A maior parte do curso ocorre à distância, por meio da plataforma de aprendizagem colaborativa MagiZ. Por meio da participação nas sessões presenciais desse curso, pode-se observar pelos discursos, terminologias e materiais utilizados que este se baseia nos princípios da gestão estratégica e de resultados, amplamente difundida no mundo dos negócios. Um exemplo disso está no uso da avaliação estratégica FOFA⁷ (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) que se trata de uma metodologia voltada para o estudo acerca da situação competitiva de uma empresa no mercado.

Além disso, o curso utiliza amplamente de metodologias ativas, para envolver os profissionais durante as sessões presenciais, estimulando para que sejam multiplicadoras das ações em suas escolas.

Eles trazem as propostas de instrumentos pra gente utilizar, e o que é positivo também é que eles trabalham tanto a dupla gestora, que é o gestor da escola com um dos técnicos, porque nem todas as escolas têm todos os técnicos, então eles priorizam o pedagogo, quer seja orientador educacional ou supervisor, formam uma parceria com o gestor, que eles chamam “dupla gestora” ou “equipe gestora”. Então eles fazem a

⁶ Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/gestao-para-aprendizagem/>

⁷ Em inglês tal estratégia é conhecida como SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities e threats*) e trata-se de uma ferramenta estrutural da administração que tem como finalidade avaliar os ambientes internos e externos, formulando estratégias de negócios para a empresa com a finalidade de otimizar seu desempenho no mercado.

formação com essa dupla gestora e conosco enquanto técnicos da secretaria, então a gente trabalha alinhando o trabalho da secretaria com o trabalho da gestão da escola para que o próprio gestor na escola ele seja um formador de sua equipe. É um projeto que eu considero interessante por isso (Representante da SEDUC).

Pode-se afirmar que tal parceria foi criada e intensificada a partir da demanda e da pressão que a rede municipal vem recebendo por melhorar a aprendizagem dos alunos, o que tem sido medido sistematicamente pelas avaliações externas. Desse modo, mesmo que tal parceria não represente diretamente ônus financeiro para o município⁸, ela visa alterar radicalmente a gestão, o currículo e a formação dos profissionais da rede, com o objetivo de melhorar o desempenho destas redes nas avaliações externas e no Ideb, já que este tem sido o principal indicador para a desejada “melhoria da aprendizagem”.

7. Estratégias para melhorar o desempenho no Ideb

Constatou-se a existência de pelo menos três estratégias adotadas pelo município para melhorar o desempenho na Prova Brasil: a) adoção do 14º salário como mecanismo de premiação instalado no ano de 2013 por meio da Lei n. 072, de 10 de abril de 2013, o qual é pago aos/às funcionários/as das escolas com melhor rendimento no Ideb; b) aprovação da Lei n. 5372, de 03 de dezembro de 2013 que torna obrigatória a divulgação do Ideb pelas escolas do município; e c) criação de um sistema próprio de avaliação, conhecido como Sistema Municipal de Avaliação da Aprendizagem (SAMA).

As primeiras estratégias buscam claramente alterar a *performance* da rede, por meio da publicação de informações e de indicadores e da criação de mecanismos para estimular e comparar profissionais em termos de resultados (BALL, 2005).

Com relação ao SAMA, percebeu-se que este tem se constituído como estratégia de preparação dos alunos e professores para as avaliações externas, como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na medida em que vem sendo aplicado, sobretudo, nos anos em que ocorrem ou que antecedem a realização dessas provas.

⁸ É bom lembrar que as empresas que oferecem tais serviços recebem incentivos fiscais, portanto sempre há a contrapartida de financiamento público, ou seja, o Estado deixa de arrecadar a totalidade dos impostos e permite que as empresas atuem diretamente prestando serviços nas diferentes áreas sociais.

Nós inserimos também a questão do 3º ano do ensino fundamental por conta da avaliação da ANA, então nós focamos inicialmente esses três anos (3º, 5º e 9º anos). Inclusive no ano passado, 2016, houve uma preocupação de já trabalharmos o 4º ano, pra dar mais tempo da gente trabalhar melhor essas habilidades, esses descritores que eles este ano (2017) vão precisar estar mais efetivados, pois vão se submeter à Prova Brasil (Representante SEDUC).

Neste momento, a SEDUC está empenhada em estudar formas de aplicar essa avaliação externa bimestralmente, aliando esta avaliação com a avaliação que já é feita pelas escolas. Durante as entrevistas, percebe-se que a SEDUC é consciente acerca do risco das escolas ficarem sufocadas com tantas avaliações e dos riscos desse processo atropelar o trabalho que vem sendo feito nelas.

Então pra evitar que as escolas fiquem sufocadas com tanta avaliação, avaliação dentro do Sistema Municipal, o que é que a gente procurou fazer? A gente procurou alinhar essas avaliações nacionais com as avaliações municipais, então a exemplo disso a Provinha Brasil: a escola aplica a avaliação e nós orientamos os profissionais técnicos que mediem essa aplicação e tragam para nós os resultados. Então a gente faz consolidados, mostrando como foi o desempenho dos alunos no teste de leitura e matemática, para que aqueles itens em que os alunos apresentam maior dificuldade já são pontos de pauta para a equipe responsável pela formação continuada (Representante SEDUC).

Percebe-se que, na medida em se construa tal alinhamento, pode-se incorrer no risco de que as avaliações externas suplantem definitivamente as avaliações aplicadas pelas escolas e elaboradas pelos próprios professores. Assim, entende-se que o processo de regulação dos conteúdos trabalhados e dos resultados tende a se acirrar e a vetar qualquer tentativa de exercício da autonomia docente.

Além disso, é preciso mencionar que há um forte investimento da Secretaria de Educação (SEDUC) no sentido de preparar o(a)s professore(a)s para a Prova Brasil, por meio de formações que são feitas antes da aplicação das provas nacionais. Desse modo, a formação continuada também acaba por ser vista como estratégia importante para a (con)formação dos profissionais, afim de que correspondam aos resultados esperados, restringindo todo o trabalho pedagógico e o currículo àquilo que é requerido nas avaliações.

8. Considerações finais

A presente pesquisa permitiu constatar que a aplicação da Prova Brasil tem ocasionado alterações significativas na gestão e na produção de currículos, com fortes

reflexos na formação e no trabalho pedagógico realizado na rede municipal de Campina Grande.

As matrizes e os descritores da Prova tem sido norteadores das práticas no interior das escolas, principalmente por meio de estratégias como a publicização dos resultados do Ideb, a premiação das melhores escolas por meio do 14º salário e a criação de um sistema próprio de avaliação do município com o propósito de replicar e preparar alunos e professoras para as avaliações nacionais.

Além dos impactos nos conteúdos que vêm sendo trabalhados nos diferentes anos do ensino fundamental, constatou-se que a exigência de um “bom desempenho” nessas avaliações está impactando também na educação infantil, na medida em que requer que sejam desenvolvidas noções e habilidades básicas com as crianças, o que pode resultar em uma possível antecipação da escolarização para essa etapa.

As avaliações também têm fortalecido as parcerias do poder público com institutos e fundações de interesse privado, como é o caso do atual curso de formação para gestores ministrado pela Elos Educacional e financiado pela Fundação Lemann. Os conteúdos trabalhados indicam a intenção de se introjetar no sistema público a lógica da iniciativa privada, de modo a resolver os problemas da rede empregando técnicas próprias do mercado competitivo, o que só reforça o caráter gerencial das políticas implantadas na rede. Assim, o setor privado tende a tomar destaque nesse processo e tornar-se o maior beneficiário dessa política de avaliação.

Observou-se que a formação continuada tem sido usada como instrumento de persuasão e de convencimento das gestoras e professoras acerca da gestão e da pedagogia de resultados, buscando forjar um consenso acerca do uso de estratégias padronizadas dentro das escolas, muitas das quais vindas do mundo dos negócios, para atingir as metas e melhorar o desempenho da rede nas provas. Tal lógica tende a reforçar a visão de educação enquanto serviço, a ser fornecido com eficiência, eficácia e racionalidade de recursos, e não dentro da ótica da educação como direito universal e inalienável.

Dessa forma, constatou-se que essa forma de avaliar (Prova Brasil) e de classificar as escolas (Ideb) tem por propósito alterar a gestão, o currículo e o trabalho pedagógico das escolas, colocando as redes a serviço da avaliação e da busca de resultados (*Teach to the Test*). Mesmo sendo confrontadas diariamente com a falta de recursos e de condições adequadas de trabalho, professoras e gestoras se esforçam em

melhorar (e, por vezes, também maquiar) a *performance* dos alunos nas provas, de modo que o desempenho de sua escola seja reconhecido.

Finalmente, percebe-se que a avaliação externa tem aumentado as demandas e pressões sobre as escolas e a secretaria municipal, bem como a responsabilidade das professoras e gestoras pela qualidade, comprometendo a sua autonomia, na medida em que inviabiliza a construção de um currículo que reflita as demandas e necessidades das comunidades locais.

Por meio desse sistema de avaliação e regulação externa fomenta-se a lógica de mercado na educação pública, com o grave risco de que sejam suprimidos paulatinamente aqueles elementos historicamente constituídos para a garantia da autonomia e da gestão democrática no interior dessas instituições. A rede pública acaba se rendendo a uma lógica de funcionamento muito amarrada e centralizada, de modo que seria imprescindível analisar o impacto disso sobre a gestão democrática. Essa questão certamente precisa ser aprofundada e indica, desde já, a necessidade de dar continuidade ao processo de pesquisa empreendido até o momento.

9. Referências

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, 2001, p. 15-32.

AUTOR, 2010.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, 26(92), 2005. p. 725–751.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324, Acesso em 15 jun 2014.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.30, n. 109, Campinas set/dez, 2009. p.1123-1138.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, abr/jun 2012, p.379-404.

- NEAVE, G. The evaluative state reconsidered. **European Journal of Education**. Oxford, 33 (3), 1998. p. 265-284.
- NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. A. **Prometeu Encadenado: Estado y Educación en Europa**. Barcelona: Gedisa, 1994.
- PEREIRA, S. M. C. **Projeto Nordeste de Educação Básica e o Fundescola: Uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade do ensino** (Tese de Doutorado). Araraquara: UNESP, 2007.
- ROBERTSON, S. L.; DALE, R. Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos Estados competitivos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, 15, 2001. p. 117-147.
- RODRIGUES, M. M.; OLIVEIRA, M. M. **Trajetória do gerencialismo na rede pública municipal de Campina Grande – PB**. Anais do VI Encontro Norte e Nordeste de História da Educação, Natal, 2016.
- SAVIANI, D. O neo-produtivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2000). In: _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 423-440.
- WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, 2011. p. 769-792.