

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

ANA LÚCIA GARCIA PARRO

**AVALIAÇÃO EXTERNA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: CONCEPÇÕES VEICULADAS E CONCEPÇÕES VIVENCIADAS
NO COTIDIANO ESCOLAR**

MARÍLIA – SP

2016

ANA LÚCIA GARCIA PARRO

**AVALIAÇÃO EXTERNA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: concepções veiculadas e concepções
vivenciadas no cotidiano escolar**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, *campus* de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais.

Orientadora: Dr^a Graziela Zambão Abdian

Marília – SP

2016

Parro, Ana Lúcia Garcia.

P262a Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar / Ana Lúcia Garcia Parro. – Marília, 2016.

165 f. ; 30 cm.

Orientador: Graziela Zambão Abdian.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

Bibliografia: f. 97-103

1. Escolas públicas– Organização e administração. 2. Educação e Estado - São Paulo (Estado). 3. Avaliação educacional. I. Título.

CDD 371.27

ANA LÚCIA GARCIA PARRO

**AVALIAÇÃO EXTERNA, GESTÃO DA ESCOLA E QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR: as concepções veiculadas e as concepções
vivenciadas no cotidiano escolar**

Banca Examinadora:

Orientadora: Dr^a Graziela Zambão Abdian

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Marília

Programa de Pós Graduação em Educação – UNESP - Marília

1º Examinador: Dr Flávio Caetano da Silva

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – São Carlos

Programa de Pós Graduação em Educação

2ª Examinadora: Dr^a Maria Eliza Nogueira Oliveira

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE– Presidente Prudente

Programa de Pós Graduação em Educação

3º Examinador: Dr^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Programa de Pós Graduação em Educação – UNESP - Marília

4º Examinador: Dr Carlos da Fonseca Brandão

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Programa de Pós Graduação em Educação – UNESP - Marília

Marília, 1º de março de 2016.

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Pedro, força e luz de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela existência.

À minha mãe e marido pelo companheirismo e força.

À minha orientadora e amiga Graziela por acreditar em meu trabalho, pela força e exemplo.

Aos membros da banca examinadora por aceitarem o convite e colaborarem com minha formação acadêmica e profissional.

Aos membros do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação – CEPAE pela parceria nas discussões, compartilhando experiências e construindo amizades.

A todos que colaboraram com a realização desta pesquisa, em especial, aos profissionais e pais das escolas estudadas.

RESUMO:

Como parte das pesquisas que estudam o cotidiano da escola e as ações construídas por seus diferentes integrantes, esta tese teve por objetivo identificar, analisar e tencionar as concepções veiculadas pela política educacional dos dois últimos governos paulistas (2007 a 2014) e as concepções vivenciadas pelos diferentes integrantes de escolas públicas paulistas a respeito da avaliação externa em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar. O referencial adotado compreende a escola como produtora de políticas, apesar de inserida em um contexto de implementação de programas marcados pela valorização do controle e dos resultados de aprendizagem. Dentre os procedimentos metodológicos, destacam-se a observação de escolas públicas com maior e menor índice de desempenho na avaliação externa em larga escala do estado de São Paulo (IDESP de 2011) e entrevistas semi-estruturadas com diferentes integrantes das escolas (pais, professores, diretor de escola, vice e professor coordenador). São analisadas, também, propostas oficiais da Secretaria da Educação paulista destes dois últimos mandatos governamentais. A pesquisa apontou, entre outros elementos, que, embora sejam criados espaços para construção de acordos e formas de organização próprias de cada escola, as concepções presentes nas escolas se aproximam daquelas que são propostas oficialmente. As relações e contradições entre as concepções veiculadas pelas diretrizes governamentais e o que é concebido e vivenciado no cotidiano escolar, apontadas por esta pesquisa podem contribuir com a discussão das reais possibilidades de a escola vir a desenvolver uma formação de qualidade, no seu sentido social.

Palavras-chave: Gestão da escola. Qualidade da educação escolar. Cotidiano escolar. Política educacional do estado de São Paulo. Avaliação externa em larga escala.

ABSTRACT:

Introduced in the scope of researches that study the school routine and the actions set up by its different members, this thesis had as objective to identify, analyze and intend the conceptions conveyed by the school politics of São Paulo State government of the last two administrations (2007 to 2014) and the conceptions experienced by the different members of São Paulo public schools concerning the large-scale external assessment, school management and quality of school education. Starting from a referential that understands the school as policies producer, despite inserted in a context of implementation of programs marked by the valorization of control and the learning results. Among the methodological procedures, stands out the observation of public schools with higher and lower performance index in the large-scale external assessment of São Paulo State (IDESP of 2011) and semi-structured interviews with different school members (parents, teachers, school principal, vice school principal and coordinator teacher). We also analyzed official proposals of the São Paulo State Secretary of Education in the last government mandates. The research indicated, among other elements, that, while the guidelines and official proposed goals head the school pedagogical work, the institutions routine is marked by the building of rules and own agreement of each group and of the school management. The relations and contradictions between the conceptions conveyed by the government guidelines and what is built and experienced in the school routine, indicated by this research, can contribute to the discussion of the real possibilities of the school to develop quality education, in its social meaning.

Key words: School management. Quality of school education. School routine. School politics of São Paulo State. Large-scale external assessment.

LSTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAE	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TGA	Teoria Geral de Administração
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I: CONCEPÇÕES VEICULADAS PELOS ÂMBITOS GOVERNAMENTAIS.....	25
1.1 Concepções veiculadas pelo governo federal	29
1.2 Concepções veiculadas pelo governo estadual paulista.....	35
CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO EXTERNA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: SUBSÍDIOS TEÓRICOS.....	47
2.1 Qualidade da Educação Escolar.....	47
2.2 Avaliação Externa em larga escala.....	51
2.3 Gestão Escolar.....	58
CAPÍTULO III: AVALIAÇÃO EXTERNA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES VIVENCIADAS.....	64
3.1 Avaliação Externa em larga escala.....	69
3.2 Gestão Escolar.....	76
3.3 Qualidade da Educação Escolar.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A.....	105
APÊNDICE B.....	126
APÊNDICE C.....	149

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integrou o projeto denominado “Indicadores de Qualidade em Gestão Democrática” do qual participaram quatro universidades com subprojeto organizados em torno de três eixos: Educação Básica, Formação Continuada e Ensino Superior. O grupo de pesquisa tinha a finalidade de investigar a avaliação institucional e da aprendizagem, os indicadores de desempenho dos sistemas de ensino e determinantes da qualidade da educação escolar.

Nesse contexto, a pesquisa que ora se apresenta se articulou com o subprojeto da Universidade Estadual Paulista que teve como objetivo analisar e tencionar as concepções de avaliação externa, gestão da escola e qualidade da educação escolar nos âmbitos dos governos (federal, estadual de São Paulo e dos municípios integrantes da pesquisa), da mídia (com prioridade à Revista Nova Escola entre os anos 2005-2010) e dos periódicos qualificados (2000-2010) e as concepções vivenciadas pelos integrantes de escolas públicas do ensino fundamental (pais, alunos, funcionários, professores e equipe de gestão).

Diante desse objetivo, o problema desta pesquisa voltou-se para a compreensão da escola, a análise de suas ações, o que faz, como faz e os desafios que vivencia diante das expectativas e demandas da comunidade e a proposição das diretrizes governamentais em âmbito nacional, estadual e municipal.

Tal desafio pode representar uma diversidade de ações que indicam os limites e as possibilidades de a escola refletir sobre aquilo que é proposto e as suas reais necessidades. Nesse sentido, ao tencionar as diretrizes dos governos em seus diferentes âmbitos com o fazer cotidiano das escolas, a pesquisa utilizou uma abordagem complexa que supera a visão linear presente tanto em estudos considerados conservadores como em estudos considerados progressistas na Administração escolar. Considera-se que ambos apresentam uma visão linear porque desconsideram a complexidade, a diversidade e as especificidades das escolas e determinam, preliminarmente, sua função a serviço da manutenção ou de transformação da ordem social vigente.

Cabe mencionar que o desenvolvimento desta pesquisa é resultado de uma construção acadêmica que se iniciou com o trabalho de conclusão de curso o qual, em 2006, teve a finalidade de investigar em que medida a escola tem autonomia financeira e pedagógica para organizar-se. Na época, como professora e aluna do curso de Pedagogia e habilitação em Administração Escolar, algumas questões inquietavam-me e direcionavam a busca por possibilidades de atuação em um contexto marcado pela imposição de regras externas à escola. Posteriormente, com o mestrado, leituras foram aprofundadas e o foco de estudo ampliado para as inter-relações entre avaliação externa, gestão da escola e qualidade da educação escolar. A dissertação tomou por base os desafios da e na escola frente às políticas educacionais, as formas como a organização escolar lidava com a questão da avaliação, qualidade e gestão escolar (GARCIA, 2010).

Somou-se a essa formação acadêmica, a participação nas discussões do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (CEPAE) que, nos últimos anos, deu visibilidade a estudos que trabalham e enfatizam a importância do cotidiano e a construção de um olhar para a realidade das escolas. Alves (2001), a partir de uma perspectiva culturalista, representou uma das referências que contribuiu com a ênfase de um olhar para a história, além do binarismo de colocar a instituição escolar a serviço da transformação social ou reprodução da ordem capitalista. Dando continuidade, acrescentaram-se os estudos de Duarte (1993) e de Silva Junior e Ferretti (2004) que apontam a necessidade de a escola estar a serviço da transformação social. O grupo se dedicou também à obra de Certeau (1998) que, dentre outras contribuições, defende que no cotidiano se “inventa mil maneiras de caça não autorizada”, acreditando na possibilidade de subversão às regras impostas pelo poder.

Sob essa formação acadêmica, foram acrescentadas novas questões que, desde o início do doutorado, em 2011, envolveram-me enquanto diretora de escola e culminaram com o objetivo da presente pesquisa. Partiu-se do pressuposto de que a escola se constitui não somente como objeto, mas também como sujeito das ações e das pesquisas. Justifica-se, portanto, a necessidade de compreender o que pensam e como agem os atores do processo educativo, sendo eles os integrantes dos diferentes segmentos da escola.

Uma das contribuições que se destaca nesse sentido é a de Mainardes (2006) que, tendo como referência os estudos de Ball (1992), enfatiza a importância de

articular os olhares macro e micro sobre a realidade nas pesquisas em educação. Esse caminho constitui uma possibilidade de compreensão crítica das políticas e programas educacionais ao analisá-los desde sua formulação, influências, até sua implementação no contexto da prática, da escola e seus efeitos e/ou resultados. Tratam-se dos contextos apresentados por Ball (1992) na ideia de ciclo de políticas.

A proposta do ciclo de políticas apresentada por Ball (1992) é construída a partir do cruzamento entre macro e micro contextos. Para o autor, a análise de toda e qualquer política deve levar em consideração cinco contextos. O primeiro deles indica a influência nas disputas pela formulação da política; o contexto da prática no qual a política está sujeita à recriação e interpretação; a produção de texto, resultado das disputas e acordos; os resultados e efeitos; e a estratégia política para identificar as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política.

O referencial destacado contribui para a reflexão. Na proposta dessa abordagem, assim como destacado por Perez (2010) e Lima (2003), defende-se a necessidade de as políticas não serem analisadas apenas no âmbito da formulação e da análise documental, mas reconhecer que essas sofrem influências e, ao serem vivenciadas nas e pelas escolas, podem ocorrer alterações, ou seja, não serem traduzidas na prática tal como foram planejadas *a priori*. O referencial também permite considerar que os integrantes da escola são sujeitos políticos e não apenas interagem com as diretrizes dos governos, em seus diferentes âmbitos, mas também fazem política no interior das escolas.

Para Mainardes (2009), a abordagem proposta por Ball permite compreender como as políticas são produzidas, o que pretendem, quais influências receberam e quais resultados são produzidos. Entretanto, o autor indica que não é útil separar os contextos, ao contrário, a proposta de Ball é de articulação, no sentido de os contextos estarem “aninhados uns dentro dos outros” (MAINARDES, 2009, p. 306).

Em entrevista a Mainardes (2009), Ball rejeita a expressão comumente usada de que “as políticas são implementadas”, para o autor, elas são, na realidade, traduzidas em práticas, momento em que são interpretadas e ressignificadas. Sobre esse aspecto, Mainardes (2006, p. 53) aponta que

O contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem

representar mudanças e transformações significativas na política original. (...) O ponto-chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas.

Ao se subsidiar neste autor, a pesquisa não concebeu a escola como aquela que vai apenas reproduzir as diretrizes da política educacional ou adaptá-las ao seu contexto local, mais do que isto, considera a escola como propositora de políticas educacionais. Por meio da análise do ciclo de políticas, a pesquisa constrói a escola como objeto e sujeito de estudo e o processo político passa a ser entendido como multifacetado e dialético, necessitando da articulação das perspectivas macro e micro, do sistema, da escola e de seus sujeitos.

O fato de uma medida governamental não ser realizada na prática, tal como planejada, já fora abordado por outros autores. Ao analisar a organização educativa em Portugal, Lima (2003) afirmou que a escola está formalmente organizada em um contexto imposto para todo o país de maneira uniforme, mas os estudos mostraram a diferença entre a administração central e o funcionamento concreto das escolas. O autor definiu essa questão como “infidelidade normativa” e reconheceu que, apesar de a decisão ser tomada em âmbito central, a operacionalização do programa apresenta inúmeros percalços no âmbito local, mais do que dificuldades, o autor destaca a atividade da escola e sua capacidade de auto-organizar-se, “a escola não será apenas *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada para a produção de regras (não-formais e informais).” (LIMA, 2003, p. 63-64).

Cabe destacar que Lima (2003) referia-se à realidade de Portugal, entretanto, alguns conceitos e considerações podem subsidiar a análise do cotidiano das escolas de outras realidades, como neste caso, do estado de São Paulo. Em seu estudo sobre a escola cotidiana no México, Rockwell (1986, p. 14) também aponta que a norma educativa oficial não é incorporada pelas escolas tal como fora formulada originalmente, “Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen el proceso, pero no lo determinan em su conjunto.” Desse modo, estudar a cotidianidade da escola faz sentido ao entendê-la para além das determinações das políticas e normas oficiais.

Apesar de ressaltada a contribuição de pesquisas que trazem à tona o contexto em que as políticas são colocadas em prática e geram efeitos e resultados, é preciso responder à crítica de que tais pesquisas são meramente descritivas e não consideram o macrocontexto, concentram-se em detalhes. Power (2011), respondendo às críticas que acusam os microestudos como descritivos e os macroestudos como sendo analíticos, afirma que os primeiros podem ser uma e outra coisa, ou seja, descritivos e analíticos. A autora enfatiza que, ao contrário, as teorias centradas no Estado, tal como o marxismo, de abordagem tipo *topdown*, de cima para baixo, oferecem poucos elementos para explicar processos locais e, preocupadas com questões “mais amplas”, tiram ainda mais o poder dos sujeitos.

Concordando com a autora, destaca-se que muitas pesquisas, de tipo estadocêntrico, terminam por apresentar conclusões de fracasso ou impossibilidade de a escola atuar com margens de autonomia na construção de regras e políticas próprias de cada contexto, pois, segundo quem as conduz, este está inserido em âmbito maior, do Estado capitalista, em que o poder está na economia. Desse modo, a única forma de superar as atuais condições da escola e sociedade se daria por meio da transformação social.

Ao analisar o uso da teoria estadocêntrica para explicar práticas e políticas educacionais, além de responder às críticas recebidas pelos estudos de microcontextos, Power (2011) afirma que a teoria centrada no Estado também não é suficiente e apresenta limitações. Novamente, é defendida a necessidade de “relacionar políticas e processos com problemas centrais do Estado” (POWER, 2011, p. 65). Reconhecendo os limites e riscos em assumir determinada teoria, a abordagem já mencionada dos ciclos de políticas proposta por Ball (1992) propõe a necessária articulação entre os olhares macro e micro. Esta pesquisa de doutorado, ao investigar as relações entre as concepções veiculadas oficialmente pelas políticas e programas de âmbito governamental sobre gestão e qualidade da educação escolar e as concepções vivenciadas pelos integrantes do cotidiano escolar fez uma articulação entre os macro e micro processos.

Em consulta realizada ao banco de teses da Capes¹ (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior), foi feito um levantamento de pesquisas

¹ A esse respeito ver: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#80>. Consulta realizada em 16/02/2015.

sobre “Política Educacional do Estado de São Paulo”. Na busca, 99 trabalhos foram encontrados, sendo agrupados em temas mais recorrentes:

Tema	Quantidade
Metodologia (alfabetização, uso de computadores, ciências, geografia, história, artes etc.);	15
Formação de professores;	13
Trabalho docente (incluindo os direitos, meritocracia e a atuação dos sindicatos);	13
Estudo de uma determinada proposta, programa, plano de governo ou de uma escola seja filantrópica ou religiosa;	13
Avaliação;	10
Educação Especial ou Inclusão;	8
Currículo;	7
Ensino Superior;	5
Ensino Médio;	4
Educação de Jovens e Adultos;	4
Gestão ou administração escolar;	4
Mídia;	2
Qualidade;	2
Financiamento	2

Tabela1: Dissertações e teses sobre política educacional do estado de São Paulo
Elaborada pela autora

Alguns temas apareceram em apenas uma pesquisa, tais como: municipalização, evasão escolar, família na escola, violência, ensino de nove anos, relações de poder, educação infantil, relações entre o público e o privado. Algumas pesquisas também apresentaram mais de um tema, a exemplo, a metodologia de determinada disciplina na educação de jovens e adultos. Neste caso, os dois temas foram contados.

Os dados apresentados endossam que temas como a qualidade e a gestão ou administração escolar são ainda pouco explorados na análise de políticas públicas em

educação no estado de São Paulo. Além disso, dos trabalhos sobre a avaliação, apenas um tratou da questão da avaliação e da qualidade de ensino, apresentando concepções de autores e atores da escola, como consta no título da pesquisa (MANFIO, 2011). Outra pesquisa buscou a possibilidade de aprimoramento da gestão por meio da avaliação, entretanto, referiu-se à avaliação institucional da escola e não à avaliação externa em larga escala (PINHA, 2012). Na relação entre as categorias, um estudo de caso tratou da influência do índice de avaliação do estado na gestão escolar (ALMEIDA, 2012). Ressalta-se que nenhuma pesquisa, a partir dos títulos encontrados, relacionou a possibilidade de a gestão da escola contribuir para a qualidade da educação escolar, relacionando as duas categorias. E, também, nenhum dos títulos encontrados teve como campo empírico escolas com mais alto e mais baixo IDESP, como foi o nosso caso.

Com o objetivo de contribuir com este cenário de pesquisas na área, além das relações entre os olhares macro e micro, esta pesquisa buscou uma relação entre as categorias já apresentadas: gestão, qualidade e avaliação. Desta forma, é fundamental explicitar o que se entende por gestão e qualidade, embora as concepções dessas categorias sejam apresentadas no segundo capítulo. Com relação à gestão, mesmo que sejam reconhecidos estudos que apontem a diferença do uso dos termos (SILVA JR, 2002), importa destacar que, nesta tese, gestão e administração escolar foram utilizados como sinônimos.

Criticando sua origem nos moldes da Teoria Geral de Administração (TGA), alguns autores (PARO, 1986; RUSSO, 2004; MACHADO, 2007; SILVA JR, 2002) defendem que a administração escolar deve considerar a especificidade do processo pedagógico para organizar-se, desse modo, recusam o paradigma da administração empresarial como referência para a gestão escolar. De acordo com Paro (1986, p. 136), “a Administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade”. Russo (2004), nesta perspectiva, assinala uma mudança dos paradigmas que foram dominantes para a administração escolar até meados da década de 1980, quando se passou a questionar a transposição mecânica dos princípios e métodos da TGA para a escola. O autor destaca que essa mudança de paradigmas justifica-se pela

incompatibilidade entre o fundamento capitalista da teoria geral de administração produzida para mediar o sistema de exploração da força de trabalho e maximizar a extração da mais-valia e a natureza e método de atualização cultural das novas gerações que, em última instância, representa a produção e continuidade da humanidade (RUSSO, 2004, p. 29).

Ao buscar sua especificidade na natureza do trabalho produzido, a gestão escolar aponta para a necessidade de caminhar na reelaboração de seu campo teórico. Com essa perspectiva, para uma reflexão teórica da administração escolar, estudos que se façam no interior das escolas ganham relevância ao investigarem as reais possibilidades de ação.

Diante do exposto, é preciso esclarecer, então, o significado atribuído ao termo gestão ou administração escolar. Paro (1986) a define e reafirma posteriormente (PARO, 2008) como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Se a administração é a utilização de meios, então, pode-se afirmar, com Russo (2004), que a gestão é mediação entre os recursos (meios) e os resultados (fins).

A construção teórica da especificidade da administração escolar, que marcou a mudança de paradigmas, ocorre justamente porque a administração enquanto mediação não é um fim em si mesma, seus objetivos são os objetivos do que é administrado e, no caso, a administração organiza-se em torno de suas finalidades, que são os objetivos da escola. Nas palavras de Russo (2004, p. 37), a educação, como prática humana de formação de sujeitos históricos, “exige formas de organização do trabalho que priorizem as relações solidárias e cooperativas, fundadas nos princípios do diálogo e da persuasão, isto é, de relações entre iguais”.

Ora, se a gestão é mediação, vale assinalar quais são os meios e os fins da educação. De início, indica-se que os fins da escola, na literatura apresentada e assumida nesta tese, não são apenas diferentes dos fins de uma empresa, mas opostos. Dessa maneira, não é possível aceitar que essa gestão, a escolar, ocorra da mesma forma que em uma empresa porque “uma administração que não discute o sentido público ou moral das finalidades a que se volta, limitando-se a buscar os meios necessários à sua realização, pode até ser eficaz, mas, certamente, não será educacional.” (SILVA JR, 2002, p. 204).

Caminhando nessa perspectiva, Paro (1986) reserva à educação dois papéis fundamentais: apropriação do saber historicamente acumulado e desenvolvimento de

uma consciência crítica da realidade. Baseado nos estudos de Marx, Saviani (2008) compreende a natureza da educação como um trabalho não-material, ou seja, no qual o produto não se separa do ato de produção, atribuindo à escola, assim como em Paro (1986), a função de socializar o saber sistematizado, o saber elaborado, a ciência por meio de relações pedagógicas determinadas historicamente.

É importante assinalar que, tanto para Paro (1986) como para Saviani (2008), o saber historicamente acumulado a ser trabalhado na escola se refere a um saber pronto e acabado. Reconhecer a existência de um conhecimento que precisa ser socializado não anula a atividade interativa do aluno para a construção de novos saberes, além do que fora historicamente produzido. Para Duarte (2007, p. 49), “não há produção do novo sem a reprodução do que já foi construído historicamente”.

Os estudos de Duarte (2007) contribuem para a reflexão sobre essa formação do indivíduo e para a realização de pesquisas que constroem a escola como objeto de estudo e se propõem a investigar o seu cotidiano. Neste autor, baseando-se em Heller (1977), encontram-se elementos interessantes para discutir a categoria cotidiano que foge daquela empregada no “senso comum” como, por exemplo, dia-a-dia da escola.

O autor diferencia as esferas da vida cotidiana e não-cotidiana: na primeira, acontece a reprodução dos “indivíduos singulares”, a necessidade de sobrevivência ou satisfação das necessidades do homem, características da formação do “indivíduo em si”; na segunda, a reprodução adquire um sentido mais amplo, ao agregar necessidades além da individualidade da vida cotidiana, referem-se às atividades que visam à reprodução da sociedade, da realidade produzida historicamente. Essa reprodução refere-se, portanto, à formação do “indivíduo para-si”. Nas palavras de Duarte (2007, p. 58):

Uma prática escolar voltada para a formação da individualidade para-si não visa fundamentalmente satisfazer as necessidades já dadas pela vida cotidiana do aluno, mas produzir necessidades de tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação genérica para-si.

Sem pretender uma separação rígida entre as esferas cotidianas da reprodução do indivíduo e não-cotidianas da reprodução da sociedade, Duarte (2007, p. 57) enfatiza que a educação deve objetivar “a reprodução do educando enquanto indivíduo, mas

também visa a atuação desse indivíduo numa prática social, na construção de um determinado tipo de sociedade”.

Assim sendo, ele atribui uma dupla referência ao trabalho educativo: a formação que transmita o saber historicamente acumulado e sistematizado, como fora destacado anteriormente em Saviani (2008); e a construção de novos saberes viabilizados por relações pedagógicas críticas. Essas relações assumem, nesse contexto, além da reprodução da sociedade, a formação de “indivíduos ativos no processo de desenvolvimento e das relações sociais” (SAVIANI, 2008, p. 143), fundamentados na pedagogia histórico-crítica.

É possível considerar que a formação do indivíduo para-si, defendida por Duarte (2007), caminha ao encontro dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008). Ao aceitar a transmissão e apropriação dos conhecimentos acumulados e desenvolvimento de uma consciência crítica por meio de uma formação do indivíduo para-si como finalidade da educação, conclui-se que o processo do trabalho educativo organizado por meio da gestão escolar será de qualidade se atingir sua finalidade.

A qualidade da educação escolar não está diretamente relacionada a uma medida que pode ser verificada externamente ou a metas estabelecidas de cima para baixo. Uma formação para-si está além de conhecimentos quantificáveis, envolve valores e atitudes, relações pedagógicas humanas e democráticas. Nesse ponto, cabe destacar a importância da avaliação externa para o sistema de ensino, para conhecer e servir de parâmetro para reorganizá-lo, embora sejam reconhecidas suas limitações em mensurar o processo pedagógico que é, eminentemente, qualitativo.

Subsidiando-se em pesquisas que estudam a escola (LIMA, 2003; CANÁRIO, 1996, NÓVOA, 1995) aponta-se para a potencialidade desses estudos na construção do conhecimento em educação. Segundo Nóvoa (1995, p. 20), esse tipo de investigação transcende às tradicionais visões macro e micro e privilegia um nível meso de compreensão e de intervenção.

Apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da ação pedagógica. Hoje, emerge no universo das Ciências da Educação uma meso abordagem, que procura colmatar certas lacunas das investigações precedentes.

Embora escrita na década de 1990, essa abordagem vai ao encontro das críticas de Power (2011) e se faz recente ao possibilitar uma compreensão da organização escolar como o espaço em que decisões são tomadas. Ao estudar a concretização das reformas na realidade da prática escolar brasileira, Silva Jr e Ferretti (2004) trazem à tona três faces da instituição escolar as quais refletem sua especificidade e síntese: o institucional, a organização e a cultura. O estudo dessas categorias contribui para os autores esclarecerem como, historicamente, a escola proporciona a construção do pacto social burguês. De forma crítica e buscando a contradição, eles apontam, igualmente, a possibilidade de a escola não ser uma agência reprodutora porque, no momento de implantação das reformas, é possível a contra hegemonia. Ou seja, há potencial de a escola contribuir com a formação de sujeitos históricos.

Uma das críticas elaboradas por Silva Jr e Ferretti (2004) se dirige aos estudos de Ball (1989) na análise da micropolítica da escola. A crítica assinala que Ball (1989) não afirma a especificidade da educação escolar por fazer referência ao campo teórico da teoria das organizações com origem na empresa capitalista. Entretanto, a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball (1992), citada anteriormente, caminha ao encontro da valorização da prática escolar e das escolas para a análise das políticas e reformas educacionais. Ao reconhecer a possibilidade de uma margem de autonomia diante das reformas, tanto Silva Jr e Ferretti (2004) como Ball (1992) ressaltam a importância de estudar as escolas.

Essas reflexões acerca da gestão escolar, das finalidades e qualidade da educação escolar são fundamentais na introdução desta pesquisa porque nortearam a análise para responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são as concepções veiculadas pela política educacional do governo estadual paulista e as concepções vivenciadas por diferentes integrantes de escolas públicas paulistas sobre avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar? Outras questões decorrem dele e contribuíram para a construção da tese: Quais relações podem ser estabelecidas entre as concepções e entre as categorias? As concepções vivenciadas pelos integrantes das escolas com alto índice de desempenho nas avaliações externas são diferentes daquelas com baixo índice? Tais escolas organizam sua gestão de formas diferentes? Há influência direta entre as concepções das diretrizes do governo e as concepções dos integrantes das escolas?

Baseando-se nessas considerações e a partir do objetivo geral de analisar as concepções veiculadas e vivenciadas, buscou-se, nas primeiras, identificar concepções de avaliação em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar presentes nos documentos oficiais lançados pelo governo paulista a partir de 2007 (ano em que foi criado o IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo); nas segundas, analisar as concepções de diferentes integrantes de duas escolas públicas paulistas, uma com maior e outra com menor IDESP no estado na última avaliação externa estadual realizada anterior ao ingresso da pesquisadora no programa de pós-graduação, em 2011.

Diante da definição dos objetivos e do referencial apresentado, com a abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1992) e os estudos sobre as escolas (LIMA, 2003; CANÁRIO, 1996; NÓVOA, 1995; DEROUET, 1996), foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Concorda-se com André (2005, p. 16) quando diz que “não são as técnicas que definem o tipo de estudo, mas uma escolha do objeto a ser estudado”.

Foi realizado um levantamento no banco de dados do IDESP para identificar as escolas que obtiveram o maior e o menor índice no estado de São Paulo no ano de 2011, ano anterior ao início desta pesquisa. A busca resultou em uma mudança de estratégia, pois a escola que obteve o maior índice foi alvo de denúncia, passa por um processo de investigação e foi acusada de fraude pela mídia. Esse processo afastou uma professora do cargo e a diretora foi destituída de sua função, segundo relatos de professores da escola coletados em conversa informal, visto que, o resultado obtido na avaliação em 2011 era um assunto não autorizado a ser tratado na entrevista, conforme combinado previamente com o supervisor e o diretor da escola.

Diante dessa ocorrência, optou-se por investigar três escolas: a escola com índice mais baixo, identificada como Escola B²; a segunda escola com o maior índice do estado de São Paulo, identificada como Escola A; e a escola que foi acusada de fraude,

² Optou-se pela denominação das escolas por letras para facilitar a leitura e preservar a identificação das escolas. Apesar de reconhecer a possibilidade de o leitor identificar as escolas em análise, por questões éticas, foi mantido o anonimato, assim como as demais pesquisas que foram desenvolvidas pelo grupo do Observatório da Educação.

como Escola C³. A tabela a seguir apresenta o IDESP das respectivas escolas de 2011 a 2014.

	2011	2012	2013	2014
Escola A	8,95	8,39	6,71	7,53
Escola B	0,88	1,57	2,79	2,58
Escola C	9,3	2,63	4,31	---

Tabela 2: IDESP de 2011 a 2014 nas escolas investigadas
Elaborada pela autora.

Como se verifica pela tabela, a Escola C, que havia apresentado o maior índice em 2011, teve uma acentuada diminuição no ano posterior, após as denúncias de fraude. Já em 2013, a mesma escola consegue um aumento de quase 100% no índice. Tais dados indicam a fragilidade do índice para representar a qualidade do ensino oferecido, pois é questionável o fato de uma escola passar de um índice de 9,3 para 2,63 no ano seguinte; assim como indicam também a capacidade de a escola se organizar para elevar significativamente o índice apresentado. Em 2014, a Escola C não teve índice calculado pois não havia número de alunos suficiente para a avaliação.

A Escola B está localizada no município de Itu e possui mais de 500 alunos de Ensino Fundamental – Ciclo II, foi a maior escola entre as investigadas. A Escola A localiza-se em uma região central do município de Araras e possui 390 alunos de Ensino Fundamental – Ciclo I⁴. Já a Escola C, em Sorocaba conta com apenas 46 alunos de Ensino Fundamental – Ciclo I. Todas as escolas localizadas no interior de São Paulo e, embora relativamente próximas, Araras da região administrativa de Campinas e os demais da região de Sorocaba, duas regiões vizinhas, revelaram diferentes formas de organização em seu cotidiano escolar⁵.

Cabe mencionar que a forma de escolha das unidades escolares não significou assumir como verdadeira a expressão “melhor” e “pior” escola diante dos resultados do índice, mas, tão somente, como critério para selecionar as escolas e conhecer realidades

³ Embora haja questionamentos acerca do índice apresentado em 2011 pela escola C, optou-se por manter a referida escola pela drástica queda apresentada no IDESP, passando de 9,3 em 2011 para 2,63 em 2012.

⁴ Ensino Fundamental – Ciclo I refere-se aos alunos de 1º a 5º ano e Ensino Fundamental – Ciclo II, alunos de 6º a 9º ano, de acordo com a Lei nº11.274/2006 que dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

diferentes ou não e suas formas de organização diante dos procedimentos de avaliação e qualidade da educação escolar.

A segunda etapa foi entrar em contato com os gestores de cada unidade escolar e agendar a data de observação e realização de entrevistas. Na Escola C, além de conversar com o diretor foi preciso fazer um pedido por escrito e enviar ao supervisor da escola para que o acesso fosse permitido.

Com o objetivo de levantar elementos para a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola, dos desdobramentos da avaliação externa na qualidade da educação escolar, foi feita a observação que incluiu: atividades do Professor Coordenador, do Vice e do Diretor no dia-a-dia da escola, presença dos pais, participação dos alunos, aulas das turmas que são avaliadas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), reuniões dos professores em Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), intervalos dos alunos e dos professores e trabalho dos demais funcionários da escola (limpeza, secretaria, cozinha etc).

Houve boa acolhida na Escola A e na Escola B. As diretoras de cada uma delas receberam a pesquisadora, apresentaram os funcionários e a escola e conversaram sobre as atividades a serem desenvolvidas. Na escola C, embora previamente agendada, o diretor estava viajando e não havia um responsável para permitir a observação. Assim, a pesquisadora permaneceu no local até que, no final da manhã, a professora responsável pelo Programa Escola da Família que, em entrevista, mencionou assumir a função de coordenadora da escola durante a semana, permitiu a entrada, observação e realização das entrevistas.

Como mencionado, foram feitas entrevistas semi-estruturadas nas três escolas investigadas. A escolha por este tipo de entrevista justifica-se por partir de um esquema básico que não é aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça adaptações, possa ouvir atentamente as informações e respeitar a fala do entrevistado (LUDKE, ANDRE; 1986). Em cada unidade escolar foram entrevistados os membros da equipe gestora, professores e pais. Na Escola B também foi realizada uma entrevista com uma aluna, mas seu conteúdo não será utilizado como das demais por não ter conseguido autorização de seus responsáveis.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro que informou sobre a atuação do entrevistado (diretor, professor, pai etc.), sua formação, tempo de serviço na escola ou na área da educação e buscou identificar a concepção que o entrevistado possui da escola e sua organização no dia-a-dia, a participação do entrevistado, as relações da escola com a comunidade, os processos de tomada de decisão, quais elementos indicam que uma escola é de qualidade e indícios de interferência da avaliação externa em larga escala na organização do trabalho pedagógico.

Cumprasse assinalar que, embora, na análise dos dados da pesquisa, tenham sido utilizados conceitos da pedagogia histórico-crítica, no que se refere, por exemplo, à finalidade da escola e sua importância na formação do aluno, assim como a concepção de administração escolar proposta por Paro (1986), ao trazer a abordagem do ciclo de políticas e do estudo da escola, a pesquisadora se colocou aberta a aprender na interação com os contextos pesquisados e, por esta razão, a revisitar seus próprios conceitos.

Ao apresentar concepções sobre educação, gestão e qualidade da educação escolar, a pesquisadora, com o desenvolvimento da pesquisa, não teve a intenção de julgar a escola e prescrever o que ela deva fazer. A intenção foi a de analisar as relações entre as concepções dos diferentes âmbitos em que se produz política e, desta forma, indicar os limites e as possibilidades de a escola se constituir de forma a vivenciar suas intencionalidades e suas políticas, de forma consciente. Desse modo, ao final desta pesquisa, se assim for observado e seja possível tal consideração, é reconhecida a possibilidade de a escola possuir concepções diferentes e, sem julgamentos prévios, é aberta a possibilidade de construir novas concepções e aprender com aqueles que vivenciam as demandas e expectativas já apontadas, visto que não há certo ou errado e os fins não estão previamente determinados, mas são construídos em cada escola em seu cotidiano, é a escola, com cada segmento, cada integrante, que definirá e alcançará seus próprios objetivos. Não é objetivo desta pesquisa prescrever a finalidade da escola e/ou aquilo que deva ser sua gestão, no entanto, tal afirmativa não elimina a possibilidade de a pesquisadora possuir concepções próprias acerca da temática, resultado de sua formação, atuação e construção acadêmica.

Por meio da análise do conteúdo das entrevistas e o olhar sobre o contexto da prática das escolas, espera-se contribuir com a reflexão sobre os microprocessos escolares, principalmente no que se refere à gestão e qualidade da educação escolar,

trazendo à tona caminhos e/ou possibilidades de ações concretas efetivamente realizadas.

A tese está dividida em três capítulos. No primeiro, apresenta-se a análise das concepções de gestão, qualidade de ensino e avaliação externa veiculadas oficialmente. Somaram-se a este material, algumas pesquisas e artigos que estudam a política estadual paulista. No segundo capítulo, foram abordadas algumas contribuições acerca das concepções de gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa em larga escala. Já no terceiro encontra-se a análise das concepções vivenciadas por integrantes das escolas investigadas de acordo com as categorias da pesquisa.

Além de buscar a relação entre macro e micro olhares para a complexidade escolar, esta pesquisa expõe os limites e as possibilidades, os caminhos e descaminhos na constituição da escola como locus de produção de acordos e regras próprias. Espera-se contribuir com elementos para as discussões que se fazem no interior da escola e fora dela para a construção de novos saberes e práticas, novos caminhos ao encontro de uma formação de qualidade social para todos.

CAPÍTULO I: CONCEPÇÕES VEICULADAS NAS DIRETRIZES GOVERNAMENTAIS

Este capítulo tem o objetivo de identificar concepções de avaliação externa em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar presentes nas diretrizes dos governos nacional e paulista. Busca, ainda, trazer as contribuições de autores que defendem as análises políticas marcadas pelo macro e micro contextos, do internacional ao local, reconhecendo a influência de organismos internacionais, mas também a possibilidade de atuação e construção de regras próprias de cada localidade. Na sequência, o capítulo trata de como foram desenhadas algumas políticas nacionais para a educação e realiza uma trajetória das principais medidas para a educação da década de 1990 aos dias atuais.

Assim como fora mencionado na Introdução, diante dos limites de teorias que apresentam uma visão unilateral para realidades complexas, nesta pesquisa, a análise da política educacional considera o macro e micro contextos de produção (POWER, 2011). Desse modo, espera-se, ainda, superar o binarismo presente em teorias e pesquisas educacionais que se centram em questões mais amplas e desconsideram a atuação e produção nas práticas locais ou se centram em micro análises sem referenciar o macro contexto que influencia sua história.

Alguns autores (TORRES, 1996; HADDAD, 2008; FONSECA, 1997) enfatizam o impacto da atuação dos organismos internacionais como indutores de políticas para setores como a educação. Os pesquisadores referenciados afirmam que há a presença de um “pacote” de medidas que são propostas e implementadas em diferentes países como orientações de organismos, tais como Banco Mundial, OMC (Organização Mundial do Comércio) e FMI (Fundo Monetário Internacional).

A influência dos organismos internacionais, realizada por meio de políticas de financiamento, para Fonseca (1997), reflete o interesse em exercer maior controle sobre os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil. Assim, alguns elementos passam a ser prioritários: ênfase na educação primária e nos aspectos administrativos, a melhoria da eficácia na educação, a descentralização e autonomia das instituições escolares e a análise econômica como critério dominante na definição de estratégias (HADDAD, 2008).

Entretanto, cabe ressaltar uma posição contrária ao discurso apresentado. Autores como Oliveira (2007) e Vieira (2001), embora reconheçam que “as reformas

empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas” (OLIVEIRA, 2007, p.664). Assim, mesmo que tais organismos sejam agentes indutores de políticas, os autores defendem que os organismos internacionais estão longe de serem determinantes dos resultados da efetivação das políticas.

Esta ideia endossa a premissa de que política se faz em cada contexto. Nesse sentido, Ball (2001, p.102) acrescenta que “as nações posicionam-se de forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização (...) que invadem os contextos locais, mas não os destrói”. Ao analisar a relação entre as diretrizes políticas globais e locais em educação, o autor defende a necessidade de pesquisas que investiguem aquilo que se torna efetivamente realizado:

a análise política necessita ser acompanhada de cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispusermos a entender os graus de ‘aplicação’ ou ‘espaços de manobra’ envolvidos na tradução das políticas nas práticas ou na diferencial ‘trapaça’ das disciplinas da reforma (BALL, 2011, p. 30).

Nesta pesquisa, adota-se uma posição convergente à mencionada. É fundamental destacar os arranjos internacionais que refletem na construção de políticas nacionais e locais, todavia é preciso reconhecer que há uma “combinação de lógicas globais, distantes e locais” (BALL, 2001, p.102), como tal, como um processo de simultaneidade entre o global e o local, o que justifica ser implementada de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes. Sobre o papel que o Estado ainda exerce na proposição de políticas, apesar da influência do contexto internacional, entende-se, nesta pesquisa, que os Estados Nação não “[...] perderam o controle total sobre as suas decisões políticas, decisões estas tomadas dentro da lógica do mercado global.” (BALL, 2001, p. 112).

As políticas públicas, inclusive as educacionais, são parte de um processo de transformação mais amplo que perpassa o setor público. Ao fazer uma revisão das políticas e da pesquisa em política educacional, Ball (2011) caracteriza um processo de transformação mundial com a passagem do Estado de Bem-Estar Keynesiano para um Estado de Trabalho Schumpeteriano, o qual substitui o discurso fordista de produtividade e planejamento para flexibilidade e empreendedorismo. A partir desse contexto, há um dismantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais mercadológicos. Essa

transformação passa a influenciar os princípios das organizações de forma geral, assim como o setor público.

Na educação e nas políticas propostas para a área, verifica-se a influência dessa passagem na incorporação de conceitos empresariais e de mercado para a gestão. A administração escolar, com sua origem nos moldes da Teoria Geral de Administração e, com esse processo de redefinição do papel do Estado ante a crise marcada pela sua incapacidade de ofertar os serviços essenciais à população, e pela ausência de agilidade administrativa por conta de sua burocracia, “ganha força a defesa do livre mercado, da abertura econômica, da privatização de órgãos públicos e das reformas administrativa, tributária, previdenciária e financeira.” (CABRAL NETO; ALMEIDA; 2000, p.35)⁶.

As políticas propostas para o setor educacional incorporam incentivos e recompensas àqueles que atingem objetivos esperados, ações próprias do setor privado. Dessa forma, nota-se uma responsabilização do micro contexto, das escolas e professores por meio de processos ditos descentralizadores⁷.

Reconhecendo as diferentes formas que as políticas assumem em contextos locais, pesquisadores brasileiros (OLIVEIRA, 2008; KRAWCZYCK, 2008) identificam convergência das diretrizes do governo da educação com os valores do mercado, via privatização direta e indireta da educação pública. Identifica-se a transferência de responsabilidades para unidades menores, a competição entre as escolas, o alcance de metas previamente estabelecidas, o apostilamento.

Nesse cenário, não é difícil de identificar a qualidade da educação escolar relacionada ao alcance de metas quantificáveis. Para Ball (2001, p.110), os fatos destacados indicam que “operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições”.

⁶ A crise do capitalismo à qual se referem os autores tem origem em meados da década de 1970, momento em que o neoliberalismo apresenta-se como única saída e foi tratado por muitos autores, dentre eles, no estudo da política educacional: Maués, 2003; Azevedo, 2004; Bruno, 1997; Palma Filho, 2005; Cabral Neto, 2000; Anderson, 1995.

⁷ Alguns autores destacam a diferença entre processos de descentralização e desconcentração (LUCK, 2006; MARTINS, 2002) ao explicar que a desconcentração corresponde aos esforços promovidos pelo Estado para conferir competências que lhe são próprias para regiões ou municípios, de modo que estes sejam capazes de administrar as escolas sob sua dependência. Desse modo, o Estado se alivia de certas responsabilidades e até gastos, mas permanece no controle, cobrando pelos resultados agora de responsabilidades das “escolas autônomas”, ou seja, “descentralizam, centralizando”. Essas práticas ditas descentralizadoras terminam por aproximar a educação à lógica do mercado e assumem um modo de gestão empresarial nas escolas com aumento do controle e poder central em nome da autonomia.

No que se refere à qualidade da educação escolar, Oliveira e Araújo (2005) trazem à discussão três elementos que resumem como esse conceito tem sido percebido no Brasil. O primeiro relaciona-se ao acesso ao ensino, diante do quadro de oferta insuficiente, os autores enfatizam a conquista representada pela garantia legal do direito à educação obrigatória dos sete aos catorze anos⁸. O segundo ponto destacado relaciona a qualidade ao fluxo escolar, pois, diante da ampliação da oferta, foram gerados obstáculos de permanência na escola e prosseguimento dos estudos, “visto que os novos usuários da escola pública não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso anteriormente e esta não se reestruturou para receber essa nova população.” (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 9-10). O terceiro momento estaria relacionado à generalização dos sistemas de avaliação externa em larga escala, principalmente na década de 1990, no Brasil.

Entretanto, importa destacar que os autores trazem esses elementos relacionados à qualidade da educação escolar e apontam como caminho para elevar os índices apresentados nos resultados de avaliações externas como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), a construção de novos indicadores. Tais indicadores deveriam basear-se em estudos como da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que sugerem a construção de parâmetros que incluam insumos, clima e cultura organização e avaliação (OLIVEIRA, ARAÚJO; 2005).

Os autores defendem, ainda, que um dos problemas dos atuais indicadores se deve ao fato de “essa forma de aferição da qualidade ainda encontrar muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida” (OLIVEIRA, ARAÚJO; 2005, p. 12). Apresentam, para concluir, uma tarefa aos pesquisadores da área da educação: traduzir o padrão de qualidade.

Diante de tais afirmações, é preciso dialogar com alguns pontos levantados. O primeiro deles é a crítica apresentada diante da possível resistência e não aceitação dos indicadores de qualidade, sem discutir que, mais do que a construção de um indicador, ocorre a incorporação de valores de mercado no setor educacional, a competição entre as escolas por meio de *rankings* educacionais e o alcance de metas a qualquer custo,

⁸ A Emenda Constitucional nº 59/2013 altera o art. 208 da Constituição Federal e amplia a obrigatoriedade de 4 a 17 anos, assegurando o acesso, inclusive, para aqueles que não tiveram na idade própria a partir de 2017.

visto que os resultados independem, no caso dos indicadores, de uma preocupação com o processo eminentemente pedagógico da organização escolar. Conforme será desenvolvido no capítulo de análise das entrevistas, é possível inferir que há uma “resistência” na utilização de indicadores quantitativos, mas esta não reside na tentativa de medir a qualidade e sim na vinculação direta dessa avaliação ou medida à complementação salarial.

Na sequência, cumpre assinalar que Oliveira e Araújo (2005) apresentam uma análise que tende à prescrição, indicam o que fazer diante dos resultados e assumem a tarefa de traduzi-los, acreditando na possibilidade de a academia explicar a qualidade, traduzi-la àqueles que estão na escola. Entretanto, cabe questionar a ausência de participação daqueles que a compreendem no contexto da prática, no cotidiano da escola. Afinal, o que pensam professores, diretores, coordenadores, pais e comunidade em geral sobre a qualidade da educação escolar? Essa dimensão não é tratada pelos autores na construção de novos parâmetros e indicadores.

Esta pesquisa traz elementos para a discussão no sentido de dialogar com aqueles que estão na escola, diretores, professores e pais. Antes de apresentar as concepções desses sujeitos, destacar-se-á, via documentos e legislação, as principais políticas e programas da educação no que se refere à avaliação, gestão e qualidade da educação escolar a partir da década de 1990, quando se consolidam, no Brasil e, especificamente, no estado de São Paulo, os mecanismos de avaliação externa em larga escala.

1.1 Concepções veiculadas em âmbito nacional

Para Werle (2014, p. 192), “se a década de 1980 foi de abertura política e democratização, a década de 1990 foi de reformas do Estado, de parcerias entre o Estado e sociedade civil, privatização e emergência do terceiro setor”. A autora enfatiza, assim como os autores anteriores, que a demanda por democratização gerou a necessidade de ampliar o acesso à escola, ampliando o tempo de obrigatoriedade da escola, mas consolidando e reestruturando os mecanismos de avaliação por meio da verificação de resultados. A seguir, são apresentadas as principais medidas em âmbito nacional e estadual no que se refere à avaliação externa, gestão da escola e qualidade da educação escolar.

Em 1990⁹, inicia-se o primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) de forma descentralizada e com participação de técnicos de secretarias municipais e professores tanto no tratamento quanto na análise dos resultados. Entretanto, já em 1988 houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a questão da qualidade aparece como direito do aluno e dever do Estado que oferece a educação com garantia de padrões mínimos de qualidade, definidos como a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, não são definidos quais insumos são necessários para que um ensino seja de qualidade e a que se refere esta qualidade. Na sequência, o texto apresenta também as incumbências da União, estados e municípios, reservando à União a tarefa de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, é possível inferir que a LDB, que organiza a educação nacional e tem caráter normativo, apresenta a qualidade relacionada à presença de insumos mínimos necessários e avaliação enquanto ferramenta para melhoria da qualidade. Essa relação se estabelece e permanece em programas posteriores tanto em âmbito nacional como estadual. A LDB, embora promulgada em 1996, permanece atual mediante as inúmeras emendas que objetivam adequá-la à realidade escolar.

A partir dos anos 2000, o Brasil passou a participar do PISA (Programa Internacional de Avaliação Comparada) que é organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A avaliação é realizada a cada três anos, com alunos na faixa etária de 15 anos, idade em que é esperada a conclusão da escolaridade obrigatória na maioria dos países. Nesta avaliação, segundo dados do INEP, em 2012, foram 65 países avaliados e o Brasil ocupa, em Leitura, a 55ª posição, em Matemática ficou em 58º lugar e, em Ciências, a 59ª posição.

⁹As medidas apresentadas na sequência são também analisadas em Werle (2014) que traça um panorama das políticas públicas na educação brasileira com foco na década de 1990 e 2000 e, em âmbito estadual, em Ciardella, Abdian, Hernandez (2012) que relacionam a política de avaliação em larga escala com a qualidade do ensino diante das medidas adotadas no estado de São Paulo no mesmo período e das representações de diretores e supervisores de escolas públicas estaduais.

Em 2001, foi sancionada a Lei que instituiu o Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001), previsto desde a Constituição de 1988, no artigo 214, e, também, pela já mencionada Lei nº 9394/96. Os principais objetivos do Plano eram: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes¹⁰.

Alguns autores, ao analisarem o Plano Nacional de Educação (DOURADO, 2010; SAVIANI, 2010), afirmam que o texto aprovado traduz a lógica das políticas em curso desde a década de 1990, com ênfase no ensino fundamental e efetivação de instrumentos e dispositivos visando à construção de um sistema de avaliação da educação. Além disso, o Plano possuía muitas metas e não previa indicadores que avaliassem seu alcance. Para Saviani (2010), em nome da descentralização e do princípio federativo, a maioria das metas estava sob a responsabilidade dos estados e municípios. Um dos pontos destacados pelo autor é a falta de regulamentação do regime federativo e de colaboração entre União, estados e municípios.

Além do ensino fundamental, outros níveis consolidam mecanismos de avaliação externa em larga escala. Os alunos do ensino médio são avaliados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizado como porta de entrada para a universidade¹¹. No curso superior tem-se, ainda, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, para muitos, substitui o Exame Nacional de Curso (ENC), popularmente conhecido como “Provão”. Segundo nota no *site* do INEP/MEC, o ENADE “tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências”¹².

A partir de 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, passou a ser composto

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

¹¹ É importante destacar que, a partir de 2009, os alunos com idade acima da média dos alunos concluintes do Ensino Médio que, fizerem o ENEM e obtiverem pontuação acima de 50%, poderão receber o certificado de conclusão do Ensino Médio sem ter concluído ou frequentado a escola.

¹² Informações do site: www.inep.gov.br visitado em 10 de outubro de 2009.

por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), sendo que a primeira é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. Já a segunda, a ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB, tem foco em cada unidade escolar e, por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

O SAEB é também a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, realizada com o objetivo de conhecer e coletar dados sobre a qualidade da educação básica no país. Além disso, o sistema procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários respondidos por alunos, professores e diretores, e da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

Ainda em âmbito nacional, o Movimento Todos pela Educação, lançado em 2006, convoca a sociedade civil para monitorar a educação nacional e apresenta cinco metas para a educação: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; e, investimento na educação ampliado e bem gerido. Nota-se, inclusive, uma relação de influência deste Movimento com a proposição da Emenda Constitucional nº 53 que amplia a obrigatoriedade, como mencionado anteriormente.

Em 2007, foi criado pelo INEP o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Sobre a institucionalização do IDEB, Adrião e Borghi (2008, p. 81) destacam que o índice é um mecanismo criado para “‘fotografar’ a situação de escolas e sistemas de ensino, tendo em vista uma tentativa de articulação entre desempenho acadêmico em provas nacionais e taxas de reprovação e evasão com metas de melhoria”.

Esse índice apresenta a iniciativa pioneira de reunir em um indicador dois conceitos: fluxo escolar (promoção, repetência e evasão) e pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema do ensino. O indicador é calculado a partir de dados do Censo Escolar¹³ sobre o fluxo, realizado

¹³ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação das escolas públicas e privadas do país.

anualmente pelo INEP; e média do desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB aplicado para as unidades da federação e para o país; e, a Prova Brasil para os municípios. Por meio dos resultados do IDEB, são agregados ao enfoque pedagógico os resultados que permitem traçar metas de qualidade para os sistemas de ensino.

Além de indicador estatístico, o IDEB é também condutor de política pública para a qualidade da educação. Isso acontece principalmente com a construção e estabelecimento de metas a serem cumpridas pelas escolas. É utilizado ainda para o acompanhamento das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Uma das metas estabelecidas pelo PDE é que, em 2022, o IDEB do Brasil seja igual ou superior a 6,0. Essa média corresponde a um índice de qualidade comparável com países desenvolvidos da OCDE.

Assim como em nível nacional criou-se o IDEB, que utiliza dados do SAEB e Prova Brasil, no âmbito estadual paulista, foi construído um índice com dados resultantes do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), avaliação realizada anualmente pelo estado de São Paulo nas escolas de sua rede de ensino e dos municípios que fazem adesão à proposta de avaliação. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é resultado de um processo de mudança, de construção de políticas públicas convergentes que serão destacadas a seguir.

Em 2014, foi aprovado um novo Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). O atual Plano apresenta vinte metas e várias estratégias para cada meta estabelecida. Uma das metas está diretamente relacionada à qualidade do ensino oferecido nas escolas. De acordo com a meta, a qualidade deverá ser elevada de modo a atingir as médias do IDEB, ou seja, melhorar a qualidade significa apresentar melhores resultados em avaliações e índices externos¹⁴.

No Plano, a questão da avaliação, do Sistema Nacional de Avaliação, é vista como fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação escolar e também como orientação para políticas e práticas pedagógicas. Em uma das estratégias traçadas define-se que políticas de estímulo sejam criadas de forma a incentivar melhorias no desempenho do IDEB, de modo a “valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade da escola” (BRASIL, 2014). Cumpre assinalar que o texto indica a possibilidade de maior “autonomia” para unidades menores - os estados, os municípios

¹⁴ Meta 07: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir metas propostas pelo IDEB.

e as próprias escolas - construir medidas necessárias para implementarem aquilo que está posto, ou seja, alcançarem as metas já estabelecidas. O que ocorre, na definição de Luck (2006), é um processo de desconcentração, em nome da descentralização, visto que há uma delegação de autoridade regulamentada e tutelada pelo poder central, o qual permanece com o poder de decisão.

Ainda existem poucos estudos sobre o atual Plano Nacional de Educação, mas uma das análises (ARANDA; LIMA, 2014) reafirma que, neste, o IDEB apresenta-se como um imperativo legal para medir a qualidade na educação escolar e, dessa forma, não é capaz de envolver a complexidade do processo educacional, de uma qualidade que seja socialmente referenciada. De fato, a qualidade da educação escolar envolve elementos para além daquilo que pode ser verificado e medido por meio de avaliações externas, embora seja um dado relevante, qualquer instrumento de avaliação ou verificação, tratado de forma isolada, é incapaz de representar a qualidade da educação escolar.

Paradoxalmente, o Plano objetiva a promoção do princípio de gestão democrática da educação pública e estabelece, no artigo 09, que estados, distrito federal e município aprovem leis que “disciplinem a gestão democrática”. A gestão defendida no Plano é normatizada e controlada e os usos e formas assumidas pela expressão na realidade e, neste caso, no Plano, afastam-se da bandeira levantada pelo movimento docente da década de 1980. Do mesmo modo no anexo da referida Lei encontram-se as metas e estratégias, nas quais a gestão democrática é defendida novamente e associada a critérios técnicos de mérito e desempenho.

Esta pesquisa aproxima-se da perspectiva de Paro (2008) quando diz que a gestão democrática não pode ser uma opção do diretor de escola que autoriza a participação da comunidade, a gestão democrática é algo construído, de baixo para cima. Assim, presume-se que a gestão democrática não pode ser uma forma ou meio de organização do trabalho disciplinada por um órgão central.

Como fora mencionado anteriormente, a defesa legal da gestão democrática aproxima-se da prescrição, assemelha-se à proposta defendida por Oliveira e Araújo (2005) que indicam aquilo que deve ser feito e substituído, reservando aos pesquisadores a tradução dos padrões de qualidade, determinando previamente como agir, como gerir, como administrar. Diante do que fora apresentado, importa destacar como se deu o movimento da política educacional no estado de São Paulo, principalmente no que se refere à gestão, qualidade e avaliação.

1.2 Concepções veiculadas pelo governo estadual paulista

A política educacional do estado de São Paulo é analisada a partir do contexto de influência internacional na redefinição do papel do Estado e reformas implementadas na década de 1990, anteriormente mencionadas e também analisadas por diferentes autores (CIARDELLA, ABDIAN, HERNANDES; 2012).

Uma nova busca foi realizada ao Banco de Teses da Capes por meio da qual foram localizados poucos trabalhos dedicados à análise da gestão e qualidade da educação escolar a partir das concepções veiculadas oficialmente no estado de São Paulo. A busca a partir de “política educacional de São Paulo” apresentou 198 resultados, destes, nove dedicados à questão da avaliação e/ou índice (IDESP); apenas um tratava da questão da qualidade e esta estava relacionada ao desempenho em Língua Portuguesa; e apenas quatro abordavam a gestão da educação: o primeiro apoiado ao discurso da gestão democrática; um segundo defendia a construção do Projeto Político Pedagógico como fator importante para uma formação mais cidadã; o terceiro enfatizava a atuação dos gestores como meio de construir uma formação mais democrática e emancipatória; e, o quarto, um estudo de caso da gestão de uma cooperativa educacional. Esta busca revela que poucos estudos se dedicam à tarefa de analisar as concepções das diretrizes políticas propostas pelo governo do estado de São Paulo, no que se refere à gestão e qualidade, o número se torna ainda menor.

De 1995 aos dias atuais, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) tem estado à frente do governo de São Paulo. As principais mudanças que ocorreram no período tiveram início com a posse do engenheiro Mário Covas no governo estadual.

A análise de Martins (2003) sobre o período de 1983 a 1999 aponta que a conquista nas eleições estaduais de 1994 ocorreu na esteira das propostas gerais de reforma do Estado, a qual se centrava em novos paradigmas de gestão e de reestruturação do sistema. Na época, apresentaram-se metas a serem cumpridas: necessidade de privatização das empresas estatais ou a ampliação de parcerias com setores privados, a diminuição dos quadros burocráticos estaduais e a implementação de reformas no sistema de saúde e educação. A perspectiva de mudança assumia temas polêmicos, refutados por setores mais progressistas da educação e pelos governos estaduais do período anterior, de 1984 a 1994: “municipalização do ensino, novas formas de gerenciamento da educação para aumentar a produtividade, a qualidade e a

eficiência dos serviços prestados, avaliação do sistema de ensino, instauração de ciclos e classes de aceleração, entre outros, embora o balão de ensaio estivesse lançado.” (MARTINS, 2003, p. 538).

Mário Covas assumiu o governo do estado, em 1995, no qual permaneceu até seu falecimento em 2001, quando assumiu como governador seu vice, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho¹⁵. Em 1995, assumiu a Secretaria da Educação, a professora Teresa Roserley Neubauer da Silva, ano em que a educação vivenciou novos paradigmas da reforma proposta. Três eixos estavam presentes nas medidas adotadas: a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão com ênfase na descentralização e na desconcentração do poder de decisão para órgãos locais e unidades escolares e a melhoria da qualidade (NEUBAUER, 1999).

No mesmo período, iniciou-se, por meio do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), uma reforma gerencial no país liderada pelo ministro Bresser Pereira, um dos fundadores do PSDB, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Sobre a reforma na década de 1990, Bresser Pereira (1996) afirma que as mudanças basearam-se em princípios gerenciais, construindo novas formas de coordenação e financiamento da educação, fortalecendo um movimento nacional e internacional de reestruturação do Estado, caracterizado, em discurso, pela busca por novos paradigmas para a administração pública, distanciamento da administração pública burocrática e aproximações a construções de administração gerencial.

Uma das principais medidas, no estado de São Paulo, foi o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, ainda em 1995. A reorganização determinou o ciclo que a escola estadual deveria atender: de 1^a a 4^a séries ou de 5^a a 8^a séries e Ensino Médio. A mudança ocorreu com base no padrão arquitetônico da escola e, de certo modo, preparou o terreno para a municipalização que seria alavancada pela Emenda Constitucional n° 14/1996 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) (PALMA FILHO, 2010).

No ano seguinte, o Parecer do CEE n° 177/1996 e a Resolução da SEE n° 13/1996 (SÃO PAULO, 1996) autorizaram o projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração. No final do ano letivo, o professor da

¹⁵Mandatos do governo estaduais: 1995-1998: Mário Covas; 1999-2001: Mário Covas (reeleito); 2002: Geraldo Alckmin (vice de Mário Covas); 2003-2006: Geraldo Alckmin; 2007-2010: José Serra; 2011-2014: Geraldo Alckmin; 2015 aos dias atuais: Geraldo Alckmin (reeleito).

classe emitia um parecer conclusivo sobre a continuidade dos estudos à 4ª ou 5ª série do Ensino Fundamental.

Ainda em 1996, foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), resultado de uma trajetória já iniciada de políticas avaliativas. O SARESP emergiu com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Para caracterizar as mudanças sofridas por essa avaliação externa ao longo dos anos, alguns autores dividem o SARESP em períodos que vão da preocupação inicial em proceder ao acompanhamento dos alunos ao longo da carreira escolar, de 1996 a 2000, ao período em que a avaliação está diretamente relacionada à adoção de conteúdos e habilidades expressos em um currículo estadual, a partir de 2007¹⁶. Desde a iniciativa, o SARESP assumiu um caráter gerencial de mensurar o desempenho dos alunos e replanejar ações a partir dos resultados para melhorar as notas apresentadas.

No ano seguinte, em 1997, outra medida provocou impacto na organização e gestão das escolas, por meio da Deliberação CEE nº 09/97 e Resolução nº 04/1997 (SÃO PAULO, 1997) instituiu-se o Programa de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. A partir desse programa, os alunos do ensino fundamental, divididos em dois ciclos de quatro séries (de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries), só poderiam ser retidos ao final de cada ciclo. A Progressão Continuada foi apresentada com o principal objetivo de corrigir o fluxo escolar, pois havia uma quantidade significativa de alunos com defasagem de idade-série e alto índice de evasão escolar.

Embora comumente refutada na escola, a progressão continuada cumpriu seu papel de redução da taxa de abandono escolar. Na década de 1980, de cada 100 crianças que iniciavam o ensino fundamental, menos de 10 o concluíam em oito anos. Em 1995, mais da metade dos alunos eram reprovados na 1ª série. Segundo dados do SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados), na década de 1980, cerca de 8,38% dos alunos do Ensino Fundamental da rede estadual pública, abandonavam a escola. Em 1990, a taxa era de 10,3%. Já em 2000, a porcentagem de abandono escolar caiu para 3,88% e, em 2010, para 1%¹⁷.

¹⁶ Sobre essa divisão em períodos ver: CIARDELLA, T.; ABDIAN, G. Z.; HERNANDES, E. D. K. Política de Avaliação em Larga Escala e Qualidade do Ensino. 2012.

¹⁷ Os dados apresentados estão disponíveis no sítio da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados: www.seade.gov.br

Entretanto, a observação das escolas e o contato com os professores da rede revelam que muitos profissionais da educação são contrários à proposta de Progressão Continuada, pois, para muitos, na prática, há uma promoção automática que, a cada ano, inviabiliza e dificulta o trabalho a partir das necessidades dos alunos. Assim, os alunos são promovidos, mesmo que as dificuldades de aprendizagem não sejam superadas geram dados positivos de aprovação, provocando uma exclusão no interior da escola com alunos que chegam ao final do ciclo e concluem o ensino fundamental sem estarem alfabetizados, acumulando as dificuldades inicialmente apresentadas¹⁸.

Depois da reeleição de Mário Covas (1998-2002), dando continuidade ao processo de reformas, foram instituídas as Normas Regimentais Básicas para a elaboração da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar pelo Parecer CEE nº 67/1998 (SÃO PAULO, 1998). Tanto a Proposta quanto o Plano Escolar deveriam ser construídos individualmente pelas escolas.

Nesse período, o SARESP que tinha a preocupação em proceder ao acompanhamento dos alunos ao longo de sua carreira escolar passou a verificar habilidades e competências aprendidas pelos alunos no Ciclo I ou II e se tornou um instrumento definitivo no rendimento escolar do aluno para o prosseguimento dos estudos (CIARDELLA, ABDIAN, HERNANDES; 2012).

Quando assumiu o governo estadual, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho (2003-2006), a secretária estadual da educação, depois de sete anos, foi substituída por Gabriel Benedito Isaac Chalita. Ao analisar o período, Palma Filho (2010) que foi secretário adjunto da educação no estado e também membro do CEE, acredita que a gestão do Prof. Gabriel Chalita se caracterizou pela manutenção das ações da gestão anterior com novos princípios, tais como a adoção do conceito de escola acolhedora e inclusão social. No período, deu-se continuidade ao processo de incentivo à municipalização do ensino fundamental e ao programa de Progressão Continuada.

Dentre as principais propostas, algumas serão destacadas. Em 2003, foi lançado o Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” em parceria com universidades públicas ou privadas, sob coordenação das Diretorias Regionais de Educação do Estado de São Paulo destinado a oferta de cursos aos professores de Ensino Fundamental e Médio que atuavam na rede.

¹⁸ A questão da progressão da continuada, assim como as representações de docentes acerca deste assunto, dentre outros estudos, são analisados em: JEFFREY, Débora Cristina. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades.** Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2006, 241f.

Ainda em 2003, foi criado o Programa Escola da Família, instituídos pelo Decreto nº 48.781/2004 (SÃO PAULO, 2004), que consiste na abertura das escolas aos finais de semana para ofertar atividades aos alunos e comunidade em geral. O programa é realizado por profissionais da educação, voluntários e universitários que têm seus cursos custeados pelo governo por meio de um convênio com as universidades privadas e é um dos poucos programas que não sofreram descontinuidade.

Outro projeto que merece ser mencionado foi o da Escola de Tempo Integral que tinha por objetivo aumentar a carga horária dos alunos para nove horas diárias na escola com o currículo normal pela manhã e oficinas à tarde. Em 2006, 514 escolas passaram a funcionar em tempo integral, entretanto, a iniciativa foi alvo de críticas devido à falta de infraestrutura das escolas e preparo dos professores para trabalhar com os alunos nessa jornada integral. Tal Projeto foi gradualmente abandonado nas gestões seguintes e o número de escolas em tempo integral, reduzido¹⁹.

O Programa de Formação Continuada Ensino Médio em Rede, também implantado por Chálita, foi realizado por meio de um convênio entre a Secretaria do Estado da Educação, Ministério da Educação, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e teve a gestão da Fundação da Vanzolini²⁰. O programa contou com uso de ambientes virtuais de aprendizagem com o objetivo de melhorar a leitura e a escrita dos professores do Ensino Médio, mas também foi encerrado²¹.

Em 2003, foi ainda instituído o Programa Bolsa Mestrado pelo Decreto nº 48.298/2003 (SÃO PAULO, 2003). A principal finalidade do programa é a qualificação, a atualização e o aperfeiçoamento dos profissionais da rede estadual de educação, buscando refletir-se diretamente na melhoria substancial da qualidade no ensino público e no consequente desenvolvimento do aluno em sala de aula. O Programa oferece auxílio financeiro para que os educadores frequentem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, voltados à disciplina em exercício em sala de aula, ao desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem, à gestão e à supervisão escolar²².

¹⁹ Atualmente, retornam incentivos para a educação em tempo integral, inclusive por meio de programas como o “Mais Educação” a nível federal que destinam recursos financeiros diretos para órgãos colegiados das escolas que oferecem atividades complementares aos alunos

²⁰ A Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Tem como objetivo desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos inerentes à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades correlatas que realiza, com total caráter inovador.

²¹ Sobre o Programa Ensino Médio em Rede consultar:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/emrede/Home/tabid/590/language/pt-BR/Default.aspx>

²² A esse respeito ver: www.rededosaber.sp.gov.br

Com o objetivo de estabelecer parâmetros para a rede estadual, foram criadas as Matrizes Curriculares Básicas para o Ensino Fundamental por meio da Resolução nº 11/2005 (SÃO PAULO, 2005). As Matrizes Curriculares estavam diretamente relacionadas ao SARESP, às competências e habilidades avaliadas externamente.

Em 2007, assumiu o governo do estado de São Paulo, José Serra (2007-2010) e, a secretária da educação, Maria Helena Guimarães de Castro. Uma de suas principais medidas foi o estabelecimento de dez metas a serem cumpridas até 2010, como consta no portal do governo do Estado de São Paulo, dentre as quais, destaca-se pela mídia televisiva a de que todos os alunos devem estar plenamente alfabetizados até os oito anos de idade.

Como fora mencionado anteriormente, em 2007, o estado de São Paulo criou um indicador de qualidade para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Assim como o IDEB, esse índice considera dois critérios para sua composição: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP (Língua Portuguesa e Matemática) e o fluxo escolar. Depois de calculado o desempenho, o fluxo incide diretamente sobre o índice de forma a diminuí-lo diante do número de alunos evadidos ou retidos.

O principal objetivo do índice é fornecer um diagnóstico da qualidade do ensino oferecido pelo sistema, apontando o que precisa ser melhorado a cada ano. É um diagnóstico para direcionar e encaminhar ações visando à melhoria da qualidade da educação. Para isso, metas são criadas e estabelecidas pela Secretaria da Educação para as escolas da rede estadual. Essas metas devem ser superadas a cada ano, sendo utilizadas como instrumento para a melhoria da qualidade do ensino. Pretende-se, desse modo, atingir até 2030 os seguintes índices: 7 para o ciclo de 1ª a 4ª série; 6 para o ciclo de 5ª a 8ª série; e 5 para o Ensino Médio²³.

Cada escola possui uma meta própria, ou seja, as metas anuais consideram o desempenho da escola e estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar.

É importante destacar os problemas atrelados com a meritocracia, ou seja, com a complementação salarial ou bônus de acordo com os resultados dos índices. Esse fator pode levar à tentativa de induzir os alunos, mostrando as respostas ou pedindo para

²³ A esse respeito ver a Resolução – 74, de 6-11-2008, a qual institui o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDESP).

alguns faltarem no dia da avaliação, como um meio de elevar os índices sem uma necessária melhoria na qualidade da educação escolar e burlar os resultados, como foi destacado anteriormente com a diminuição do número de alunos reprovados e é igualmente apontado diante da acusação de fraude de resultados como mencionado diante da escolha das escolas a serem investigadas, assunto que será retomado no terceiro capítulo desta pesquisa.

Neste contexto, foi instituída a Bonificação por Resultados pela Lei Complementar nº 1.078/2008 (SÃO PAULO, 2008). A bonificação àqueles que alcançam os resultados esperados na avaliação externa é resultado da incorporação de princípios de teoria geral de administração empresarial na gestão do sistema público de ensino paulista, pois se transfere ao professor a responsabilidade por elevar o índice como se dependesse apenas de cada um, de seu esforço e compromisso, os resultados apresentados.

No que se refere à diminuição dos índices de reprovação, assim como ocorreu com o Programa de Progressão Continuada, cabe mencionar alguns dados do Censo Escolar: em nível nacional, em 1996, 73% dos alunos de Ensino Fundamental eram aprovados e 14% reprovados, enquanto no Estado de São Paulo, 85% dos alunos eram aprovados e 9% reprovados. Já em 2007, em nível nacional, 83% dos alunos foram aprovados e 12% reprovados. No Estado de São Paulo, 93% foram aprovados e 7% reprovados²⁴. Observa-se que, tanto em âmbito nacional como estadual, houve um aumento no número de alunos aprovados e diminuição do número de reprovados. Um dos fatores relevantes a essa diminuição refere-se à criação dos índices de avaliação.

Em 2008, outra medida que merece destaque foi a implantação da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Médio. Com o nome de “Orientações Curriculares”, a proposta foi entregue a todos os professores da rede com o objetivo de criar uma base curricular comum nos moldes dos conteúdos a serem avaliados externamente. Diante da definição de expectativas de aprendizagem, a proposta apresenta objetivos e atividades a serem realizadas com os alunos.

Dando continuidade à tentativa de consolidar uma base curricular, foram entregues os “Cadernos do Professor”, sendo um para cada bimestre e de acordo com a disciplina. O material contém sequências didáticas já planejadas e orientações docentes.

²⁴ Estes dados do Censo Escolar estão disponíveis no site www.inep.gov.br

No ano seguinte, em 2009, os discentes também receberam o “Caderno do Aluno” para uso individual²⁵.

Ainda em 2009, Serra se afasta para candidatar-se à Presidência da República, e assume o governo, Alberto Goldman até a posse do governador eleito, o médico anestesista Geraldo Alckmin (2011-2014). De 2009 a 2010, Paulo Renato Costa Souza esteve à frente da Secretária Estadual de Educação. Nesse período, o economista Paulo Renato implantou o Programa Ler e Escrever que inclui material didático a professores e alunos, novamente seguido de orientações aos professores de como conduzir as atividades metodologicamente; e também implantou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo, uma proposta que oferecia um treinamento aos professores recém aprovados em concursos do magistério antes de começarem a lecionar. Atualmente, o curso ainda é oferecido, mas ocorre concomitantemente ao ingresso na sala de aula.

A partir de 2011, o governador eleito, Geraldo Alckmin nomeou como secretário da educação, o então reitor da Universidade Estadual Paulista, Prof. Herman Jacobus Cornelis Voorwald, formado em engenharia mecânica. Destaca-se no período a política salarial com regras de evolução voltada para os profissionais da rede estadual de educação, na qual é oferecido um aumento salarial escalonado e diretamente relacionado a resultados de uma avaliação. Em nota ao site da secretaria da educação, Herman registra que tal proposta colocaria o estado de São Paulo entre os melhores sistemas de ensino em poucos anos, o que indica que a qualidade da educação escolar, nessa concepção, está vinculada aos vencimentos docentes.

Cabe mencionar dois documentos legais relacionados às temáticas aqui abordadas: a Resolução SE nº 70/2010 (SÃO PAULO, 2010) e o Decreto nº 57.141/2011 (SÃO PAULO, 2011) que tratam da reorganização da Secretaria de Educação e dispõem sobre os perfis dos profissionais da educação da rede estadual paulista, incluindo dos diretores de escola. Cumpre destacar que a resolução e o decreto, embora sejam complementares, são de governos distintos o que indica uma continuidade na política proposta. A análise apresentada por Abdian, Oliveira e Jesus (2013) enfatiza a incorporação de termos empresariais para a educação, a começar pela função atribuída ao diretor escolar: gerenciar. As autoras destacam ainda a ênfase dada à

²⁵ Todo o material citado (Caderno do Aluno, Caderno do Professor, Proposta Curricular) está disponível no site da secretaria da educação: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais>

hierarquia e à individualização das tarefas da organização do trabalho escolar na figura do diretor, ou melhor, do gestor escolar.

Outro destaque é a criação, em 2011, do Programa Vence, o qual prevê uma articulação entre o Ensino Médio ou a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Técnico por meio da oferta de cursos em instituições credenciadas, como o Centro Paula Souza (ETEC) ou Institutos Federais de Educação. No site do programa há uma chamada aos alunos: “Para que você, aluno da rede estadual, tenha uma profissão e esteja preparado para o mercado de trabalho”. Entretanto, além cursos técnicos, é preciso fortalecer os investimentos em cursos superiores, na continuidade dos estudos de nível médio.

Outra proposta defendida no período refere-se à Escola de Tempo Integral. De 2012 a 2014 houve um aumento de 3% no total de alunos da rede estadual matriculados em Escolas de Tempo Integral, passando a atender 130 mil alunos de um total de 4 milhões de alunos que compõem a rede. Os números representam um aumento de 64% no atendimento a alunos em Tempo Integral²⁶.

Nomeado em 2011, o Prof. Herman Jacobus Cornelis Voorwald apresentou uma proposta de reorganização da rede estadual de educação no final do ano letivo de 2015 com início previsto para o ano seguinte. A proposta reduzia o número de escolas com três ciclos de ensino (1º ao 5º anos do Fundamental, 6º ao 9º do Fundamental e Ensino Médio) e previa o aumento no número de escolas com apenas um ciclo. A SEE informa que o projeto tem como objetivo melhorar a qualidade de ensino e do ambiente escolar ao apontar que a mudança na rede é baseada em estudo que aponta rendimento superior de 10% nas escolas com ciclo único.

Entretanto, tal proposta provocou inúmeros protestos e ocupações de escolas da rede estadual de ensino. A mobilização de profissionais da educação, pais e alunos contrários à mudança alegou, entre outras causas, que: o projeto não foi debatido com a comunidade escolar, haveria “fechamento” de escolas (embora a SEE informe que as escolas serão reaproveitadas para a rede municipal), diminuição do número de aulas e aumento do número de alunos por turma. Além disso, profissionais da educação apontam que o projeto se trata, na verdade, de um incentivo à organização de escolas em Tempo Integral devido à facilidade de flexibilização do currículo, além de ser uma tentativa de corte de verbas. Nota-se que, tal iniciativa se assemelha ao Programa de

²⁶ As informações relacionadas a atuação do secretário Herman constam no site oficial da Secretaria da Educação: www.educacao.sp.gov.br e também em www.vence.sp.gov.br

Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, realizado em 1995, momento em que Rose Neubauer estava à frente da SEE.

Após as pressões sofridas, o governador do estado anunciou o recuo do projeto de reorganização, assim como publicou o Decreto nº 61.692 em 04/12/2015 que revoga o Decreto nº 61.672 de 30/11/2015, o qual autorizava a transferência de integrantes dos Quadros de Pessoal do Magistério. Diante disso, Herman pediu demissão e José Renato Nalini foi nomeado a partir de 22/01/2016. Cumpre assinalar que este momento histórico revela a possibilidade de mobilização de professores, pais e alunos e, principalmente, o poder de negociar, de negar e contra-regular aquilo que é proposto oficialmente.

A trajetória das principais medidas propostas para a educação no estado de São Paulo da década de 1990 aos dias atuais, além de retratar o movimento de construção das diretrizes políticas, das propostas que são abandonadas ou retomadas, traz, ainda, a possibilidade de identificar as concepções que são veiculadas sobre avaliação externa, gestão da escola e qualidade da educação escolar. Identificam-se pontos de convergência entre a proposta oficial e a perspectiva de Mello (1993)²⁷ no que se refere à gestão por meio do gerenciamento de pessoas, recursos e resultados, participação em nome da gestão democrática que, em contrapartida, reafirma a individualização de tarefas, a hierarquia e meritocracia.

Diante da descrição das políticas propostas é possível apontar que estas objetivaram (e continuam objetivando tanto a nível nacional como estadual) a racionalidade do sistema, a busca pela eficácia e eficiência por meio de resultados quantificáveis e o estabelecimento de metas. Freitas (2012) caracteriza nesse processo, a presença de novos reformadores empresariais na educação que combinam responsabilização, meritocracia e privatização.

Esses elementos estão presentes nas parcerias da educação pública com o setor privado ou mesmo como a que ocorre com o programa Vence, parceria com instituições que oferecem cursos técnicos profissionalizantes. Em contrapartida, não são destacados

²⁷ Guiomar Namó de Mello, dentre outras atividades, foi secretária municipal de educação da cidade de São Paulo, de 1982 a 1985, no mandato do prefeito Mário Covas; foi conselheira do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, nomeada pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso, em 1997, quando foi relatora de alguns pareceres e participou da elaboração de algumas diretrizes; atualmente participa da reelaboração da Proposta Curricular de 6º a 9º anos e Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação. Em sua trajetória, encontram-se propostas afinadas com a gestão empresarial que apresentam, inclusive, o diretor de escola como gestor responsável pela organização, as quais caminham ao encontro das propostas da SEE descritas neste capítulo.

programas de fortalecimento, aumento de vagas e incentivos para a universidade pública, para a oferta de cursos de nível superior no setor público. A privatização e mercado educacional estão presentes ainda no aumento de uso de material apostilado. Na rede estadual de ensino, há uma cobrança pelo uso do Caderno do Professor e Caderno do Aluno, cria-se uma dependência ao material e uma falta de adequação metodológica às necessidades de cada escola, de cada turma etc.

Neste cenário, a figura do diretor de escola é como a de um gerente, um líder de um grupo que precisa entusiasmar sua equipe para que cada um se esforce e some ao coletivo da instituição, agregue valor aos resultados do ensino. A gestão, como forma de organização do trabalho pedagógico, a partir das diretrizes políticas levantadas, é concebida como meio de atingir objetivos previamente determinados e o diretor como o responsável por fazer as adequações no cotidiano da escola e “garantir aos alunos o acesso aos conteúdos, saberes e competências essenciais” (SÃO PAULO, 2009), pois, como está descrito no Caderno do Gestor, “não há possibilidade de exclusão dos conteúdos e expectativas indicados no currículo, já que são os mínimos para que os alunos possam continuar seus estudos ou participar com sucesso de avaliações externas, como o Saresp” (SÃO PAULO, 2009, p.15).

O contato com algumas escolas indica que a cobrança gerada pela avaliação e, conseqüentemente, pelo incentivo financeiro a partir de seus resultados pode provocar uma pressão sobre os alunos e professores que, em muitos casos, organizam o trabalho pedagógico da escola para preparar os alunos para os testes, alinham os conteúdos àquilo que será avaliado externamente, um estreitamento curricular na definição de Freitas (2012). Essas questões serão exemplificadas no terceiro capítulo, no qual se trata especificamente da coleta de dados e observação em escolas públicas paulistas, no entanto, importa assinalar que o movimento de proposição de políticas descrito caminha ao encontro do que, para Freitas (2012, p.383) é, atualmente, o *neotecnicismo*

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma teoria de responsabilização meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de *standards*, ou expectativas de aprendizagem medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação de *neotecnicismo*.

Ao analisar os documentos legais e a função do diretor na escola pública paulista, Abdian, Oliveira e Jesus (2013) reconhecem que há um incentivo à gestão democrática, todavia, as leis e programas que chegam cotidianamente à escola focam no perfil do diretor gerente. Nesse contexto, as autoras apresentam que leis como o Estatuto do Magistério Paulista, Lei Complementar nº 444/1985, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional terminam ancoradas na hierarquia e na autoridade do diretor de escola. Mesmo no caso do Estatuto que trata, em suas disposições finais, do Conselho de Escola e sua atuação junto à organização escolar, choca-se com a estrutura e procedimentos burocráticos.

Além da gestão, é evidente a relação da qualidade aos resultados da avaliação e dos índices apresentados. Em todas as propostas e discursos veiculados oficialmente, a qualidade é verificada a partir dos resultados e a implementação do currículo do estado de São Paulo é tido como melhoria da qualidade da educação escolar. Desde sua origem, a avaliação e o próprio IDESP são apresentados como indicadores de qualidade e melhoria nos resultados do ensino. Enquanto com relação à gestão, a proposta legalmente autorizada de gestão democrática esbarra-se na estrutura burocrática que coloca a figura do diretor gerente de escola no topo da hierarquia.

No entanto, as concepções veiculadas oficialmente podem não ser convergentes com a vivenciada no cotidiano das escolas, sendo assim, como já fora defendido, pressupomos que as escolas constroem regras próprias e produzem políticas, embora estejam em um contexto de relações verticalizadas. Com tais subsídios serão apresentadas algumas concepções de autores que tratam da avaliação externa, gestão da educação e qualidade da educação escolar e, posteriormente, as concepções daqueles que vivenciam este cenário em seu cotidiano, traduzindo tais diretrizes em práticas.

CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO EXTERNA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Este capítulo tem por objetivo analisar as contribuições de alguns autores e pesquisadores sobre avaliação externa, gestão escolar e qualidade da educação escolar e, a partir delas, situar esta pesquisa no que diz respeito à análise dos dados. Os conceitos tratados apresentam concepções divergentes e até concorrentes, algumas caminham ao encontro daquilo que é proposto oficialmente pelo governo, outras, ao contrário, caminham em conjunto com as concepções previamente apresentadas na Introdução e que subsidiam esta pesquisa.

2.1 Avaliação externa em larga escala

A avaliação externa em larga escala tem se consolidado, principalmente a partir da década de 1990, como política pública para educação e, recentemente, com a criação de índices, é influenciada pelas políticas de governo do período, notoriamente de cunho neoliberal. Muitos autores destacam a crise do capitalismo na década de 1970, ocorrida após a II Guerra Mundial como um acontecimento marcante para a constituição do Estado atual (MAUÉS, 2003; AZEVEDO, 2004; CABRAL NETO, ALMEIDA, 2000; ANDERSON, 1995) e também como desencadeante para o fortalecimento do neoliberalismo que tem sido apresentado como única saída para os problemas em geral.

A partir desse contexto, há uma tentativa, expressa por meio dos programas e políticas propostas, de desresponsabilizar o Estado com aumento da concorrência e de valores de mercado em vários setores, dentre eles, a educação. A concepção de avaliação como política pública nesta pesquisa caminha ao encontro da definição de Teixeira (2002, p. 2):

políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre autores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

A avaliação externa em larga escala exemplifica essa definição e caracteriza um processo de divulgação do desempenho das escolas, quantificação dos resultados e responsabilização. Nesse cenário, a avaliação tem conquistado cada vez mais espaço nos contextos escolares por meio de discussões a partir de seus índices, estudo e análise das habilidades a serem avaliadas e planejamento de ações e atividades escolares, sendo assim, um elemento relevante àquele que se propõe a estudar a organização do trabalho escolar ou a gestão das escolas.

Diante desse quadro, duas posições contraditórias destacam-se para a primeira, os resultados obtidos representam a qualidade da educação escolar e melhorá-los significa melhorar o ensino oferecido. Para a segunda, a avaliação não apresenta um potencial para contribuir com a qualidade, mas, tão somente, para responsabilizar as escolas e professores pelos resultados apresentados.

A relação criada entre os testes e a qualidade da educação escolar indica que ocorre uma transposição de um termo empregado originalmente no campo econômico para a educação, Silva (2009, p. 219) exemplifica que

Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, neste, a educação pública com participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais na definição de políticas sociais.

A autora diferencia os dois campos citados. No econômico, a questão da qualidade é vista com parâmetros mensuráveis, testes comparativos e criação de *rankings*, próprios do âmbito mercantil. Ao contrário, na educação, que se entende como processo, a qualidade atrelada à verificação de resultados de desempenho nas avaliações externas não favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva.

Entretanto, é evidente a relação estabelecida entre a avaliação externa e a qualidade do ensino nos textos veiculados oficialmente. Segundo nota no *site* da Secretaria Estadual de Educação (SEE) do Estado de São Paulo, a avaliação (SARESP) é uma ferramenta para a qualidade do ensino que tem por objetivo diagnosticar e, a partir dos resultados, melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas.

É importante reconhecer que Estado tem o dever de avaliar com o objetivo de reorientar ações e políticas públicas para o setor, além de cobrar a qualidade do ensino que oferece. Da mesma forma como todo investimento na educação, saúde, segurança

precisam tornar-se público para seus contribuintes, é necessário tornar pública e prestar contas sobre a qualidade da educação escolar. Entretanto, a avaliação é apenas mais uma ferramenta que pode estar a serviço dos gestores naquilo que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, embora este mecanismo isolado não represente a qualidade da educação escolar, o processo desenvolvido e o quanto foi acrescentado à formação de cada aluno. Na formação dos alunos no processo escolar, muitos conceitos não são passíveis de medição, assim como na avaliação externa em larga escala não é possível verificar o valor agregado na formação, ou seja, a quantidade de conhecimentos e saberes que foi acrescentada a partir da experiência inicial dos alunos (BROOKE, SOARES; 2008).

Sobre alguns dos problemas atrelados à prática da avaliação, Martins (2002, p. 163) destaca, ao captar resumidamente sua essência, que:

É inegável que realizar a avaliação externa em larga escala sobre os resultados obtidos pela escola constitui um importante indicador para que os gestores do sistema de ensino possam corrigir os problemas do fluxo escolar e reorientar as decisões e medidas legais. No entanto, esses mecanismos podem limitar sobremaneira as possibilidades para a ampliação do exercício da autonomia da escola, caso continuem desconsiderando o incentivo à auto-avaliação, bem como a possibilidade de gestão de seus recursos.

Essa mesma autora enfatiza ainda que a avaliação tal como é realizada não parece captar “a complexidade da dinâmica intra-muros escolares e tampouco suas características qualitativas, isto é, sua cultura, seus valores, a interação e os conflitos entre os pares e entre estes e a comunidade.” (MARTINS, 2002, p.136).

Ao analisar a prática de avaliação educacional, Freitas *et al* (2009) destacam o equívoco de acreditar que este tipo de avaliação possa avaliar também a escola e os professores. Os autores acrescentam nessa discussão que a responsabilização deva ser “bilateral”, ou seja, da escola e de políticas públicas acertadas que precisam, em igual medida, serem avaliadas.

Além do questionamento a partir da vinculação da avaliação com a qualidade da educação escolar, destacam os problemas que residem na utilização indevida de seus resultados, no destino a dar a essa avaliação como a complementação salarial a partir do alcance de metas estabelecidas e, em última análise, nas razões que se encontram por detrás dela. Essa objeção coloca-se no nível da seleção dos critérios utilizados, não é

aceitável utilizar-se este ou aquele critério que não representa, necessariamente, toda a realidade. Assim, a avaliação da qualidade em educação deve recorrer a uma bateria de indicadores de natureza quantitativa, mas também qualitativa, que pode, aliás, ser diferente de escola para escola. Quanto maior foi o número daqueles indicadores de contexto, mais bem espelhada será a realidade que se pretende avaliar (CABRITO, 2009).

Dentre as principais consequências do uso dos resultados da avaliação externa para ranqueamentos²⁸ entre as escolas e complementação salarial a partir do alcance de metas estabelecidas, como ocorre no estado de São Paulo, está o estreitamento curricular. Com o objetivo de preparar os alunos para a avaliação externa e, assim, melhorar os índices, muitas escolas e professores trabalham predominantemente com os conteúdos que serão avaliados, organizando, inclusive, simulados para os testes com foco em Língua Portuguesa e Matemática, restringindo, além das disciplinas, os conteúdos e tipologias textuais a serem avaliadas.

Dessa forma, o desempenho é avaliado e, por intermédio do aluno, o professor também é avaliado. Os conteúdos cobrados fazem parte do currículo mínimo, dos objetivos que são propostos pela Secretaria da Educação para todas as escolas, no caso da rede estadual paulista. A autonomia de cada instituição para selecionar os próprios conteúdos, construir seu projeto político-pedagógico e traçar com sua equipe as metas a serem atingidas durante o ano letivo é abandonada.

Destaca-se que, embora a questão da autonomia seja defendida na Lei que trata da educação nacional (BRASIL, 1996) ao estabelecer, no artigo 12, a necessidade de cada escola elaborar e executar sua proposta pedagógica, estabelece, em contrapartida, que sejam respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, impondo limites à autonomia da escola. No contexto escolar, verifica-se que a preocupação em torno da avaliação externa faz com que muitas escolas “copiem” as orientações e parâmetros da Secretaria da Educação, uma vez que esses parâmetros serão avaliados e todos querem um bom resultado na avaliação.

A utilização equivocada desses parâmetros, tanto pela escola como pelo governo, é que provoca a disputa no interior da escola e entre as escolas, a insatisfação,

²⁸Tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 1536/2011 que exige a divulgação dos resultados do IDEB na entrada de cada escola.

cobrança e mal-estar geral. O que poderia constituir um referencial para melhorar e aglutinar ações visando à melhoria da qualidade termina por responsabilizar, culpando ou punindo, quando as metas não são atingidas. Este processo caracteriza o segundo posicionamento anteriormente apontado, qual seja a responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados.

Não se pretende, com as considerações aqui esboçadas, desprezar o valor da avaliação externa, em que se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, mas, sobretudo, apontar que não se deve resumir à aplicação de testes de rendimento escolar. Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação.

Apesar das dificuldades apontadas, Freitas *et al* (2009, p. 47) reconhecem que

A avaliação, tipo SAEB, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas de desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequadas podem trazer importantes influências sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede.

Diante do exposto, surgem alguns questionamentos que subsidiam as reflexões: como se realiza a gestão escolar nesse contexto? Como lidar com as questões levantadas e os problemas apontados? Como o diretor de escola pode atuar?

2.2 Gestão escolar

Investigar a organização do trabalho pedagógico na escola tendo em vista as políticas de avaliação constituiu a gestão peça fundamental de análise. Como mencionado anteriormente, nesta pesquisa é reconhecida a discussão sobre a mudança de nomenclatura, de administração para gestão, entretanto, não é objetivo diferenciar os termos, importa significá-los enquanto meio para viabilizar a organização da escola para o alcance de objetivos e metas, sejam estes definidos pelo coletivo da unidade escolar

ou pelo plano de metas proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Parte-se, portanto, da concepção de Paro (1986): a atividade administrativa é a utilização racional de recursos e meios para a realização de fins determinados²⁹.

Se a administração é entendida como meio para atingir um fim, é preciso esclarecer quais são os fins da organização escolar para que a gestão não se torne um fim em si mesma, ou ainda, que os fins justifiquem os meios. Nesse sentido, concorda-se que a educação busca ou deve buscar um fim não apenas diverso, mas oposto ao de uma empresa, além disso, a gestão é uma atividade meio na escola, enquanto a atividade fim se dá na relação entre professor e aluno, ensino e aprendizagem e, por esta razão, a gestão deve estar a serviço do trabalho pedagógico da escola (TEIXEIRA, 1968).

Subsidiando-se no autor, compreende-se a educação escolar desempenhando dois papéis fundamentais: transmitir o saber historicamente acumulado e desenvolver uma consciência crítica da realidade (PARO, 1986). Em estudo mais recente, o autor explica que essa transmissão não se resume à passagem de conteúdos e acrescenta como essencial a apropriação da cultura (PARO, 2008). À escola atribui-se essa função, como a instituição que provê a educação de forma sistematizada. Para atingir suas finalidades, uma das funções mais elementares da escola é ensinar a ler e a escrever. Essa parece ser uma questão óbvia, mas essencial e não muito simples, já que um dos maiores entraves para a qualidade da educação escolar, segundo professores das escolas investigadas, é a alfabetização. Observa-se que alguns alunos chegam ao 5º ano sem estarem alfabetizados, no caso das escolas de Ciclo I do Ensino Fundamental.

No que se refere às contribuições na área de gestão escolar, há uma disputa entre concepções binárias. De um lado, Paro (1986) e Saviani (2008), na proposta da pedagogia histórico-crítica, colocam a administração escolar a serviço da transformação social. Em contrapartida, encontra-se a proposta de Mello (1993) que apresenta um novo padrão de gestão da educação no Brasil. Na concepção da autora, há um modelo de gerenciamento, no qual o diretor de escola precisa de um treinamento para exercer sua função de liderança democrática e responsável, com autoconfiança e conhecimentos

²⁹Abdian, Hojas e Oliveira (2012) apontam que, desde as discussões na década de 1960, a Administração Escolar é uma atividade meio para atingir fins, como se verifica na definição de Teixeira (1968 *apud* ABDIAN, HOJAS, OLIVEIRA, 2012) “o administrador escolar não é um capitão, mas um mediador-inovador [...] a tentar coordenar e melhorar um trabalho de equipe de peritos de certo modo mais responsáveis do que ele próprio pelo produto final da escola ou do ensino”.

técnicos. Neste contexto, os pais, reconhecidos como consumidores, são aqueles que podem controlar a qualidade do serviço educacional.

Os primeiros autores aproximam-se da teoria marxista e colocam a gestão e a educação escolar a serviço da transformação social. Para Paro (1986; 2008), o fim previamente determinado para a administração e educação escolar é a transformação da sociedade capitalista. Nesse sentido, o autor enfatiza que, com objetivos pedagógicos diferentes dos objetivos de uma empresa, a administração ou gestão escolar precisa fazer uso de meios diferentes da administração de outros tipos de organizações, sendo assim, ela “[...] precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade” (PARO, 1986, p. 136). Em trabalho mais recente reafirma que “administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada tem a ver com objetivos educacionais.” (PARO, 2008, p.7).

Ao tratar da gestão da escola pública, Paro (2008) defende a incompatibilidade das relações hierárquicas e autoritárias com os fins da educação escolar, ao contrário da administração de empresas, na qual, segundo o autor, o fim é a dominação ou o mero controle do trabalho alheio. Entretanto, a prática escolar tem, por muitas vezes, aproximado a figura do diretor de escola à figura de um administrador ou gerente de empresa. Isso se verifica diante da cobrança por resultados mensuráveis, da busca por qualidade, produtividade, eficácia e eficiência, o desenvolvimento de habilidades e competências. Ao mesmo tempo, a administração escolar também se aproxima da empresarial por suas características gerenciais como a divisão pormenorizada do trabalho, a estrutura hierárquica e burocrática do sistema de ensino, o controle do trabalho alheio e a concentração de poder nas mãos do diretor.

Ao analisar a prática de administração escolar, Paro (1986, p. 132) afirma que na estrutura das redes escolares, “a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como o representante da Lei e da Ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem”. Isso ocorre devido à organização do sistema de ensino, “temos hoje um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor” (PARO, 2008, p. 11).

Nessa perspectiva, a proposta de Paro (2008) é a substituição do atual diretor por um “Coordenador Geral de Escola”, membro de um “Conselho Diretivo”, um colegiado, pois não falta à escola um chefe, mas “um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais” (PARO, 2008, p.112).

Como indicado anteriormente, na concepção oposta, há a tentativa de colocar a administração escolar a serviço das regras do mercado, a finalidade da educação é preparar os alunos para o mercado de trabalho e, assim, a manutenção da ordem social vigente. Nesta perspectiva, o diretor de escola aproxima-se da figura de um gerente de empresa por meio de relações verticais, uma organização hierárquica das funções no interior da escola e de controle do trabalho de cada funcionário.

Representando tal concepção, Mello (1993, p. 100) propõe a construção de um contrato: “O cumprimento das metas e compromissos estabelecidos neste contrato deve ser objeto de contínua prestação de contas por parte da escola, baseada tanto na autoavaliação institucional como na avaliação da aprendizagem dos alunos, aferida por um sistema externo à escola”. Aproxima-se dessa perspectiva a imposição de metas, divulgação e cobrança de resultados em avaliações externas, Mello (1993) defende tal imposição e a estrutura formalmente organizada da escola por meio da qual ocorre uma responsabilização e o diretor da escola, como aquele que responde legalmente pela escola, responde também pela organização do trabalho pedagógico e burocrático, é cobrado pela melhoria dos índices.

Nas duas concepções apresentadas, a defesa ou não da força da avaliação externa para a melhoria da qualidade da educação escolar está intimamente relacionada à concepção de gestão escolar. Mello (1993) apresenta a necessidade de a educação escolar contribuir de forma direta e significativa para o desenvolvimento econômico do país e, para isto, focaliza a necessidade de se firmar um consenso em torno da aprendizagem do novo padrão de conhecimento, firmado internacionalmente. Para que seja efetivada esta educação, a autora indica a imprescindibilidade de se firmar um “novo padrão de gestão”, potencializado a partir da fixação de parcerias (com o setor privado) e manejo e controle de resultados de aprendizagem (daqueles conhecimentos padronizados). Ou seja, a gestão voltada, exclusivamente, ao alcance de resultados mensuráveis, sendo estes fixados externamente à educação, por meio de acordos entre

grupos econômicos e bancos. Com isto, fica explícita a impossibilidade de se desenvolver a autonomia da escola na construção de seus próprios fins, com a mediação da gestão. Na outra concepção, ao contrário, a gestão, guardada toda sua especificidade educacional, estaria a serviço de fins postos externamente à escola também, mas por pesquisadores críticos da ordem social vigente.

Mas, diante desse quadro de concepções binárias, inevitavelmente, a gestão tem que estar a serviço de um fim previamente determinado, seja para a transformação ou manutenção da sociedade capitalista? Esta pesquisa defende e acredita na resposta negativa a essa questão. É preciso definir os objetivos da escola e do processo de ensino e aprendizagem, nos quais a gestão, enquanto atividade meio, deve estar a serviço deste processo. É possível pensar além das concepções binárias?

Neste ponto, cumpre destacar que, mesmo entre os autores que assumem determinada concepção não há consenso, como ocorre com a teoria marxista. Duarte (2006), um dos estudiosos marxistas contemporâneos, define a escola como espaço primordial para a transformação da sociedade. Embora outros autores, igualmente caracterizados como marxistas, também defendam que a educação reproduza as relações de dominação próprias da sociedade capitalista e apontem para a luta contra essa reprodução a partir da luta de classes advinda da conscientização, há divergências entre eles. Duarte (2006) observa este movimento e aponta que Mészáros, por exemplo, concorda com a necessidade de superar o capital, entretanto, diverge sobre o papel da educação no processo revolucionário.

[...] tenho uma divergência em relação à análise de Mészáros sobre o papel da educação no processo revolucionário. Se para Mészáros (2005) a educação informal tem um papel mais decisivo do que a educação formal no processo de superação da sociedade atual por uma sociedade 'para além do capital', minhas análises voltam-se para uma direção oposta, isto é, a da afirmação da primazia da educação escolar frente à educação informal (DUARTE, 1995, P. 95).

Diante desse quadro de divergências e consensos, optou-se por não prescrever esta ou aquela função à escola e à administração escolar, visto que é atividade meio que viabiliza o trabalho pedagógico tendo em vista o seu fim. Acredita-se, entretanto, na necessidade de reservar à escola sua função clássica: o ensino que garanta a aprendizagem para todos; e colocar a administração escolar a serviço da qualidade desta.

Nesse sentido, como articular uma gestão democrática à qualidade da educação escolar? É possível a realização dessa gestão nas escolas? Ela acontece? Na ausência de verdades absolutas, algumas balizas podem contribuir com a reflexão acerca desses questionamentos e, principalmente, da gestão democrática.

A gestão escolar legalmente democrática parece distanciar-se da aclamada gestão democrática. De acordo com Paro (2008), certos princípios necessários para a constituição de uma escola democrática, como a participação de todos os envolvidos, dos órgãos colegiados, são autorizados na medida em que se criam mecanismos de controle e, embora defendida, a participação não altera substancialmente a estrutura da escola praticamente idêntica à que existia há mais de um século. Isso ocorre quando a participação deixa de ser uma reivindicação e necessidade daqueles que estão na escola e passa a ser uma exigência burocrática da instituição.

Arroyo (2008) cita alguns pontos tendo em vista a perda da radicalidade política da defesa da gestão democrática que defendia, na década de 1980: a contraposição às tradicionais formas privatistas e patrimonialistas do controle do poder na sociedade, no Estado, na formulação de políticas e na gestão das instituições; a construção da escola como um espaço público, libertando-a das tradicionais formas de sua privatização; a invenção de outras funções para a escola, para o sistema educacional e para a docência; e a defesa da gestão democrática alimentada no movimento cívico, antiautoritário, participativo.

Desse modo, apontar as dificuldades impostas para a gestão escolar, defender a impossibilidade de gerir democraticamente a escola diante da atual estrutura da instituição e da sociedade na qual está inserida não contribui com as reflexões que se fazem cotidianamente no interior da escola, com as decisões que podem e são tomadas nos espaços de autonomia, embora tuteladas pelos órgãos centrais. De certa forma, a crítica à estrutura da escola e sociedade que impossibilita o exercício da gestão democrática não reconhece espaços de atuação e concebe a gestão tendo um fim em si mesma, como se o objetivo da escola fosse a construção de uma gestão democrática e não a apropriação do saber e da cultura, as relações pedagógicas, o processo de ensino e aprendizagem para os quais a gestão se torna meio facilitador.

Entre as concepções apresentadas, esta pesquisa coloca a escola em uma terceira opção, em um espaço de produção de regras, ela faz política,

independentemente das prescrições econômicas e/ou de pesquisadores críticos. Isso se verifica pelo contato com as escolas, o qual permite indicar que, embora pertençam à mesma rede, possuam os mesmos recursos e os mesmos materiais, elas organizam o trabalho de forma muito distinta. O clima escolar é diferente em cada instituição. Apesar de os programas serem propostos ou impostos a todas, em cada escola a prática se realiza de uma forma específica. Há escolas em que o trabalho é organizado tendo em vista a avaliação externa, outras focalizam conteúdos que não podem ser medidos em testes aplicados, mas contribuem significativamente para a formação dos alunos. O que faz cada escola uma realidade particular, única, é a gestão, o meio utilizado para sua auto-organização.

Antes de apresentar a organização do trabalho e/ou a gestão das escolas investigadas, cumpre acrescentar aquilo que Lima (2003) conceitua como “infidelidade normativa”, ou seja, a possibilidade de cada instituição de lidar com aquilo que é normatizado e proposto de “cima para baixo”. Esse potencial abre caminhos na contribuição com uma formação crítica e consciente de sua realidade (PARO, 1986), a qual ocorre por meio de uma gestão alicerçada em princípios que buscam a qualidade da educação escolar.

Neste ponto, cabe tecer algumas considerações sobre a administração escolar a partir de questão levantada por Machado (2000): “Quem embala a escola?”. A autora sinaliza alguns caminhos para além da crítica reprodutivista na educação que não produz alternativas após colocar a escola a serviço da classe dominante da sociedade e, portanto, à manutenção do sistema capitalista.

Ancorada na abordagem histórico-crítica, a autora defende a busca por aquilo que é clássico na administração escolar: planejar, organizar, coordenar, dirigir e avaliar. À direção da escola são atribuídas essas funções, como aquela que é dada a possibilidade de embalar a escola, no sentido de colocar a andar. Ressalta-se que a autora defende direção e não apenas diretor, “fugindo à conotação personalista, individualista, de que ‘um homem só’ é responsável pelo conjunto de atividades da organização do trabalho na escola, de criação das condições materiais nas quais se desenvolverá o processo educativo” (MACHADO, 1998, p.101).

Nessa perspectiva, a concepção de Paro (2008) em defesa do “Conselho Diretivo” se aproxima da autora. Entretanto, embora os dois autores sinalizem suas

propostas com base na pedagogia histórico-crítica que, em síntese, possibilita a transformação da sociedade ou da realidade escolar posta como resultado da transmissão de conteúdos historicamente acumulados, há uma divergência entre eles, visto que Paro (2008) aponta para impossibilidade de uma gestão democrática no formato atual das escolas, enquanto Machado (2000) defende a possibilidade de atuação nas “brechas” do sistema, no sentido de embalar a escola e construir uma qualidade coletivamente. Para a autora, a direção da escola cria condições de partilhar o poder, o que possibilita uma participação de fato, além de estar comprometida com a qualidade da educação escolar.

Para balizar as questões já levantadas, faz-se necessário discutir, além da gestão, a educação escolar, suas finalidades e qualidade da educação escolar. Afinal, o que é uma educação de qualidade? Quais referências são feitas quando se defende uma educação de qualidade para todos?

2.3 Qualidade da educação escolar

Defendida por diferentes setores, desde as propostas do governo e metas dos organismos internacionais até as reivindicações dos pais de alunos e profissionais da educação, a qualidade da educação escolar assume diferentes significados, revelando seu caráter polissêmico. Qualidade presume a atribuição de um valor, uma análise ou avaliação. Entretanto, em educação, não é possível afirmar que os resultados isolados indicam se o processo foi ou não de qualidade, afinal, os fins não justificam os meios. É preciso mais do que bons índices ou resultados, um ensino de qualidade presume que o processo seja de qualidade.

Nesse sentido, os índices obtidos por meio da avaliação externa constituem um instrumento que deve estar a serviço das escolas e sua mera classificação como indicativo de ser ou não de qualidade é apenas mais um parâmetro. Assim, qualidade é mais do que o resultado em testes, a qualidade está relacionada às finalidades da educação escolar, sendo assim, é preciso refletir sobre quais são as finalidades do ensino.

Diferentes concepções de educação escolar trazem à tona diferentes objetivos para o ensino, os quais podem representar desde o cumprimento de princípios humanísticos de formação para a cidadania e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo, até a preparação para o mercado de trabalho com formação de consumidores e preservação da ordem social.

Não são recentes os estudos que analisam as finalidades da educação escolar e o quanto pode ser acrescentado à formação dos alunos. Em coletânea organizada por Brooke e Soares (2008), apresenta-se um movimento de estudos e pesquisas que indicam que a escola não faz a diferença no desempenho dos alunos. Precursor desse movimento, na década de 1960, nos Estados Unidos da América, James Coleman realizou uma pesquisa com cerca de 150 mil estudantes, a qual indicou que os fatores socioeconômicos têm maior impacto sobre o desempenho dos alunos do que a unidade escolar que os mesmos frequentam. Dessa forma, há certa descrença no papel da escola, visto que o desempenho escolar independe da instituição.

Na década de 1970, houve um movimento de estudos que expressaram o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e manutenção da ordem social vigente. Assim como o movimento destacado anteriormente, este subestimava o papel da educação escolar na formação dos alunos.

Em uma análise realizada a partir de textos publicados por pesquisadores brasileiros em revistas qualificadas de 2003 a 2013, Oliveira (2015) teve por objetivo extrair as concepções de qualidade da educação escolar. Utilizando as definições de Paul Singer proferidas em conferência na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1995, a autora conclui que o discurso científico apresentava dois modelos concorrentes de educação escolar. O primeiro se refere à concepção civil democrática que enfatiza o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia, enquanto o segundo defende uma concepção produtivista de educação, a qual tem por finalidade a preparação para a divisão social do trabalho. Em ambas, reserva-se à educação a potencialidade de interferir na sociedade, seja para desestruturá-la ou mantê-la, ao contrário das concepções destacadas anteriormente.

Nessa perspectiva, Mello (1993) pode ser mencionada por trazer concepções que se aproximam do segundo modelo, uma visão produtivista de educação. Para a

autora, o objetivo da escola deve ser o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos técnicos para formar indivíduos competitivos que possam enfrentar os problemas da sociedade. Tal compromisso é assumido por meio da satisfação das Necessidades Educacionais Básicas de Aprendizagem (NEBAS), cujo teor fora definido na Conferência de Jontien, na Tailândia, em 1990. A proposta da autora defendia, no início da década de 1990, as iniciativas de uma cultura avaliativa para apontar aquilo que precisava ser melhorado. A iniciativa de avaliação apresentou-se como proposta viável, mesmo antes de haver um núcleo curricular mínimo, outra necessidade apontada pela autora, o que seria concretizado por meio da centralização de competências cognitivas mínimas para o sistema de ensino.

Segundo essa visão produtivista, a escola cumpre um papel importante na preparação para o mercado de trabalho. Em tal perspectiva, a autora define, por sua vez, novo padrão de gestão que seja compatível com o novo padrão de conhecimento, sendo uma de suas características principais o “firmar parcerias”.

Em contrapartida, aproxima-se de uma concepção civil democrática a proposta da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008). O autor defende uma educação não reprodutora da situação vigente, mas adequada “aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante” (SAVIANI, p. 92, 2008). A proposta de Saviani (2008) está alicerçada na transmissão de conhecimentos, elemento que caracteriza a especificidade da escola. Para o autor, a educação deve partir do saber objetivo produzido historicamente. Ressalvadas suas divergências, principalmente referentes às finalidades do ensino ou a serviço do que está a educação escolar, ambos os autores, Mello (1993) e Saviani (2008) determinam previamente um fim para a educação escolar, qual seja o de impulsionar a transformação da sociedade atual ou mantê-la.

Apesar da predominância de uma perspectiva crítica em defesa de uma educação escolar com vistas à transformação social, característica da concepção civil democrática, Oliveira (2015, p. 118) destaca a fragilidade que os escritos atuais apresentam na produção de práticas no interior da escola, pois até mesmo os estudos que se situam em uma posição crítica com relação às políticas de avaliação da qualidade escolar acabam por reproduzir um discurso prescritivo, muito semelhante àqueles

presentes nos documentos oficiais, uma vez que, assim como os formuladores das políticas educacionais, desenvolvem um olhar sobre/para a escola e não com ela.

Tal inferência é feita a partir da verificação de que mais de 80% dos estudos analisados têm relação com as mesmas dimensões de qualidade descritas em documentos oficiais e prerrogativas legais. Embora predomine um discurso aceito academicamente que parte de uma crítica lançada, suas bases são construídas pelos “mesmos indicadores que mais contribuem para consolidar as práticas institucionais escolares que já estão em funcionamento do que para com elas romper.” (OLIVEIRA, 2015, p. 121).

Com essa apresentação, reafirma-se a carência de pesquisas que assentem suas bases no interior da escola sob o risco de, assim como os indicadores de qualidade, serem prescritivos e distantes da realidade vivenciada em seu cotidiano, dos desafios, caminhos e descaminhos. Diante de tais concepções binárias para a qualidade da educação escolar, há possibilidade de não prescrever ou determinar previamente um fim? É possível pensar diferente?

Esta pesquisa não tem a pretensão de indicar aquilo que a escola deva fazer para ser de qualidade. Em outros termos, importa defender que, diante da observação realizada nas escolas investigadas e também do trabalho da pesquisadora enquanto profissional da educação, esta pesquisa aproxima-se da concepção que reserva à educação escolar a finalidade de transmitir conteúdos, saberes acumulados historicamente. Como assinalado por Saviani (2008) e Dourado e Oliveira (2009, p. 203), a escola constitui o “espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber produzido pela humanidade. Assim, sem secundarizar a importância dos diferentes espaços e atores formativos (a família, o movimento social, a igreja, a mídia etc.)”, será de qualidade, a escola que atingir sua função social, seu objetivo elementar de transmissão e construção de conhecimentos.

Defender a transmissão do conhecimento não significa negar a atividade do aluno, a necessária construção desses saberes, mas significa a primeira etapa de um ensino que crie condições de o aluno formar-se e ter ferramentas para agir autonomamente e tomar decisões. Seria paradoxal defender o papel da escola na formação de uma consciência crítica da realidade do aluno ou de uma formação com valores de cidadania e democracia sem a necessária transmissão de conteúdos. É

impossível contribuir com a formação de cidadãos críticos e reflexivos – um jargão no discurso educacional - sem a apropriação de saberes por parte dos alunos.

Fazendo uso da concepção da pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2008), a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Embora, para Saviani (2008), essa assimilação de saberes seja condição *sine qua non* para consolidar a necessária transformação social, esta pesquisa aponta para a possibilidade de esta formação estar a serviço da instrumentalização dos alunos, acredita no potencial para negociar a qualidade oferecida, servir ao mercado de trabalho, manter as estruturas da forma como estão organizadas ou lutar pela transformação social é uma escolha dos cidadãos e a educação de qualidade, um meio para desvelar tais caminhos.

Sem a prescrição de preparar para o mercado de trabalho ou transformar a sociedade, concepções de educação que põem o ensino a serviço de um fim determinado previamente, defende-se que sejam criados subsídios para que cada um, cada indivíduo possa apropriar-se, fazer uso dos saberes construídos e formar-se com condições de concorrer no mercado de trabalho e/ou atuar na conscientização e transformação da sociedade. Tal decisão resultar-se-ia de uma construção coletiva, vivenciada no interior da escola, tendo em vista que, a aquisição de conhecimentos acumulados e construção de novos conhecimentos são condição de instrumentalização para o coletivo e comunidade escolar. Sendo assim, as concepções vivenciadas na escola trazem a possibilidade de novos saberes e reflexões para a temática.

Uma das contribuições é Freitas (2005, p. 924) que, baseando-se em Bandioli (2004), chamou de (contra) regulação ou qualidade negociada esta possibilidade de construção coletiva, considerando que “[...] é na tensão entre políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir dos indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola”. Trata-se de qualidade que não está previamente determinada e que não pode ser verificada pelo simples alcance de metas em avaliações externas.

Neste ponto, indica-se uma articulação entre a qualidade negociada e a pedagogia histórico-crítica, ao assumir que, por meio desta criam-se melhores condições para aquela. Saberes e conhecimentos fazem a diferença na educação escolar e, portanto, formação humana. Uma educação que não esteja predeterminada abre

caminhos, prepara e oferece ferramentas para as pessoas para opinarem, decidirem e serem sujeitos autores de sua história. Desse modo, a pedagogia histórico-crítica pode ser um caminho para construir a qualidade negociada e, assim, a educação escolar tomar novos rumos, atender diferentes necessidades e expectativas, enfim, certamente não haverá controle sobre os fins daqueles que foram formados para questionar e decidir, manter ou transformar não estará previamente determinado.

Nessa perspectiva de qualidade negociada e retomando a ideia de Machado (2000), aponta-se para a necessidade de embalar a escola rumo à construção de uma qualidade negociada (ABDIAN, 2010). Nesse sentido, a pesquisadora define, a partir de Paro (1986), que a administração escolar é a utilização racional de meios para fins negociados (grifos da autora), participados, coletivamente construídos por meio de uma educação de qualidade efetiva.

CAPÍTULO III: AVALIAÇÃO EXTERNA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES VIVENCIADAS

Neste capítulo, apresenta-se a análise das concepções vivenciadas acerca da avaliação externa em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar. A partir de uma articulação entre as escolas, as concepções dos atores escolares e as contribuições de autores da área e parâmetros da política educacional proposta, busca-se compreender o contexto da prática.

A análise resulta da observação e realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos pertencentes a três escolas da rede estadual paulista. Nas escolas, foram entrevistados: um docente, pai ou responsável e trio gestor (professor coordenador, vice diretor e diretor). No caso da Escola C³⁰, devido a não existência do professor coordenador por causa do número reduzido de alunos e da ausência do diretor no dia previamente agendado para o contato com a escola, foi realizada entrevista com a vice-diretora. Totalizando, desta forma, treze entrevistas.

Não foi adotado um critério específico para selecionar o professor ou pai de aluno a ser entrevistado, apenas a disponibilidade de horário. No caso do professor, aquele que estava disposto a participar no período após a aula ou no HTPC, como ocorreu na Escola A; e a mãe, além de indicada pela direção da escola como participativa e atuante nos órgãos colegiados da escola, aquela que estava presente no horário da saída dos alunos, no portão da escola e com tempo disponível para a entrevista.

As entrevistas partiram de um único roteiro que, além da identificação, buscaram elementos referentes à organização do trabalho escolar, tomada de decisões, qualidade do ensino e política de avaliação externa. A todos os entrevistados, foram realizadas as seguintes perguntas:

- 1) Identificação: cargo, formação, tempo de atuação e tempo no cargo.
- 2) Como é a sua escola?
- 3) O que para você é uma escola de qualidade?
- 4) Qual a relação entre a gestão da escola e a qualidade?
- 5) O que você pensa sobre a política de avaliação em larga escala?

³⁰ Como mencionado na Introdução, optou-se pela utilização de nomes fictícios às escolas investigadas.

6) Como a política de avaliação externa e seus resultados são recebidos na escola?

As questões partiram de um roteiro básico, mas, diante da fala dos entrevistados, novas questões surgiam como necessidade de explicar ou aprofundar determinado assunto. Após a identificação, questionou-se ao entrevistado sobre como é a escola na qual ele está inserido. Nesta questão, além de identificar os elementos mais relevantes de uma realidade complexa como a escola, questionou-se, ainda, dependendo da resposta do entrevistado, sobre o processo de tomada de decisões, a participação das pessoas, a relação da escola com a comunidade e com a Diretoria de Ensino e a função do diretor ou da gestão na escola. Dessa forma, coletaram-se dados sobre a organização do trabalho pedagógico, pois, no roteiro, optou-se por não fazer perguntas do tipo “como é a gestão da escola?”, na tentativa de evitar respostas prontas ou jargões que pouco ou nada representam da realidade investigada. A terceira e a quarta questão referiram-se à qualidade da educação escolar, primeiramente, era questionado sobre as características de uma escola de qualidade e, após essa definição e a partir dela, se a escola em que o entrevistado atuava era de qualidade. A quinta e a última questões tratavam da política de avaliação externa em larga escala as quais pretenderam obter respostas dos entrevistados no sentido de identificar o impacto dela (avaliação externa) na organização da escola e do trabalho em sala de aula, assim como uma possível relação entre a gestão e a avaliação externa. Ainda sobre a avaliação, a partir do relato sobre o recebimento dos dados, pretendeu-se identificar se há um preparo para a realização da avaliação ou discussão coletiva sobre os dados, além de possíveis resistências e/ou conflitos.

Os dados coletados e transcritos foram organizados a partir das categorias: avaliação externa, gestão da escola e qualidade da educação escolar, separando os trechos que faziam referência ao mesmo conteúdo independente da escola. O procedimento escolhido permitiu apontar divergências e, sobretudo, convergências nas concepções dos sujeitos entrevistados. Todavia, antes de apresentar os dados coletados nas entrevistas, importa descrever as escolas envolvidas na pesquisa.

A Escola A, localizada na área central do município de Araras, apresentou, em 2011, o segundo maior IDESP no Estado de São Paulo com um índice de 8,95. A nota refere-se ao desempenho e fluxo escolar dos alunos do 5º ano. A escola, com aproximadamente 390 alunos, funciona em dois turnos, matutino e vespertino, e atende

alunos de Ciclo I – de 1º a 5º anos do Ensino Fundamental. É uma escola relativamente pequena, não possui quadra, sala de informática ou biblioteca. As aulas de Educação Física são realizadas no pátio da escola, não há computadores disponíveis para acesso dos alunos e, na falta de uma biblioteca, utilizam um carrinho de supermercado para empréstimos de livros pelos alunos. No período da tarde, há uma sala de recursos que atende alunos com alguma deficiência e frequentam as aulas regulares no período da manhã na mesma escola.

A diretora da escola recepcionou a pesquisadora e, logo em seguida, apresentou a escola. Havia um clima agradável, um ambiente calmo, harmonioso. Os alunos estavam uniformizados. De acordo com a diretora, na escola não há problemas de indisciplina de alunos. As turmas eram organizadas com, aproximadamente, 30 alunos, sendo que uma turma de 1º ano contava com 26 alunos frequentes.

Sem muito espaço, os alunos antes da entrada e durante os intervalos caminhavam pelo pátio ou refeitório da escola. Cada funcionário desempenhava atentamente a sua função, sem conversas. A professora coordenadora, por exemplo, dedica-se exclusivamente às questões de ordem pedagógica, segundo a diretora, não atende pais e não resolve problemas relacionados ao comportamento de alunos.

Após o horário de aula, houve reunião de HTPC, na qual os professores tabulavam e apresentavam os dados da avaliação realizada no mesmo dia com os alunos. Os dados foram discutidos no formato dos resultados da avaliação externa por níveis de desempenho: alunos abaixo do básico, básico, adequado e avançado. A diretora da escola acompanhou o HTPC com os professores e a professora coordenadora da escola, a qual dirigia a reunião.

A Escola B, localizada em um distrito de Itu, a aproximadamente 20 km do centro urbano, teve, em 2011, o menor IDESP no Estado de São Paulo com a nota 0,88. A escola possui mais de 500 alunos de Ciclo II – de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O índice destacado refere-se ao desempenho dos alunos do Ensino Médio.

A observação da escola aconteceu em um dia posterior à realizada no município de Araras e, enquanto na Escola A, todos os alunos faziam uma avaliação, na Escola A, os alunos estavam eufóricos. Era véspera do feriado da Consciência Negra, 20

de novembro, havia trabalhos, cartazes e objetos espalhados pelos corredores da escola devido a uma exposição sobre a data. Segundo a diretora da escola, todos os professores, cada um de seu modo e de acordo com a disciplina, abordou o tema com os alunos. Neste dia, os alunos cantaram o Hino Nacional e o Hino à Bandeira e, logo em seguida, fizeram apresentações que abordaram o tema da cultura africana e a escravidão no país. Os alunos, no pátio, assistiram às apresentações e, após o intervalo, foram dispensados das aulas.

A escola possui uma excelente infraestrutura com um prédio escolar de dois andares, salas amplas, refeitório e quadra cobertos e espaço para os alunos circularem, entretanto, o espaço é cercado de grades. Os portões ficam trancados o tempo todo e os veículos dos professores e funcionários permanecem estacionados dentro da escola, pois, segundo relatos, há muitos casos de vandalismo e furtos no bairro. A maioria dos professores não reside próximo à escola, alguns são de Sorocaba, município que fica mais próximo que a área urbana de Itu. Na observação, a pesquisadora conversou com uma aluna que mencionou não gostar de estudar nesta escola porque os alunos atrapalham demais as aulas e os professores perdem muito tempo chamando a atenção, gritando ou deixando de explicar o conteúdo da aula. Ainda em conversa informal, alguns funcionários relataram que há muitos problemas de indisciplina, violência, roubos, drogas e prostituição tanto no bairro como, em menor escala, na escola.

A Escola C, do município de Sorocaba, também localizada em um distrito, possui alunos apenas 46 alunos de Ciclo I, distribuídos em 4 turmas: 1º, 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental e uma turma de Educação Infantil com 24 alunos pertencentes à rede municipal de ensino. A escola foi acusada de fraudar os resultados do SARESP, após atingir o índice 9,3, maior do estado de São Paulo, em 2011. Foi veiculado pela mídia e também em conversa informal com a vice-diretora da escola que a professora aplicadora e a diretora da escola, daquele ano, teriam auxiliado os alunos na realização do SARESP. A escola sofreu um processo de investigação e a nota foi desconsiderada³¹.

No distrito em que está localizada a escola havia uma rua principal com inúmeras indústrias, a impressão foi de ser um bairro bem desenvolvido. Todavia, em

³¹ Na mídia, várias reportagens tratam da acusação de fraude, algumas delas: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2013/03/escola-de-sorocaba-suspeita-de-fraude-tem-nota-baixa-no-saresp.html>; <https://www.youtube.com/watch?v=HSdezds25x0>.

uma rua paralela, sem asfalto, encontram-se casas modestas, muitas construídas com madeira, sem tratamento de esgoto, guias ou sarjetas, assim como na escola.

Os moradores do entorno da escola não são trabalhadores das indústrias, segundo relatos de funcionários da escola, os empresários sofrem muitos assaltos e, por esta razão, não empregam moradores do bairro que são, em sua maioria, posseiros de terras. Muitos alunos que frequentam a escola não são criados por pai ou mãe, uma professora relatou que, após perderem a avó, duas irmãs que eram criadas pela senhora foram morar cada uma com uma vizinha, outros, são filhos de parentes consanguíneos. Embora tenha poucos alunos, há muitos casos de dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual, excesso de faltas e pouca participação dos pais. Uma das professoras citou o exemplo de uma família em que as crianças eram criadas pela avó e, quando a mesma faleceu, cada um ficou com um vizinho. A mesma professora questionou o motivo de haver escolhido esta escola. Após menção do índice obtido em 2011, a professora deu risada e disse: “A escola nunca foi a primeira colocada. Além da professora e da diretora, tinha fiscal e supervisor na escola, ou todo mundo participou ou todo mundo é cego”.

O contato com as três escolas escolhidas a partir de um índice que aponta para níveis muito distantes entre si revelou que, embora relativamente próximas e semelhantes no que se refere a material e mobiliário, possuem estrutura, organização, clima e público muito diferentes. Diante deste contexto, é importante destacar as concepções daqueles que vivenciam a realidade escolar e, assim, identificar mais do que semelhanças e diferenças entre elas, mas possibilidades e limites de atuação e organização do trabalho pedagógico na escola pública.

Cabe reafirmar que a escolha das escolas pelo índice obtido na avaliação foi o critério adotado para investigar, no contexto escolar, as concepções dos sujeitos diante de questões emergentes sobre a qualidade e avaliação externa em larga escala. A intenção, portanto, não é ser conivente com “rótulos”, neste caso, de melhor e/ou pior escola e identificar o que faz a escola com alto IDESP para ser de “qualidade”, mas compreender se há diferenças entre as concepções que permeiam essas organizações no sentido de indicar as possibilidades de a escola pública se constituir, como anuncia o referencial que subsidia a pesquisa, como propositoras de políticas e responsável pelos seus rumos.

3.1 Avaliação Externa

Para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o IDESP, criado a partir dos resultados da avaliação externa e dados de fluxo escolar, tem o principal objetivo de fornecer um diagnóstico da qualidade do ensino oferecido, apontando aquilo que precisa ser melhorado a cada ano. A partir deste diagnóstico, a SEE orienta que ações sejam planejadas visando à melhoria da qualidade do ensino oferecido e ao alcance das seguintes metas até 2030: 7 para o ciclo de 1º a 5º anos; 6 para o ciclo de 6º a 9º anos; e, 5 para o Ensino Médio. No capítulo anterior, foram apontadas algumas críticas diante da vinculação direta dos índices à qualidade da educação escolar oferecida e aos procedimentos e usos da avaliação externa para medir a qualidade. Nesse cenário, importa destacar as concepções de profissionais da educação escolar sobre a política de avaliação externa:

A avaliação... eu acho que é de suma importância porque eu acho que é o retrato da escola. As avaliações são um retrato da escola. (Vice-diretora da Escola B, 2013)

Olha, eu acho a avaliação super importante. A gente tem que ser avaliado para ver onde a gente está errando... tentar consertar não é fácil, consertar uma rede do tamanho do estado... a gente faz ideia de uma escola que já tem inúmeros problemas, imagine seis mil escolas. (Coordenadora da Escola B, 2013)

Essa avaliação externa é bacana porque te dá um norte, mas é apenas um recorte, não é ela em si que vai determinar o que eu vou trabalhar com a criança durante o ano. Simplesmente, ela vai me dar um recorte do que está acontecendo ali, um olhar externo, uma coisa que vem de fora. O mais importante disso é utilizar esses resultados a favor da aprendizagem, como uma criança aprende... porque determinada habilidade tem dificuldade... Isso é importante para a gente analisar essas questões de cunho pedagógico, não só de quantificar, rotular e fazer ranking entre as escolas. Isso aí é o de menos, o importante é você ter um diagnóstico interno e externo e você poder traçar um parâmetro desses dois para você ver em que nível você está chegando, para você trabalhar com altas habilidades, aquilo que a gente estava conversando. (Coordenadora da Escola A, 2013)

Independentemente do índice obtido, os profissionais da educação escolar consideram a avaliação como algo importante para conhecer o resultado do ensino

oferecido, como um diagnóstico a ser utilizado para melhorar a qualidade da educação escolar. Essa concepção caminha ao encontro daquilo que Adrião e Borghi (2008, p. 910) apresentam sobre os usos assumidos pela avaliação no contexto escolar ao afirmarem que esta “tem servido como mecanismo de indução e alteração de práticas educativas no cotidiano da escola”.

Por outro lado, na realização das entrevistas identificou-se também um posicionamento que não atribui tamanha relevância aos procedimentos de avaliação externa ao afirmar que seus resultados não refletem a qualidade do ensino oferecido.

A avaliação em larga escala não demonstra aquilo que realmente o aluno sabe. Então, nós temos uma política de avaliação na escola semanal, mas nós buscamos... não é preparar o aluno para o SARESP, a nossa avaliação é em cima de buscar onde está a fragilidade do aluno, onde que ele deixou de aprender aquelas habilidades que são testadas semanalmente para nós podermos trabalhar já em cima daquela habilidade perdida, porque se nós esperarmos o bimestre inteiro para, depois, voltarmos, às vezes, ele já se perdeu e não consegue mais. Então, nós avaliamos o aluno assim e é o que eu disse se o aluno é avaliado só no 5º ano não reflete, às vezes, o trabalho do ciclo todo. E cada ano é um ano, cada aluno é único, cada classe é única...

- Então, eu posso afirmar que a avaliação em larga escala não tem um impacto na organização do trabalho pedagógico da escola?

Não, da escola não. Essa avaliação para nós... claro que toda avaliação é importante, a gente sempre tira alguns... a reflexão em cima da avaliação sempre é rica, porém não é ela que reflete... a gente estuda os relatórios, os instrumentos... é rica, mas dizer que ela representa o nosso trabalho em si, não. Até porque nós fazemos isso durante todo o ano. (Diretora da Escola A, 2013)

Apesar da fala da diretora da escola com maior IDESP no estado de São Paulo, o contato e a observação revelaram uma realidade oposta em tal escola, visto que toda a organização do trabalho e distribuições de tarefas dos profissionais da educação é realizada em função da avaliação externa. Parece contraditório afirmar que a avaliação não representa a qualidade do ensino oferecido, não atribuir tamanha importância aos seus resultados e, ao mesmo tempo, cobrar pelo alcance de metas, pelo trabalho em função das competências e habilidades avaliadas. Cabe destacar a fala da vice diretora que indicou, ao contrário daquilo que fora mencionado pela diretora, que há uma

cobrança sobre a avaliação externa e seus resultados, aproximando, inclusive, tal cobrança às formas de gestão empresarial:

- E sobre a política de avaliação em larga escala no estado de São Paulo?

Silêncio.

- O SARESP, o IDESP...

É uma cobrança, uma ansiedade também que fica... mas eu acho que é necessário porque senão tiver cada um faz de um jeito.

- Você acha que é uma cobrança...

É uma cobrança, como toda empresa tem, então...

- E os professores? Ficam preocupados...

Ficam preocupados, ficam ansiosos... outro dia uma professora falou: 'Nossa!!! Já é na outra semana, parece que eu tenho que fazer tanta coisa...' (Vice da Escola A, 2013)

A cobrança pela melhora dos resultados da avaliação externa, assim como pelo cumprimento daquilo que é proposto pelas orientações curriculares do estado de São Paulo, conteúdo da avaliação, não é exclusividade da escola com maior índice, como se verifica na transcrição das falas da escola com menor índice do Estado de São Paulo:

Os PCNPs, os responsáveis por cada área vêm até a escola e verificam se o professor está trabalhando com o currículo do Estado de São Paulo, este é um trabalho junto com a coordenação, se há um entrosamento com o currículo, entrevistam os alunos, entrevistam os professores, olham os diários de classes... então, tem esse acompanhamento. E orientam aqueles que não estão trabalhando dessa forma, qual é a melhor maneira de fazer isso... porque, ainda, alguns professores acham que o currículo não dá para trabalhar, às vezes acha que é fraco, nós batemos muito neste sentido, de acompanhar o currículo para que os alunos desenvolvam as habilidades e competências para, quando chegar o SARESP, eles atinjam o índice. (Diretora da Escola B, 2013)

Tem uma cobrança sim. Tem nos ATPs, nas Oficinas Pedagógicas... que eles pedem para seguir, vêm o Caderno do Aluno, eles vêm se está de acordo... Olha, como professora de Língua Portuguesa, você sabe que a gente é cobrada e muito, não é verdade? (Professora da Escola B, 2013)

Todos são cobrados. (Professora da Escola B, 2013)

A cobrança pelos resultados, cumprimento das orientações curriculares e alcance das metas estabelecidas pela SEE provocam no corpo docente um sentimento de ansiedade que antecede a avaliação e, certamente, assim como os professores são cobrados, os alunos recebem, na ponta do sistema, tal pressão e cobrança.

É, fica... fica uma ansiedade de querer que a escola atinja o índice. Fica essa ansiedade, mas não pela pressão. Eu acho que, em anos anteriores, quando se classificava as escolas por cores, acho que isso era mais difícil, dava uma sensação ruim essa classificação. Mas pelo índice... a gente está preocupado com a escola, não se está em primeiro, segundo... a gente quer atingir o índice, a meta proposta pela Secretaria, isso! (Diretora da Escola B, 2013)

Lógico que a gente fica numa super ansiedade! Mas a gente já está trabalhando desde o início do ano. Desde o início. Quantos dias já foram? A gente trabalha diariamente. Isso está na nossa cabeça diariamente e fora isso, fora as avaliações semanais, tem as avaliações bimestrais que a gente troca os professores na escola. (Professora da Escola A, 2013)

Diante do exposto, é possível afirmar que a organização da escola e do trabalho pedagógico é afetada diretamente pela avaliação externa, embora alguns profissionais mencionem que não trabalham em função da avaliação externa e que preparar os alunos para o SARESP não é o objetivo da escola. Assim como fora apontado no capítulo anterior, um dos principais problemas atrelados à prática da avaliação externa e criação de índices é o estreitamento curricular, ou seja, quando escolas e professores selecionam e organizam os conteúdos a serem trabalhados em função daquilo que é cobrado pela avaliação. Em todas as realidades analisadas adota-se a realização de simulados como prática para preparar os alunos para a avaliação e alcançar melhores notas:

Eu acho que é importante ter uma avaliação externa para nós sabermos como que a nossa escola está. No ano passado, a gente não conseguiu atingir a meta estabelecida pela Secretaria, então nós tivemos algumas ações: trabalhar com a prova do ano passado, com o Simulado, para que este ano a gente consiga atingir a meta. (Diretora da Escola B, 2013)

Preparamos. Aqui a gente prepara mesmo. (Professora da Escola B, 2013)

- O SARESP vai acontecer na semana que vem. A senhora acha que eles estão preparados?

Ah, eles estão. Os professores passam e eles estão preparados. (Mãe de aluno da Escola B, 2013)

Nós fomos nas salas, junto com a Diretora, nós conversamos, fizemos mural... Os professores estão trabalhando. Fizemos o simulado. Todos os anos nós fizemos, só que este ano, desde o início, as

avaliações internas, do bimestre, foram baseadas no SARESP. (Vice da Escola B, 2013)

Eles passam tudo pra gente e, quando tem uma prova assim, antes, uma simulação, entendeu? Para depois, fazer no dia em que é marcado. Então, eles não ficam com medo, eles já estão preparados. (Mãe de Aluno da Escola A, 2013)

Ah, a gente fez vários simulados, a gente vem preparando os alunos que vai ser um dia diferente... a gente conscientizou bem. (Vice da Escola C, 2013)

O ano todo. Eles fazem bastante simulado, principalmente quando volta das férias, aí eles já começam. Eles estão sempre fazendo provinha, até pela internet também. (Mãe de aluno da Escola C, 2013)

Na escola que apresentou o maior IDESP em 2011, além dos simulados, adotou-se uma prática de avaliação semanal. Em um determinado dia da semana, todos os alunos da escola realizaram uma avaliação nos moldes do SARESP. Em reunião de ATPC, os professores tabulam os resultados e discutem ações para elevar as notas.

Mas aconteceu por causa... porque foi assim, teve uma no que a escola não foi bem, foi bem abaixo, eu não lembro qual foi a nota... foi uma nota bem abaixo, todos ficaram decepcionados. Então o que aconteceu? Reuniu com os professores, eu estou sempre presente nessas reuniões, e foi decidido não fazer mais aquelas avaliações bimestrais, “tal dia vai ter avaliação, de tal matéria e as crianças têm que estudar aquele mundo de conteúdo...”. Chegavam aqui nervosos. Então, toda quarta-feira vai ter avaliação. Com o passar do tempo, as crianças se acostumaram com a avaliação, virou uma coisa de rotina, para eles, eles são avaliados todos os dias. Melhorou muito a nota, foi a partir disso que foi melhorando. (Mãe de Aluno da Escola A, 2013)

Cabe assinalar que a gestão da Escola A fez uso de um espaço para a construção de um acordo próprio da escola e do grupo, embora as regras deste acordo caminham ao encontro daquilo que é objetivo da SEE, ou seja, melhorar a qualidade do ensino entendida como elevação do índice da avaliação externa. O que importa deste exemplo é a possibilidade de a escola construir regras próprias, da mesma forma que para trabalhar em função da avaliação, para trabalhar tendo em vista outros objetivos partilhados pelo grupo. Nesta escola, observou-se, além dessa organização, uma fala comum entre os entrevistados, trata-se de um grupo coeso com um discurso comum em

defesa da aprendizagem de todos naqueles conteúdos que são cobrados nas provas e da prática da avaliação semanal como meio de preparar os alunos.

Pela observação e entrevistas realizadas notou-se uma cobrança, em todas as escolas, de trabalhar com os conteúdos cobrados pela avaliação externa em larga escala. Tal cobrança ocorre de forma mais sistematizada na escola com maior índice, com acompanhamento por parte da coordenação do conteúdo que o professor desenvolve em sala de aula, visto nos cadernos dos professores, planejamento, correção e replanejamento coletivos, nos quais a avaliação semanal é uma das ferramentas de acompanhamento deste trabalho e viabilizar melhores resultados.

Em uma das escolas, uma das professoras relatou que aplica simulados com os alunos, mas por opção própria e não pela cobrança: *“Eu faço e eu xeroco as provas anteriores, pode perguntar aí para os meus alunos? Já dei cinco ou seis provinhas neste ano para eles. [...] E você recebe alguma orientação para fazer este trabalho? Não, eu faço porque eu quero”* (Professora da Escola C, 2013). Novamente identifica-se que há um espaço de ação mesmo em um contexto marcado pela cobrança. Todavia, a professora faz uso desse espaço para trabalhar em função dos conteúdos da avaliação.

Aproxima-se de tais exemplos, a concepção de autores que acreditam que as escolas são capazes de produzir regras próprias. Ao estudar a organização educativa de Portugal, Lima (2003) defende a possibilidade de uma contrarregulação, de planejar ações diferentes daquelas previamente determinadas, neste contexto, cunhou a expressão “infidelidade normativa”. Nos exemplos coletados pelas entrevistas e observações, verifica-se que há um espaço que faz as escolas serem diferentes mesmo quando inseridas em um mesmo sistema, entretanto, tais exemplos não se caracterizam por uma infidelidade normativa, já que, embora sejam regras próprias da escola, construídas por um determinado grupo, ainda caminham ao encontro dos objetivos propostos pela SEE, a melhoria dos índices apresentados e alcance das metas estabelecidas.

Antes de abordar os caminhos que a gestão da escola tem percorrido diante da política de avaliação externa, cumpre mencionar duas questões que, de certo modo, estão correlatas: a adoção de uma política de complementação salarial a partir dos resultados da avaliação no Estado de São Paulo e a presença de fraudes como tentativa de burlar os dados:

Então, o problema eu acho que é o bônus. Acho que, quando tem dinheiro na jogada, estraga tudo. Eu acho que, quando é idônea - idônea seria sem dinheiro envolvido. É uma competição absurda entre as escolas, entendeu? Tipo, eu quero ser melhor que o outro, eu quero ser mais que o outro, mas nenhuma escola é igual à outra, nenhuma comunidade é igual à outra, não dá para você ir se igualando. Por isso, que eu acho, que uma escola democrática tem que ser também no ensino porque se o ensino funciona em uma escola com aquela metodologia, talvez nessa não funcione. Então, você tem que ter liberdade para fazer aquilo que você acha que funciona. (Professora da Escola C, 2013)

Mas, essa cobrança com relação a bônus eu não concordo, acho que a avaliação deveria ter, mas essa escola de periferia é diferente de uma escola do centro onde as famílias são mais estruturadas, onde falam: “deixa eu ver seu caderno”, acompanham... “o que você fez hoje?”. Aqui, dá impressão que eles vêm por eles mesmos...(Coordenadora da Escola B)

Na escola com maior índice, nenhum dos entrevistados apontou a questão da complementação salarial como um problema. Já nas demais, profissionais mostraram-se insatisfeitos pela responsabilização que o bônus provoca. Como mencionado por uma coordenadora, existem outros fatores que interferem diretamente sobre os resultados do ensino o que torna incoerente premiar os profissionais das escolas que alcançam as metas previamente estabelecidas, já que, para eles, os resultados não dependem apenas do trabalho dos profissionais da educação.

Além do mal estar docente, outra possível consequência da complementação salarial a partir dos resultados da avaliação é a tentativa de burlar os dados. Como já destacado, a Escola C foi acusada pela mídia de fraude e, embora fosse um assunto não autorizado, a vice diretora mencionou:

Então, essa avaliação... como nós temos o problema do passado, os alunos... teve... e tem ainda... é um problema que está sendo retomado, parece que foi para o Tribunal de Contas... já estão retomando este assunto... então, os pais ainda desconfiam... nós temos que trabalhar imensamente este lado, mostrar toda a transparência, sabe? (Vice da Escola C, 2013)

Nesta escola, segundo relato obtido em conversa informal com a vice diretora, a professora e a diretora, possivelmente, auxiliaram os alunos nas provas para que a escola obtivesse uma nota maior, o que resultou, momentaneamente, no maior índice do Estado de São Paulo em 2011. Além dessa ação, o fato de o índice ser composto

também por dados do fluxo escolar pode fazer com que escolas não reprovem os alunos, apesar das dificuldades, para que tais dados não interfiram negativamente no índice. Desta forma, há a possibilidade de melhorar o índice sem que tal melhora represente nem a aprendizagem daqueles conteúdos cobrados na prova, quanto mais a qualidade da educação escolar perspectivada como processo e formação mais ampla.

Diante das questões apontadas acerca da avaliação externa em larga escala, criação de índices, proposição de metas e necessária busca pela qualidade da educação escolar, buscou-se investigar como se realiza a organização do trabalho na escola ou como é a gestão escolar na concepção dos sujeitos envolvidos com o processo educacional. Afinal, quais seriam as possibilidades de organização, quais os limites e as possibilidades, quais ações diferenciam ou aproximam uma escola de outra?

3.2 Gestão Escolar

No que se refere à gestão escolar, cabe retomar alguns elementos já apontados e relacioná-los às concepções de profissionais da educação e pais de alunos. A análise de artigos científicos da área e também dos textos oficiais que são veiculados tanto em âmbito federal quanto estadual indicaram a gestão democrática como princípio do ensino ou forma ideal de organização do trabalho escolar tendo em vista, principalmente, a formação de cidadãos críticos e reflexivos, próxima do referencial teórico civil democrata, posicionamento privilegiado nas últimas duas ou três décadas (ABDIAN, OLIVEIRA; 2015).

Como já mencionado, a participação e o envolvimento são meios que possibilitam o exercício da gestão democrática. Parte do referencial já abordado também apontou para a potencialidade da escola se auto-organizar, construir modos próprios de funcionamento, além de reproduzir, produzir regras coletivamente, construir ações na tradução das políticas em práticas e na materialização de objetivos educacionais próprios da escola, garantindo sua especificidade (LIMA, 1998; SILVA JR, FERRETTI, 2004; DEROUET, 1996, ABDIAN, 2010).

Todavia, a coleta de dados nas escolas revelou uma prática distante deste princípio legalmente defendido e academicamente autorizado. Afinal, o que acontece na prática? Como se dá a organização do trabalho na escola e a participação? Como são tomadas as decisões? Para responder a essas questões, destacam-se pontos observados e as falas de representantes das três escolas que, apesar de diferentes em muitos aspectos, aproximam-se quando se trata da participação dos pais e/ou da comunidade escolar em atividades do cotidiano escolar ou no processo de tomada de decisão.

É bem difícil, os pais não querem assumir compromisso não. Para a gente montar o conselho... é complicado. Eles vêm nas reuniões de Pais e Mestres para saber o desempenho dos filhos, mas para participar, para ser membro da APM... não querem essa responsabilidade. São sempre os mesmos pais que gostam. Não vem nem para reclamar. A gente chama os pais quando há problemas com os filhos, a gente convoca os pais quando tem problemas de faltas, mas ainda assim mesmo é difícil a participação. (Diretora da Escola B, 2013)

- E os pais?

Muito pouco. Os pais participam pouco demais. A gente tem tentado trazê-los. No começo do ano, tem um dia que é “Família na Escola”, mas é um fracasso total porque eles não vêm. Você consegue uma meia dúzia de pais. Meia dúzia mesmo, são seis! De seiscentos alunos que a gente tem na escola... Inclusive na reunião de pais é difícil. (Professora da Escola B, 2013)

- E como é a participação de pais, professores...

Não, muito pouco. A participação é quando nós convocamos os pais para vir à escola.

- E convoca em que momento?

Nós convocamos assim, quando o aluno tem excesso de faltas, nós temos a professora mediadora, daí ela cuida dessa parte, faz o levantamento... encaminhamento para o Conselho Tutelar e, no ATPC, de terça-feira que é coletivo, nós convocamos esses pais. (Vice da Escola B, 2013)

- E a comunidade não participa?

Não, uma que é uma comunidade extremamente... que trabalha, os pais trabalham como domésticos nos condomínios. Se você quiser falar com os pais tem que rebolar. (Coordenadora da Escola B, 2013)

A diretora conversa com os professores, com os pais também, ela tenta chamar. Igual quando tem verba, ela tenta chamar os pais da APM e do Conselho, ouve, se bem que, às vezes, eles falam ‘ah, a senhora que sabe!’. Tem coisa também que eles pedem, mas não tem jeito, não tem quadra, eles querem, não tem espaço. Fez a festa,

arrecadou dinheiro, ela falou até com as crianças para saber o que eles querem. Então, dentro das possibilidades... (Vice da Escola A, 2013)

Participam pouco. Tem mãe que participa. Na verdade, eu tenho três mães que participam, são do Conselho da APM...

- E elas participam como?

Olha, em tudo, em festas, na organização, em sugestões, nas oficinas da Escola da Família.... Sábado agora, a gente ia fazer uma festa, elas participam, ajudam. Porque a escola tem que ter recursos próprios, né? (Vice da Escola C)

São poucos os pais que participam.(Professora da Escola C).

Sob o risco de ser longa, esta transcrição representa que, independente do IDESP da escola, seja o maior ou o menor, profissionais da educação, diretores ou docentes, apontam como uma dificuldade para a organização do trabalho na escola em bases democráticas, a falta de participação dos pais e comunidade em geral. Alguns buscam motivos e indicam a falta de tempo, o trabalho e, inclusive, a falta de interesse em participar. Outro aspecto é a convocação de pais para tratar de algum problema particular do aluno, como número de faltas, por exemplo, não se trata de uma participação efetiva na escola, de opinar, dialogar, decidir caminhos a perseguir, mas de uma convocação, uma obrigação diante de um problema. Tal realidade certamente não se restringe às escolas investigadas. Entretanto, além de tais motivos, o que acontece quando os pais participam? Como se dá essa participação? E o funcionamento dos órgãos colegiados?

Eu procuro sempre assim... tomar as decisões democraticamente, tanto na parte financeira, dos recursos financeiros que a gente recebe da Secretaria da Educação e do MEC, vejo com os colegiados, a Associação de Pais e Mestres, a gente procura é... passar para os pais que participam, quais as necessidades da escola. (Diretora da Escola B, 2013)

- Como diretora da APM, o que você faz?

Ah, assim, a gente procura ter ideias para fazer projetos para os alunos, eu que assino as declarações, cheques de material pedagógico...

- E quem toma as decisões?

Bom, a decisão final são os diretores, mas eles ouvem a nossa opinião. (Mãe de aluno da Escola C, 2013)

- E as decisões? Como são tomadas?

Todas são tomadas junto com os pais, até mesmo na compra de algumas coisas [...] Quando tem reunião de professores, eles deixam aberta para os pais que querem vir, que querem saber... tipo assim: “o que vai fazer na festa de agora?”. Entendeu?(Mãe de aluno da Escola A, 2013)

- Bem, no dia-a-dia da escola várias decisões são tomadas, a senhora sabe como as coisas são decididas?

Os professores?

- De toda a escola.

Aí eu não sei. (Mãe da Escola B, 2013)

As mães entrevistadas foram indicadas pela direção por serem presentes, participativas e membros de órgãos colegiados da escola. Entretanto, as respostas indicam que, independente da escola, tal participação está restrita ao cumprimento de exigências burocráticas e necessidades operacionais, tais como assinar o cheque ou declarações, decidir sobre alguma festa ou a compra de algum material. Assim sendo, cabe afirmar que a existência dos órgãos colegiados não garante que a gestão seja democrática, ou ainda, que os pais membros destes órgãos tenham participação na gestão da escola. Ao contrário, as falas apontam que os pais ou não sabem mencionar como são tomadas as decisões ou reconhecem que, embora sejam ouvidos, a decisão é tomada pelos gestores.

Diante do exposto, identifica-se um tripé com bases concorrentes no tocante à participação: por um lado, há concepções em defesa da participação via organização de colegiados tendo em vista a gestão democrática das escolas, por outro há a falta de interesse dos pais segundo profissionais da educação e, em outra ponta, há a fala dos pais que indicam pouco conhecimento sobre a organização do trabalho no cotidiano da escola, certamente por haver pouco espaço para participar, opinar e decidir juntos.

Importa assinalar que uma gestão democrática não pode depender de uma concessão do diretor. Nas palavras de Paro (2088, p. 18-19) “se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir ‘ditador democrático’”. Isso se verifica na fala da diretora que “toma as decisões democraticamente”, embora utilize a qualidade democraticamente é ela quem toma as decisões.

Mesmo para os professores que atuam cotidianamente na escola não foi observada ou identificada pelas falas uma participação ativa no sentido de se envolver e

discutir coletivamente formas de organização, os objetivos da escola, suas possibilidades e limites, seu poder de decisão e construção de regras próprias da escola (embora exista esta possibilidade, pois se verifica que as escolas têm modos diferentes de organização próprios de cada grupo). A fala a seguir ilustra que, na escola com maior IDESP, por exemplo, os professores são comunicados sobre o que vai acontecer na escola e tal atitude é vista como participação.

- E a participação de vocês como professoras nas decisões da escola? Não apenas nas questões pedagógicas.

Então, tudo que vai acontecer, se vai participar de um prêmio, de um concurso, se vai ter uma festa na escola... tudo isso é passado para nós nas ATPCs (Professora da Escola A, 2013).

Participar da gestão da escola não se reduz a ser comunicado sobre aquilo que vai acontecer, sem poder decidir, opinar, questionar. Cabe mencionar ainda um dado interessante, na Escola A, nenhum dos entrevistados mencionou a palavra democrática quando questionado sobre a organização do trabalho, a gestão escolar ou o papel do diretor na escola. Por meio da observação e das entrevistas, é possível inferir que, das escolas investigadas, esta escola com maior IDESP é a que possui maior ênfase na estrutura hierárquica com funções bem definidas e claras e escalas de cobrança, na qual se nota uma centralização e individualização do poder na diretora da escola. Destaca-se, inclusive, que todos os entrevistados defenderam que a organização e função de todos na escola tem como objetivo a aprendizagem do aluno. Há uma fala comum entre os entrevistados, trata-se de um grupo bastante coeso, além de ser uma escola diferenciada das demais no sentido de ter uma organização própria em função das avaliações externas. Há uma cultura de avaliação nesta escola que prevê a realização de avaliações semanais, medição e tabulação das competências e habilidades adquiridas ou não para o replanejamento de ações.

Observou-se ainda que, na ausência dessa centralização do poder na figura do diretor, há professores que reclamam ou indicam a necessidade de alguém que direcione, que assuma essa tarefa. Na Escola C, uma das professoras relatou a falta de um líder que tome as decisões após as discussões, funções que, segundo ela, são atribuições do diretor de escola.

- Certo. No dia-a-dia, quem toma as decisões aqui?

Todo mundo dá opinião. É muito difícil porque, quando não tem uma pessoa que encabeça, fica difícil. Então, ficam muitos falando, todos falam, mas... olha, é difícil. Essa parte é difícil, eu acho uma delícia a

parte pedagógica, que é meu foco aqui dentro. O resto, para mim, eu não dou muita importância. Eu dou opinião, mas o que resolverem, eu estou numa boa. Então, todos têm opiniões, só que dentro dessas opiniões, vamos ver o que vai funcionar legal e o que não vai. Mas, para isso, tem que ter uma pessoa comandando.

- Mas quem?

Acho que aí entra o diretor e a sua função.

- Aí, eu posso dizer que você está relacionando o gestor, como líder, com a qualidade da educação?

Tem que fazer que a escola funcione. Eu acho que senão tiver um falando, um fechando, não sai, não acontece, vai ficar só no fala, fala, no desabafo, briga, discute e acabou. (Professora da Escola C, 2013)

Das escolas investigadas, o relato da professora da Escola C não indica um esforço na tentativa de tomar as decisões coletivamente ou buscar o envolvimento do grupo, mas a ausência do diretor da escola e dos demais gestores. No dia da observação, o diretor não estava presente e a vice chegou à escola depois das 10h da manhã, mas a escola funcionava, havia atendimento na secretaria, alunos e professores desenvolvendo atividades na sala de aula, a merendeira fazendo a comida na cozinha etc. Desse modo, fica evidente que a ausência dos gestores, daquela figura “que direciona ou comanda”, segundo as entrevistas, não é impedimento para a organização e efetivação do trabalho, entretanto, por outro lado, pelo que fora mencionado pela professora, fazia falta maior direcionamento, como se os profissionais estivessem perdidos em busca de algo em comum para o grupo.

As formas assumidas de participação, a estrutura hierárquica e centralização do poder na figura do diretor de escola ou do trio gestor (diretor, vice e coordenador) aproximam a gestão escolar da administração de empresas, embora muitos estudos desde os clássicos da administração escolar (TEIXEIRA, 1961; PARO, 1986), alguns já citados neste trabalho, defendam a especificidade da administração escolar. Referindo-se à organização do trabalho na escola, os entrevistados demonstraram como se realiza a divisão de funções no interior da escola e o papel do diretor nesta organização:

Agora, tem as coisas da secretaria... é tudo bem separadinho. Então, minha diretora deixa a parte minha, que é prestação de contas, a merenda... eu cuido. É assim, não que é dividido no papel, mas é separado, ela cuida mais da parte pedagógica mesmo, ela trabalha bem junto com a coordenadora. (Vice da Escola A, 2013)

Nós temos a vice-diretora, nós dividimos o trabalho. Temos a coordenadora [...] Temos Agente de Organização Escolar, fica na

Secretaria, Agente não, Gerente, desculpas, e dois Agentes de Organização Escolar que são os Inspetores. É... cada um tem sua função, mas, assim, todo mundo ajuda todo mundo. (Diretora da Escola A, 2013)

- E de toda essa organização que vocês estão falando, qual é a função do diretor?

Ele direciona, é como se fosse a nossa luz também... porque a gente... tudo tem uma hierarquia também. E nós temos, assim, a diretora, no caso, presente o tempo todo na escola. (Professora da Escola A, 2013).

Nós dividimos o trabalho, eu atuo na parte pedagógica, mas auxilio na prestação de contas...

- Bem, você me falou que um ajuda o outro, mas você cuida mais da parte pedagógica e o diretor da parte burocrática. E as decisões, como são tomadas?

Na parte pedagógica, eu e os professores, nós conversamos e entramos em um consenso porque é difícil tomar uma decisão... eu acho que tem que ser uma equipe unida. Mas a parte burocrática, ele que vai atrás. (Vice da Escola C, 2013)

Embora a divisão de funções seja inerente à administração, seja democrática ou não, é possível aproximar as características já apontadas na gestão escolar à administração empresarial, reconhecendo que o processo de tomada de decisões é centralizado na figura do diretor da escola. Todavia, destaca-se que há espaço para a produção de regras e acordos próprios de cada realidade, assim como há associação direta entre a gestão e os resultados do ensino, ou seja, na escola que o IDESP é alto há caracterização de uma gestão centralizadora, que comanda e que controla no sentido de atingir as metas.

3.3 Qualidade da Educação Escolar

A qualidade da educação escolar, assim como ocorre no discurso acadêmico, assume diferentes significados nas falas coletadas pelas entrevistas. Ao contrário daquilo que é veiculado oficialmente, nenhum dos entrevistados associou a qualidade da educação escolar ao alcance das metas propostas pela SEE ou aos resultados da avaliação externa. Este é um dado intrigante, já que em todas as escolas foi identificado

um trabalho voltado para os conteúdos que são avaliados externamente, embora já tenham mencionado que a avaliação, como um dado isolado, não representa a totalidade do trabalho realizado e a qualidade da educação escolar do ensino oferecido. Assim, embora a avaliação provoque um estreitamento curricular na escola, os profissionais que ali atuam, assim como os pais de alunos, não apontaram que tais resultados representem a qualidade da educação escolar.

Nas treze entrevistas realizadas foi perguntado o que significa uma escola ser de qualidade e diferentes características foram atribuídas revelando, assim como na produção acadêmica, o caráter polissêmico da expressão. Do mesmo modo, Oliveira (2015) analisou o discurso de 53 sujeitos de diferentes segmentos que configuram o espaço escolar acerca da qualidade da educação escolar. A partir das ideias centrais dos discursos coletados, a autora distribuiu as falas dos entrevistados nas sete dimensões de qualidade do INDIQUE³². Reproduzindo o exercício da autora, sem, contudo, fazer uso da análise qualitativa do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), é possível aproximar as concepções dos sujeitos entrevistados das dimensões do material do INDIQUE, como consta na tabela:

Dimensões do INDIQUE	Concepções dos entrevistados
1. Ambiente Educativo	<p>“Seria ter bastante disciplina, ser uma escola assim... com menos briga... as família resolverem todos os problemas... não ter muita bagunça, essas coisas de vandalismo” (Mãe de Aluno da Escola A, 2013).</p> <p>“É aquela em que há comprometimento de todos” (Vice da Escola A, 2013).</p> <p>“Tem tanta coisa... ao mesmo tempo em que focada na aprendizagem, tem que ter coisas gostosas [...] Eu quero que eles encontrem</p>

³² O INDIQUE trata-se de um material elaborado pela Ação Educativa, em parceria com o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e INEP que propõe a utilização de indicadores propostos a partir de sete dimensões que devem ser consideradas na reflexão sobre a qualidade da educação escolar: Ambiente Educativo; Prática Pedagógica; Avaliação; Gestão escolar Democrática; Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola; Ambiente Físico Escolar; e, Acesso, Permanência e Sucesso na Escola. O material encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf (Acesso em 28/10/2015).

	aqui uma escola alegre.” (Professora da Escola C, 2013).
2. Prática Pedagógica	<p>“É uma escola que os professores vistam realmente a camisa, queiram ver seus alunos aprender e os alunos também entusiasmados em aprender” (Diretora da Escola B, 2013).</p> <p>“Onde todos os alunos aprendem. Não podemos deixar ninguém de lado” (Diretora da Escola A, 2013).</p> <p>“Com o objetivo comum de que todos aprendam” (Coordenadora da Escola A, 2013).</p> <p>“Para mim, eu acho que onde eu ensino e ele aprende [...] ler, escrever, fazer contas... também tem as noções de cidadania, de conviver em sociedade” (Vice da Escola A, 2013).</p> <p>“Ela foca no aprendizado do aluno” (Mãe de Aluno da Escola A, 2013).</p> <p>“É aquela que tem o foco no aluno, que se preocupa com o aluno” (Professora da Escola A, 2013).</p> <p>“Procura desenvolver todos os conteúdos, pelo menos de acordo com os meus conhecimentos, de acordo com a série que ele está.” (Mãe de Aluno da Escola João Oliveira, 2013).</p>
3. Avaliação	
4. Gestão Escolar Democrática	
5. Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Educação	“Professores capacitados” (Vice da Escola C, 2013).
6. Ambiente Físico Escolar	

7. Acesso, Permanência e Sucesso na Escola	<p>“Aquela escola que é para todos” (Professora da Escola B, 2013)</p> <p>“Eu acho que uma escola de qualidade seria sem evasão” (Coordenadora da Escola B, 2013)</p>
--	---

Tabela 3: Paralelo entre as dimensões do INDIQUE e as falas dos entrevistados
Elaborada pela autora

A partir da relação estabelecida entre as falas e as dimensões do INDIQUE, verifica-se que não foram encontradas concepções acerca da qualidade da educação escolar além daquilo que é proposto e avaliado pelas diretrizes oficiais. Merece destaque a maior incidência da dimensão prática pedagógica, indicando que a maioria dos entrevistados relaciona a qualidade à aprendizagem dos alunos, referindo-se à aquisição da leitura e escrita e das operações matemáticas cobradas nas provas. Importa ressaltar que, todos os entrevistados da Escola A, com maior IDESP no Estado de São Paulo em 2011, apontaram a aprendizagem dos alunos como o indicativo da qualidade da educação escolar.

Outro elemento relevante é a não indicação de dimensões como avaliação, gestão escolar democrática e ambiente físico escolar, como indicadores de qualidade da educação escolar em nenhuma das entrevistas. É consenso entre os profissionais da educação a importância de necessidade de melhores condições de infraestrutura e materiais na escola, entretanto, assim como a organização de procedimentos de avaliação adequados e uma gestão escolar engajada na efetivação dos objetivos educacionais, entretanto, tais elementos não foram mencionados quando os entrevistados definiram a escola de qualidade.

Em uma perspectiva diferente, a coletânea organizada por Brooke e Soares (2008), já citada nesta pesquisa, retrata o movimento de pesquisas que, a partir do Relatório de Coleman apontaram que a escola não fazia diferença, ou seja, independentemente das oportunidades educacionais o sucesso do aluno estaria previamente determinado por fatores extraescolares. Posteriormente, foram coletados diferentes artigos de pesquisas que indicaram o que faz diferença para a eficácia escolar e que o efeito da escola é uma variável significativa que deve ser considerada. Neste contexto, Franco e Alves (2008) trabalharam com as evidências sobre o efeito das

escolas e os fatores associados à eficácia escolar³³. Cumpre assinalar que o termo eficácia escolar será aqui utilizado como sinônimo de qualidade da educação escolar para conservar a concepção apresentada pelos autores. Desta análise, assim como ocorreu com as dimensões elaboradas pelo material do INDIQUE, cinco categorias foram construídas como “fatores associados à eficácia escolar descritos na literatura brasileira” (FRANCO, ALVES, 2008, p. 494): recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente, ênfase pedagógica. Aproximando novamente as falas dos entrevistados às categorias apontadas, foi elaborada a tabela que segue:

Fatores associados à eficácia escolar	Concepções dos entrevistados
1. Recursos Escolares	
2. Organização e Gestão da Escola	
3. Clima Acadêmico	<p>“Seria ter bastante disciplina, ser uma escola assim... com menos briga... as família resolverem todos os problemas... não ter muita bagunça, essas coisas de vandalismo” (Mãe de Aluno da Escola B, 2013).</p> <p>“É aquela em que há comprometimento de todos” (Vice da Escola B, 2013).</p> <p>“Tem tanta coisa... ao mesmo tempo em que focada na aprendizagem, tem que ter coisas gostosas [...] Eu quero que eles encontrem aqui uma escola alegre.” (Professora da Escola C, 2013).</p>

³³ Para tratar da eficácia escolar no Brasil, Alves e Franco (2008), fazendo referência à produção da literatura nacional, os autores apresentam algumas fontes de dados produzidos no país (censos demográficos, PNADs – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Censo Escolar e dados resultantes de avaliações) e alguns estudos e pesquisas sobre o sistema educacional brasileiro e, mais especificamente, sobre o efeito das escolas, a eficácia e equidade escolar na educação básica (tese de doutorado de Maria Teresa Gonzaga Alves; Projeto GERES – Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar 2005, do qual foram envolvidos seis centros universitários, mais 20.000 alunos e 303 escolas).

4. Formação e Salário Docente	“Professores capacitados” (Vice da Escola C, 2013).
5. Ênfase Pedagógica	<p>“É uma escola que os professores vistam realmente a camisa, queiram ver seus alunos aprender e os alunos também entusiasmados em aprender” (Diretora da Escola B, 2013).</p> <p>“Onde todos os alunos aprendem. Não podemos deixar ninguém de lado” (Diretora da Escola A).</p> <p>“Com o objetivo comum de que todos aprendam” (Coordenadora da Escola A, 2013).</p> <p>“Para mim, eu acho que onde eu ensino e ele aprende [...] ler, escrever, fazer contas... também tem as noções de cidadania, de conviver em sociedade” (Vice da Escola A, 2013).</p> <p>“Ela foca no aprendizado do aluno” (Mãe de Aluno da Escola A, 2013).</p> <p>“É aquela que tem o foco no aluno, que se preocupa com o aluno” (Professora da Escola A, 2013).</p> <p>“Procura desenvolver todos os conteúdos, pelo menos de acordo com os meus conhecimentos, de acordo com a série que ele está.” (Mãe de Aluno da Escola João Oliveira, 2013).</p>

Tabela 3: Paralelo entre os fatores associados à eficácia escolar e as falas dos entrevistados
Elaborada pela autora

Apesar de criar categorias diferentes, os fatores associados à eficácia escolar aproximam-se do material do INDIQUE. Conquanto defendam a infraestrutura, das

condições materiais e recursos necessários para a qualidade de educação escolar, assim como a relevância da gestão como meio facilitador e possibilitador da busca pela especificidade da educação escolar e seus objetivos, nenhuma das entrevistas defendeu a organização e gestão da escola ou os recursos da educação como associados à qualidade da educação escolar.

Ao contrário da análise anterior, nenhum fator associado à eficácia escolar contemplou a questão do acesso e permanência do aluno na escola, elementos que foram apontados nas entrevistas. Alves e Franco (2008) justificam a seleção desses fatores e apontam que tal definição não indica que outros não interfiram na eficácia escolar, apenas que estes tenham um papel mais incisivo na produção de resultados:

A revisão da literatura brasileira sobre eficácia escolar tem achados convergentes sobre o efeito positivo dos *recursos escolares* - ainda que os pesquisadores entendam que recursos só podem ser eficazes quando efetivamente utilizados-, da *organização e da gestão da escola* - baseada em liderança do diretor e em comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus alunos- e do *clima acadêmico* orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e aprendizagem. A literatura examinada produziu também evidências, ainda que mais esparsas, em favor do efeito positivo do nível educacional de professores, do salário de professores e, no caso do desempenho em Matemática, do estilo pedagógico sintonizado com o movimento de renovação do ensino dessa disciplina. (ALVES, FRANCO, 2008, p. 498).

Diante do exposto, destaca-se que as concepções dos sujeitos envolvidos com o processo escolar são próximas dos indicadores das diretrizes oficiais, da mesma forma que a produção acadêmica³⁴ converge com aquilo que é proposto oficialmente, como se verifica na seleção de fatores associados à eficácia escolar (ALVES, FRANCO, 2008), muito semelhantes à proposta das diretrizes oficiais.

Cabe considerar que, tanto pelas concepções anunciadas quanto pela prática observada, apesar das contradições detectadas, a proposta de uma qualidade negociada (FREITAS, 2008) como alternativa de contrarregulação está distante do que é vivenciado no cotidiano escolar. A qualidade negociada seria o resultado de um processo de avaliação institucional construído coletivamente a partir do projeto político-

³⁴ A esse respeito, a análise de Oliveira (2015) a partir de artigos científicos publicados em revistas qualificadas de educação sinalizou a ausência de proposições de procedimentos que conduzam as escolas à concretização de objetivos que se contraponham àqueles delineados no âmbito das diretrizes da política educacional.

pedagógico na escola e o que se verifica, diante das escolas investigadas, por exemplo, é a construção, embora coletiva de parâmetros que reforçam aquilo que é proposto oficialmente como a cultura de avaliação semanal na Escola A. A escola, deste modo, produz dados e indicadores que reproduzem a concepção de qualidade proposta pelas diretrizes oficiais de educação.

Diante das questões apontadas acerca da avaliação externa em larga escala, os mecanismos e formas de organização do trabalho pedagógico no interior da escola e as concepções de qualidade da educação escolar, tem-se um currículo voltado para os conteúdos avaliados externamente. Como falar em qualidade diante do estreitamento curricular gestado neste cenário? Este é, sem dúvida, um problema a ser resolvido por aqueles que buscam a qualidade da educação escolar em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar e tencionar as concepções veiculadas pela política educacional do governo estadual paulista dos dois últimos governos (2007 a 2014) e as concepções vivenciadas pelos diferentes integrantes de escolas públicas paulistas a respeito da avaliação externa em larga escala, gestão e qualidade da educação escolar. A finalidade foi de identificar aproximações e/ou contradições entre aquilo que é proposto oficialmente e/ou veiculado academicamente e aquilo que é vivenciado no interior de escolas públicas paulistas.

Historicamente, a escola pública está inserida em um contexto marcado pela implementação daquilo que está previamente determinado, pela estrutura hierárquica, cobrança de metas e controle do trabalho realizado. Entretanto, esta pesquisa assumiu um referencial que destaca as especificidades das escolas públicas e vislumbra as possibilidades delas construírem suas próprias regras e atuarem em margens de autonomia, construindo e perseguindo objetivos próprios, assumidos pela coletividade (CANÁRIO, 1996; LIMA, 2003; NÓVOA, 1995; BALL, 1992).

Desta forma, foram escolhidos procedimentos metodológicos que permitiram dar voz aos sujeitos que estão na escola, tais como a observação e realização de entrevistas semiestruturadas com pais, professores e equipe gestora de três escolas públicas da rede estadual paulista. Adotou-se como critério para seleção das escolas a serem investigadas o IDESP, sendo escolhidas a escola com maior e a escola com menor índice da rede estadual.

Detectou-se, no início da pesquisa, um problema com a escola de maior IDESP. A opção por manter a investigação também nesta escola, acusada pela mídia de fraudar os resultados da avaliação, justificou-se na medida em que o fato endossou a crítica realizada pelos profissionais da educação aos desdobramentos advindos da complementação salarial a partir do alcance de metas em avaliação externas. A Escola C confirmou a possibilidade de “burlar” os dados da avaliação externa e, conseqüentemente, elevar os índices, assim como também revelou um salto significativo de 2012 para 2013, com aumento de quase 100% do índice. Trata-se, sem julgar esta ou aquela escola, de uma corrupção educacional gerada pela revolta de

profissionais insatisfeitos com a proposta do governo de oferecer bônus aos profissionais da educação que atuam nas escolas que atingem as metas propostas pela Secretaria de Educação do Estado.

Inserida em um Projeto intitulado “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática” o qual analisou as concepções de avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar em diferentes âmbitos, escolas e, por meio de procedimentos metodológicos diversificados, esta pesquisa é a última que se encerra em um ciclo de trabalhos, dentre os subprojetos da Universidade Estadual Paulista. Por esta razão, é importante resgatar o caminho percorrido pelo grupo e os resultados dos diferentes estudos (DACOL, 2012; ORTEGA, 2014; NASCIMENTO, 2015; JESUS, 2013; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2015), tencionando-os com os desta pesquisa. Um elemento comum presente nas diferentes pesquisas foi o olhar para a escola que, mediante a utilização de recursos teóricos metodológicos específicos, possibilitou revisitar conceitos já consolidados e abrir caminhos para reconstruí-los junto com aqueles que vivenciam a avaliação externa, a gestão e a qualidade da educação escolar em seu cotidiano. Algumas delas aproximam-se dos elementos e resultados presentes nesta tese.

Com o objetivo de analisar duas escolas públicas municipais com maior salto no IDEB na região do município de Marília, Souza (2014) identificou que em ambas, no que tange à gestão escolar, há centralização das decisões no diretor da escola. Embora seja defendida a gestão democrática no discurso e no projeto político pedagógico da escola, há fortalecimento do núcleo diretivo e a participação de pais, professores, alunos e comunidade não é efetiva. O autor apontou ainda que os entrevistados acreditam que a qualidade escolar é um conceito mais amplo do que o resultado das avaliações externas, entretanto, tal concepção convive com a gestão de estratégias para aumentar o índice da avaliação em uma perspectiva de gestão empresarial na qual não há construção coletiva de objetivos educacionais.

Dacol (2012) analisou as representações sociais de pais e alunos de quatro escolas públicas municipais sobre avaliação externa, qualidade e gestão da educação escolar, sendo duas escolas com alto IDEB e duas com baixo IDEB, de acordo com a média do município de Marília. Na pesquisa, a autora constatou que pais e alunos desconhecem os objetivos da avaliação. Além disso, nas escolas com alto IDEB, a

organização do trabalho está articulada com o alcance de índices, enquanto nas escolas com baixo índice, a gestão preocupa-se com questões emergenciais, tais como: falta de professores, administração de recursos disponíveis, dificuldade para lidar com a inclusão de alunos especiais, indisciplina etc.

Já na tese defendida por Oliveira (2015), a autora identificou que, tanto nas escolas com baixo quanto nas escolas com alto IDEB, os esforços concentram-se no alcance de bons resultados na avaliação externa. Com a intenção de analisar as reais possibilidades de a escola projetar para si objetivos educacionais para além daquilo que é proposto oficialmente, a autora trabalhou com discursos, práticas e representações sociais acerca da qualidade da educação escolar. Uma de suas contribuições reside no estudo das representações sociais do discurso acadêmico. Por meio da análise de cinquenta artigos publicados em periódicos qualificados, a autora apontou que há correspondência entre aquilo que é produzido academicamente e o discurso da política e de documentos oficiais.

Nesta tese que ora se apresenta, no âmbito dos documentos oficiais direcionados à escola paulista, foi ressaltada a relação entre a qualidade da educação escolar e os resultados das avaliações externas mediante construção de indicadores de qualidade. Consonante com essa concepção, a gestão escolar aproxima-se da gestão empresarial por meio da incorporação de conceitos e valores próprios do mercado e da identificação do diretor de escola como gerente, líder e responsável por implementar aquilo que é proposto oficialmente.

No que tange às entrevistas, verificou-se uma nítida hierarquização das funções no interior das escolas, nas quais o diretor é visto como aquele que deve cobrar, liderar e direcionar toda a organização escolar para que esta “funcione”. Entre os professores e pais entrevistados, nota-se que estes valorizam quando o diretor exerce estas funções. Na escola com maior IDESP do estado de São Paulo, os entrevistados falaram da gestão e organização do trabalho pedagógico sem mencionar a palavra “democrática”. Por outro lado, na escola com menor IDESP, algumas falas apontaram que a gestão é democrática, entretanto, atribuem esta qualidade ao fato de a diretora informar sobre acontecimentos importantes da escola, convocar pais e professores para tratar de assuntos mais operacionais do que pedagógicos, como, por exemplo, festas e reformas.

O contato com os entrevistados e suas respectivas falas revelou que os profissionais e pais acreditam que a avaliação externa é relevante para as escolas, entretanto, mencionaram também que a avaliação não representa a qualidade da escola, pois, segundo os entrevistados, a qualidade é um conceito mais amplo, incapaz de ser medido externamente. Isso representa que a avaliação externa e, conseqüentemente, os indicadores, são apenas um parâmetro, uma parte daquilo que acontece na escola em seu cotidiano.

Como um *iceberg*, aqueles que estão na escola revelam que há uma parte significativa por baixo do visível. Nas escolas, abre-se a possibilidade de avaliar o quanto cada aluno progrediu e se desenvolveu, em uma perspectiva de valor agregado. Certamente, há alunos na escola com menor IDESP da rede estadual que acrescentaram mais conhecimentos e valores à sua formação que em outras escolas, mas, apesar disso, ao final da etapa, não atingiram o mesmo desempenho da escola com maior IDESP. Desse modo, é inviável afirmar que a escola com maior IDESP é de melhor qualidade e a de menor IDESP, de menor qualidade. São necessários outros parâmetros.

Neste cenário, não se pretendeu minimizar o valor da avaliação externa que é um instrumento que deve ser colocado a serviço daqueles que atuam nas escolas, apenas não utilizá-lo como exclusivo indicador de qualidade, como é feito oficialmente pela Secretaria Estadual de Educação.

Apesar de se tratar de um estudo específico, sem a intenção de generalizar estas considerações a outras realidades, a pesquisa mostrou que há espaço para as escolas construírem regras e fins próprios do grupo. Um exemplo disso é a cultura de avaliação semanal realizada na escola com maior IDESP. Da mesma forma em que o grupo decidiu realizar tal ação a serviço dos índices, com o objetivo de preparar os alunos para a avaliação externa, certamente, poderia haver uma discussão coletiva para construir uma organização própria da coletividade que fosse de encontro àquilo que é proposto oficialmente e se aproximasse da “infidelidade normativa” defendida por Lima (2003) ou da “qualidade negociada” proposta por Freitas (2009), construindo outras finalidades para a educação escolar que não se resume a preparar os alunos para o mercado de trabalho ou transformar a sociedade atual.

Na pesquisa de Dacol (2012), fora apontado que a organização do trabalho com a finalidade de alcançar bons índices de avaliação externa se faz presente nas escolas

com alto IDESP, entretanto, com esta pesquisa, verifica-se que nas escolas com baixo índice, embora haja um discurso de que a qualidade da educação escolar é mais do que os resultados em avaliações externa, como defendido por Souza (2014), também são planejadas e realizadas ações visando o alcance das metas estabelecidas, endossando os resultados da tese defendida por Oliveira (2015).

Seria ingenuidade afirmar que há autonomia para a escola se auto-organizar e que ela não faz porque não quer. Como defendido anteriormente, há espaço, margens de autonomia, em contrapartida, há uma estrutura na rede de ensino criada com mecanismos de controle, via avaliações e programas propostos, capaz de limitar e direcionar a organização do trabalho pedagógico. Diante desse contexto, como mudar essa realidade que se apresenta engessada?

Diante do exposto, as concepções veiculadas, sejam oficialmente pela Secretaria ou academicamente – como apontado por Oliveira (2015), e as vivenciadas nas escolas investigadas apresentam mais semelhanças que divergências. Embora haja um discurso em defesa de uma gestão democráticas em algumas realidades e de qualidade como um conceito mais amplo do que o defendido pelos programas oficiais, não se vivencia na prática das escolas investigadas tal experiência, assim como os espaços de discussão e margem de autonomia são utilizados para implementar aquilo que é proposto oficialmente e elevar os índices.

Embora não tenham sido identificadas vivências de conceitos como a “qualidade negociada” e, inclusive, de “gestão democrática” no sentido real do termo, com a finalização desta etapa, aponta-se para uma perspectiva que se aproxima do referencial adotado nesta pesquisa, ou seja, acredita-se na possibilidade de as escolas construir este espaço. Tal iniciativa não se fará por meio de relações verticais que impõem padrões de qualidade e/ou de gestão, deverá ser construída na própria escola, em cada realidade, pelos grupos que compõem determinada equipe e comunidade.

A gestão democrática não será realizada como princípio do ensino por meio de mecanismos legais autorizados, mas por força de uma formação escolar que revele sua importância àqueles que estão na escola. Por sua vez, as escolas, ao trabalharem com a construção de conhecimentos e valores, são capazes de instrumentalizar as pessoas para que elas possam decidir os novos rumos da educação escolar, construir suas bases e

buscar suas finalidades ao encontro de uma formação de qualidade para além daquilo que é verificado e cobrado oficialmente, mas uma qualidade em seu sentido social.

Uma das alternativas que pode contribuir com esta perspectiva são os cursos de formação continuada aos profissionais da educação em diálogo com a universidade. As pesquisas precisarão deixar de traduzir suas teorias para as escolas, de dizer que esta ou aquela é a melhor forma de gerir ou a melhor qualidade e construir com elas suas possibilidades. Um exemplo desta iniciativa tem sido realizado pelo Observatório da Educação, com encontros quinzenais com gestores da educação do município de Marília. Com o objetivo de analisar as possibilidades e limites de construção de vivências democráticas na gestão e práticas escolares, a partir de uma pesquisa-ação que partiu do princípio de que trabalhar com os profissionais da educação é, sobretudo, uma troca (ABDIAN, HERNANDES; 2012).

Assim, não cabe condenar a escola pública ao fatalismo ou impossibilidade de exercer a gestão democrática, é provável que, a partir de outros critérios para a seleção das escolas, que não sejam os índices de avaliação, sejam encontrados outros resultados e vivências. Diante da natureza complexa de cada unidade escolar, é preciso focalizá-las como “cidades a construir” (DERROUET, 1996), enfatizando não apenas os efeitos das políticas e programas em seu cotidiano, mas potencializando suas ações.

Muitas questões foram levantadas no decorrer desta pesquisa, parte delas ainda sem resposta, entretanto, formular questões leva à reflexão sobre os processos educacionais e este é um passo inicial para a construção de novas práticas e caminhos ainda a percorrer. Para finalizar, poderia ser levantada mais uma questão: por que as escolas ainda reproduzem a política de avaliação? Sem a pretensão de encerrar o assunto, a construção deste trabalho levou a duas possibilidades de respostas: a participação da escola na visão gerencialista de educação por causa do bônus; e o fato de a escola estar inserida em um sistema que cobra resultados, metas e aplicabilidade de programas propostos.

Diante dessas respostas, a pesquisa caminhou na perspectiva de uma terceira via para a produção de políticas, para além do que Ball (1989) propunha, as políticas não são apenas traduzidas em práticas, assim como não se restringem ao “Estado em ação” como traz a definição de Hofling (2001, p. 31) para políticas públicas. Esta tese aponta para uma terceira opção. Diante dos exemplos e vivências abordados, afirma-se

que as políticas são produzidas de fora ou de “cima para baixo” ao mesmo tempo em que construídas de “baixo para cima”. O diretor, neste cenário, é representante do Estado diante da comunidade assim como representante da comunidade diante do Estado. Não dá para encerrar a escola e as políticas em um único movimento único com uma realidade tão complexa vivenciada cotidianamente. Do mesmo modo, a academia precisa lançar mão de diferentes teorias que subsidiem as análises sobre/ na/com a escola.

Com a “consciência do inacabamento” (FREIRE, 1997), ao final desta etapa e deste ciclo de pesquisas, sinaliza-se para a busca de novas realidades que contribuam com o debate e a construção de possibilidades de uma “qualidade negociada” e gestão democrática, caminhando na perspectiva de que “ensinar exige saber escutar” (FREIRE, 1997).

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela de. Função do Diretor na Escola Pública Paulista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013

ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviane Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Formação, Função e Formas de Provimento do cargo de Gestor Escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, jan./jun. 2012.

ABDIAN, Graziela Zambão; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. As concepções de gestão e a vivência da prática escolar democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 144-162, 2012.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. Organização do trabalho escolar e exclusão educacional: caminhos, desafios e possibilidades. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

ALMEIDA, Maria Lúcia Ferreira dos Santos. **IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo e a Gestão Escolar**: um estudo de caso exploratório. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, 2012.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Tradução: Via Mundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazzo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, Livro Editora, 2005.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O PNE e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 3, n. 2, ago/dez. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs). **Políticas Educacionais e Organização do Trabalho na Escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, vol. 56)

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela**. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: PAIDÓS/MEC, 1989.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. London, v.24, n.2, p.97-115, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 de maio de 2015.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2015.

_____. **Lei n. 10.172/2001, aprovada em 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 17 de julho de 2015.

_____. **Portaria n. 931 de 21 de março de 2005**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 17 de julho de 2015.

_____. **Emenda Constitucional n.59/2013**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 17 de julho de 2015.

_____. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 17 de julho de 2015.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Via Mundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.15-45.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e Gestão Descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.35-46, fev./jun. 2000.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos do Cedes** – Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: vol 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago 2009.

CANÁRIO, Rui. **O estudo sobre a escola**: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1996.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIARDELLA, Thaís Monteiro; ABDIAN, Graziela Zambão; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Política de Avaliação em Larga Escala e Qualidade do Ensino: diretrizes governamentais, compreensões e vivências dos profissionais da gestão escolar paulista. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Políticas Educacionais e Gestão Escolar**: os desafios da democratização. São Luís: EDUFMA, 2012.

DEROUET, Jean Louis. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objeto de estudo em redefinição. In: BARROSO, João (org). **O estudo da escola**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos do Cedes** – Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: vol 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago 2009.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n. 112, p. 677-705, jul/set 2010.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Autores Associados, 2007. - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática de educação**: desafios contemporâneos da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de (et. al.). **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

GARCIA, Ana Lúcia. **Gestão da Escola, Qualidade do Ensino e Avaliação Externa: desafios na e da escola.** Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciência – UNESP, Marília, 2011.

HADDAD, Sérgio (org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 1977

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n.55, nov./2001, p.30-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v21n55/5539.pdf>

KRAWCZYK, Nora. Em busca de uma nova governabilidade em educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Política e Gestão da Educação.**2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

LUDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 5ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Quem “embala” a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio.** Marília: Pioneira, 2000.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre. v. 23, n. 2, p. 293-313-78, maio/ago. 2007.

MANFIO, Aline. **Qualidade do ensino e avaliação da educação: concepções de autores e atores na educação.** Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciência – UNESP, Marília, 2011.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A Política Educacional Paulista: Controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia (1983-1999). **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 24, n. 83, p. 527-549, ago. 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais na educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 118, março, 98/117, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

NEUBAUER, Rose. Descentralização no Estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. (Org.) **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (org). **As organizações escolares em análises**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e Gestão da Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.28, Jan. /Fev. /Mar./Abr., 2005.

_____. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Qualidade da Educação Escolar**: discursos, práticas e representações sociais. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira**: educação brasileira numa época de incertezas (1990-2000). São Paulo: Cte Editora, 2005.

_____. A Política Educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação e Linguagem**. Vol. 13, n. 21, jan/jun. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2008.

PINHA, Maria Luiza de Sousa. **Avaliação Institucional na escola pública da educação básica**: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar. Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. 2012

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCKWELL, Elsie (coord.) **La escuela cotidiana**. Fondo de Cultura Económica. México, 1986.

SÃO PAULO. **Resolução da SE n. 13/1996, de 13 de maio de 1996**. Homologa Parecer CEE nº 170/96, que autoriza a Secretaria da Educação a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/13_1996.htm?Time=26/07/2015 10:47:55. Acesso em: 25/07/2015.

SÃO PAULO. **Deliberação do CEE n. 09/1997**. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorE_indicacao08_97_deliberacao09_97.pdf. Acesso em: 24/07/2015.

SÃO PAULO. **Parecer do CEE n. 67/1998 – CEF/CEM, aprovado em 18 de março de 1998**. Normas Regimentais Básicas para Escolas Estaduais. São Paulo: 1998. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1022-1048_c.pdf Acesso em: 26/07/2015.

SÃO PAULO. **Decreto n. 48.298/2003, de 03 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a implantação dos Programas de Formação Continuada, destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, de que trata a Lei n.º 11.498/2003.. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2003/decreto-48298-03.12.2003.html> Acesso em: 24/07/2015.

SÃO PAULO. **Decreto n. 48.781/2004, de 07 de julho de 2004**. Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48781-07.07.2004.html> Acesso em: 26/07/2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 74/2008, de 06 de novembro de 2008**. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=26/07/2015 10:53:11](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=26/07/2015%2010:53:11). Acesso em 25/07/2015.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.078/2008, de 17 de dezembro de 2008**. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html> Acesso em: 24/07/2015.

SÃO PAULO. **Cadernos do Gestor**. São Paulo: SEE, 2009, v.3, il. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/CG_site_09_12.pdf. Acesso em: 24/07/2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 70/2010, de 26/10/2010**. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/204.pdf>. Acesso em: 24/07/2015.

SÃO PAULO. **Decreto n. 57.141/2011, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em: 24/07/2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Educação Contemporânea)

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao PNE. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**. Rio de Janeiro, vol. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SILVA JR., João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: De TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (ogs). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das Políticas Públicas na Educação Brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, n. 27, p. 159-179, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTAS NA ESCOLA A – MAIOR IDESP

1ª entrevista: Diretora da Escola A – Araras, SP

- Qual sua formação?

Eu sou formada em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão Escolar.

- Onde você fez a pós?

Na UNICAMP.

-Não foi aquela do governo...

Isso. Eles ofereceram.

- E quanto tempo de serviço...

Trinta anos.

- E, nessa escola?

Nessa escola, estou indo para doze anos.

- E como é a sua escola?

Huummm. Bem... Minha escola é uma escola que visa à aprendizagem do aluno em primeiro lugar. Então, todas as nossas ações, elas são voltadas para isso. Nós tentamos é... organizar os espaços em forma de cantinhos de aprendizagem, nossos ATPCs são de formação, nossos pais são chamados a participar com a comunidade sempre presente. Então, é uma escola que a gente busca que o aluno aprenda de qualquer forma.

- Então, tem esse foco na aprendizagem do aluno.

Sim.

- A organização do trabalho de vocês tem esse foco.

Tem esse foco.

- Quando você fala em participação dos pais, como ela acontece? Em que momento?

É... como os pais trabalham demais, a gente acha que a participação dos pais poderia ser maior, mas, assim, quando chamados, nós procuramos trazê-los até nas oportunidades... como Festa das Mães, apresentação de projetos no final do ano, nós acabamos de fazer Festa da Primavera. Então, aí, a participação dos pais é bem

grande. Então, nesses momentos a gente já aproveita para estar... e as reuniões de pais também que eles participam. Eles têm participado e os que não participam são chamados para os ATPCs em horário especial para nós conversarmos. E eles vêm também.

- E como é a participação dos professores nas atividades da escola?

Sim, de todas.

- De decisões?

De decisões. Conselho. A gente reúne com os pais. Conselho de Classe é feito com os pais também participando, ouvindo...

- E como é a relação da escola com a Diretoria de Ensino?

É uma relação muito boa. A Coordenação, semanalmente, se reúne com a ATP e... tanto na... em orientações que são passadas depois para os professores... A Direção também está sempre em contato. A Dirigente está sempre em contato conosco, os Supervisores... O contanto é muito bom!

- E tem visitas nas escolas?

Tem visitas deles na escola também, mas as visitas por não serem no próprio município não são semanais não, mas se a gente precisa, a gente liga e eles estão sempre prontos, eles vêm...

- Eles ajudam em que sentido?

Em tudo. Até em uma organização de uma reunião que eu tenho que fazer, o supervisor, se eu preciso, ele vem, o ATP, se tem um assunto especial para tratar... na matemática ou uma área especial, eles vêm para ajudar.

- E como você vê a sua função aqui na escola enquanto diretora nessa organização?

Eu digo sempre que o diretor, nós somos a alma da escola, nós temos que estar juntando a parte burocrática que nós temos sem deixar de olhar para o pedagógico. Então, eu sou muito pedagógica e... nós temos uma equipe, isso que eu acho mais importante e nossa equipe, diretor, vice e coordenador, nós temos uma mesma linguagem, isso que é mais importante, caminhamos juntos.

- Para falar um pouco de qualidade, o que seria uma escola de qualidade?

Onde todos os alunos aprendem. Não podemos deixar ninguém de lado. Cada um tem o seu tempo, nós temos que perceber isso, cada uma tem o seu tempo e ter a paciência suficiente de estar trabalhando para integrá-lo à sala de aula.

- E aprender o quê?

Eles têm que aprender... eles têm que ser, em primeiro lugar, leitores. Eu acho que eles têm que entender aquilo que lêem... ser cidadão. Acho que aí engloba tudo né?

- E você acha que esta escola é uma escola de qualidade?

Com certeza! Acredito muito na escola, acredito na equipe... e eu sempre digo, o que pontua isso não é nota, não é porque nós tivemos um IDESP maravilhoso e isso vai mostrar, qualidade você mostra no dia-a-dia. Eu tive um depoimento até de uma pessoa que visitou a escola e disse assim: "M., você não precisa apresentar a sua proposta pedagógica, ela está na linguagem de seus alunos". Então, quando você conversa com eles, você percebe que eles pertencem a essa escola.

- Eu queria que você falasse mais um pouco dessa relação da gestão e da qualidade...

É, é aquilo que eu comentei com você antes, o gestor tem que trabalhar para que a qualidade na escola aconteça, ele tem que proporcionar esse tempo para estarmos juntos porque se o diretor, se o gestor, não levar a sua equipe, não se reunir com a sua equipe, não tiver uma linguagem em prol do pedagógico, a gente acaba perdendo esse trabalho. Então, nós quando nos reunimos, tanto a equipe gestora, quanto a equipe de professores, temos sempre como foco principal a aprendizagem. Então, apagar incêndios é um de cada vez. A gente procura primeiro o foco principal, nós não desgastamos energia onde não é necessário, nós procuramos sempre buscar o foco da aprendizagem.

- Difícil.

É, é uma coisa que vai crescendo aos poucos. Nós fomos construindo essa relação. Ela não é de hoje, ela é de dez, doze anos que a gente vem caminhando assim e o mais interessante é que quem entra na equipe, quem chega na equipe se sente tão acolhido e tão seguro que acaba dando continuidade ao trabalho.

- Bom, você até já falou um pouco, mas eu gostaria que você falasse mais sobre essa política de avaliação em larga escala do estado de São Paulo.

A avaliação em larga escala não demonstra aquilo que realmente o aluno sabe. Então, nós temos uma política de avaliação na escola semanal, mas nós buscamos... não é preparar o aluno para o SARESP, a nossa avaliação é em cima de buscar onde está a fragilidade do aluno, onde que ele deixou de aprender aquelas habilidades que são testadas semanalmente para nós podermos trabalhar já em cima daquela habilidade perdida, porque se nós esperarmos o bimestre inteiro para, depois, voltarmos, às vezes, ele já se perdeu e não consegue mais. Então, nós avaliamos o aluno assim e é o que eu disse se o aluno é avaliado só no 5º ano não reflete, às vezes, o trabalho do ciclo todo. E cada ano é um ano, cada aluno é único, cada classe é única...

- Você comentou que esse ranking não representa quem é melhor, quem é pior...

Não, esse ranking não representa porque o aluno que... eu acho que ele deveria ser avaliado durante todo o ciclo, a evolução que ele tem com ele mesmo e não só aquele ano, até porque no 5º ano, de repente, eu recebo aluno, vários alunos que não foram meus, tem transferidos de outros lugares... então isso não reflete só o trabalho da escola.

- Então, eu posso afirmar que a avaliação em larga escala não tem um impacto na organização do trabalho pedagógico da escola?

Não, da escola não. Essa avaliação para nós... claro que toda avaliação é importante, a gente sempre tira alguns... a reflexão em cima da avaliação sempre é rica, porém não é ela que reflete... a gente estuda os relatórios, os instrumentos... é rica, mas dizer que ela representa o nosso trabalho em si, não. Até porque nós fazemos isso durante todo o ano.

- Não tem essa preocupação em preparar os alunos...

Não. Nós conhecemos os alunos que nós estamos com eles, nós até sabemos aquilo que eles sabem, o que não sabem, aquilo que eles precisam saber, não é só através dessa avaliação final que vai... nos situar.

- E o grupo todo conhece... a Coordenadora falou das matrizes...

Sim.

- O que cai no SARESP... Estuda as matrizes para direcionar o trabalho em função daquilo.

Daquilo. Isso.

- O grupo tem clareza de aqueles são os objetivos da escola.

Da escola.

- Que é trabalhar com aqueles conteúdos.

Exatamente.

- Bom, acho que é isso, eu agradeço.

2ª entrevista: Coordenadora da Escola A – Araras, SP

- S., coordenadora da escola, eu gostaria que você falasse da sua formação.

Eu sou formada em Ciências Físicas e Biológicas. Sou professora de Biologia. Fiz a faculdade de Pedagogia e vários cursos de especialização na área de gestão, fiz pós graduação em “A fraternidade como prática pedagógica” que é um curso oferecido pela UNESP de Rio Claro e participei de vários cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, vários cursos a distância... mais ou menos isso.

- Você trabalhou na sala de aula?

Trabalhei, na sala de aula eu trabalhei como ACT durante seis meses mais ou menos...

- Biologia?

Como PEB II... antes disso, eu trabalhei como PEB I também, então eu passei por todas as fases: PEB I, PEB II, fui para a coordenação... mas eu fiquei pouco tempo na sala de aula mesmo, a minha experiência maior é na coordenação mesmo.

- Você tem quanto tempo de serviço?

Dezesseis, dezessete anos mais ou menos na coordenação porque foram seis meses na sala de aula, mais ou menos.

- E nessa escola?

Quinze anos.

- E como é essa escola?

É uma escola tranquila, um ambiente bem harmonioso, com pessoas dispostas a trabalhar com responsabilidades definidas, as pessoas sabem o que vêm fazer na escola, tem objetivos em comum, são pessoas que estão preparadas para trabalhar nesta unidade escolar e vêm a escola como um objeto de trabalho mesmo, com responsabilidade e carinho. Cuidam.

- Quais objetivos comuns seriam esses?

O objetivo comum de todos é que todos aprendam, independentemente se ele é professor ou não, todos têm a responsabilidade de ensinar. Por exemplo, se você vai perguntar para uma inspetora o que ela pode ensinar, ela pode ensinar muitas coisas, então, a questão da alimentação mesmo, você pode questionar o funcionário que está lá na parte da alimentação, o que faz com os restos alimentares... ela ensina, além de estar desempenhando a função dela, ela está passando conhecimento para as crianças. É importante essa concepção de que todos estão ali para ensinar.

- Essa é a organização do trabalho na escola, com a participação de todos...

De todos. Existe esse comprometimento.

-E como eles participam? Em que momento?

Dessa forma. Qualquer um deles, no seu espaço, no seu cargo... eles têm essa concepção de ensinar alguma coisa, sempre trabalhando nesse sentido, independente do cargo que ocupam, se é um diretor, se é uma pessoa que limpa a escola... eles têm isso em mente. Isso tudo é trabalhado, é discutido, é planejado, tudo na proposta pedagógica, no início de cada ano. Eu acho que isso intensifica os resultados de aprendizagem, tudo é em favor da aprendizagem, todos os ambientes que você for analisar são em favor da aprendizagem, do conhecimento.

- Mas, no dia-a-dia, como são tomadas as decisões?

As decisões são tomadas coletivamente, pela equipe né, pela equipe gestora, envolvendo todos os professores e também funcionários. Como eu falei para você, através das rotinas semanais, muita discussão, muito debate, muita articulação, tudo muito articulado, isso contribui bastante para os avanços da unidade escolar.

- E os pais?

Os pais são participativos, embora tenha que melhorar bastante. Eles estão preocupados sim com o futuro dos seus filhos, escolhem uma escola que tenha qualidade, que se preocupe com isso e... eles são bastante interessados na qualidade que está sendo oferecida. Então, assim, eles checam as lições em casa, eles ajudam na medida do possível, frequentam as reuniões, mas existem sempre aqueles que deixam a desejar, que é o nosso objeto de trabalho, que são aqueles que mais precisam de orientações.

- Certo, e como é a relação da escola com a Diretoria de Ensino?

Olha, é bem articulada. A Diretoria oferece bastante subsídio para nós é... uma parte de formação... a gente recebe orientação semanal, mensal... eu vou para lá, recebo orientação...

- E passa para os professores.

Exatamente.

- Eles oferecem materiais?

Isso. A gente tem uma disponibilidade muito grande de materiais, de orientações, de capacitações, enfim muitos recursos.

- Eu gostaria que você falasse também sobre a avaliação externa em larga escala. Você até falou de avaliação, mas como foco na avaliação que é feita aqui na escola e a avaliação do estado de São Paulo? Como vocês lidam?

Essa avaliação externa é bacana porque te dá um norte, mas é apenas um recorte, não é ela em si que vai determinar o que eu vou trabalhar com a criança durante o ano. Simplesmente, ela vai me dar um recorte do que está acontecendo ali, um olhar externo, uma coisa que vem de fora. O mais importante disso é utilizar esses resultados a favor da aprendizagem, como uma criança aprende... porque determinada habilidade tem dificuldade... Isso é importante para a gente analisar essas questões de cunho pedagógico, não só de quantificar, rotular e fazer ranking entre as escolas. Isso aí é o de menos, o importante é você ter um diagnóstico interno e externo e você poder traçar um parâmetro desses dois para você ver em que nível você está chegando, para você trabalhar com altas habilidades, aquilo que a gente estava conversando.

- Os professores, eles não se sentem pressionados com a avaliação? Semana que vem é o SARESP, eles não se sentem pressionados? O que vai cair... o que eu vou trabalhar...

Não. A gente trabalha com uma cultura avaliativa que é a longo prazo. As crianças, desde as séries iniciais, os primeiros anos, elas já se familiarizam com a avaliação. A questão da avaliação, ela é considerada a favor da aprendizagem. Então... se você tem o erro... o erro é trabalho para a criança construir esse erro, em cima dele, a partir dele, o que você vai fazer com ele. Então, as crianças não têm medo, não tem receio denada. A gente faz isso há muito tempo. Toda quarta-feira as crianças são avaliadas, as habilidades são pontuadas no outro dia... e vai gerando autonomia, confiança...

3ª entrevista: Vice-Diretora da Escola A – Araras, SP

- Primeiro, eu queria saber sobre sua formação.

Eu fiz Pedagogia.

- E quanto tempo de serviço?

Vinte e cinco.

- Vinte e cinco?

É, mas não só como professora... tem quase quatro que eu trabalho na secretaria e vinte e um como professora.

- E nessa escola...

Todo o tempo.

- Ah, você ingressou aqui.

Só trabalhei aqui. Eu trabalhei de estagiária uns três meses e ingressei aqui.

- Que legal. Bom... e como é a sua escola?

Eu adoro trabalhar aqui. Eu moro aqui perto, então eu conheço muita gente... quando eu vou à igreja, os aluninhos estão lá... eles sabem onde eu moro... é... como é... a minha diretora, ela é...eu acho assim... você está gravando?

- Está, mas fique tranquila.

Então, tudo que vem, ela tenta... quando vieram os cadernos do Ler e Escrever... ela conversa com a coordenadora e as duas fazem com que o trabalho aconteça. É exigente, sabe? Mas é bom porque ela apóia também... então, eu gosto da escola.

- Me fala mais um pouco sobre a organização do trabalho, o dia-a-dia...

A gente tem planejamento, a diretora tem, todo mundo tem, só que para falar a verdade, às vezes você vem, tem um coisa planejada, daí eu chego aqui fico umas duas horas... chega mãe querendo conversar... mãe que traz o aluno, alguma briguinha que acontece, professor que pede coisa, o principal é atender, depois... sossega e vai fazer o que você tinha planejado.

- Certo. Aqui na escola, como são tomadas as decisões?

A diretora conversa com os professores, com os pais também, ela tenta chamar. Igual quando tem verba, ela tenta chamar os pais da APM e do Conselho, ouve, se bem que, às vezes, eles falam 'ah, a senhora que sabe!'. Tem coisa também que eles pedem, mas não tem jeito, não tem quadra, eles querem, não tem espaço. Fez a festa, arrecadou

dinheiro, ela falou até com as crianças para saber o que eles querem. Então, dentro das possibilidades...

Agora, tem as coisas da secretaria... é tudo bem separadinho. Então, minha diretora deixa a parte minha, que é prestação de contas, a merenda... eu cuido. É assim, não que é dividido no papel, mas é separado, ela cuida mais da parte pedagógica mesmo, ela trabalha bem junto com a coordenadora.

- Eu queria saber também como é a relação com a comunidade, você até falou um pouquinho sobre isso...

Eles participam parcialmente, tanto que o nosso plano de ação é aumentar a participação. Só que eles têm... eles vêm... só que tudo com horário. No começo, tem umas mães que, às vezes, reclamam, mas depois elas acostumam. No horário de aula não chamam os professores, só no horário de ATPC, ou, quando é um caso grave, tem as aulas, não sei se você tem...

- De PEB II?

É. Daí a gente chama, utiliza quando é um ou outro caso.

- E com a Diretoria de Ensino? Como é a relação da escola com a D.E.?

É muito correio eletrônico, né? Então vêm os e-mails... mas a gente também pode ligar a hora que quiser. Eu falo mais em um departamento, a gerente, tem bastante contato.

- Para pedir ajuda?

Também.

- Eles vêm na escola também?

Vêm. A Dirigente veio no mês passado. Então, vem também.

- Certo. É... vocês que lidam com a gestão no dia-a-dia, como você vê a função da gestão na escola? O papel de vocês...

Aiii... difícil... a gente tem uma diretriz, mas eu como vice sou diferente da diretora e da coordenadora. Eu acho assim, que no fim, elas são as chefes, entre parênteses. A Coordenadora tem muita orientação, ela passa para os professores, ela pede a devolutiva... e eu sou mais assim... eles chegam aqui e pedem “oh, estou precisando disso, dá para fazer? Dá para orientar?”.

- Fica socorrendo.

É... é mesmo, né. Aluno também vem comigo para conversar...

- E também é muito importante no dia-a-dia da escola também, né?

É. No fim, eu acho que... mas... eu também faço parte, mas a parte pedagógica... mais elas mesmo. Então, eu fico mais na retaguarda.

- Você cuida mais da parte burocrática, financeira, administrativa...

É. Por fim, seria também para eu ser da pedagógica, mas eu fico menos na pedagógica. Fico assim, o aluno não quer fazer a lição, eu converso com a mãe... mas eu sou mais na retaguarda mesmo.

- Está certo. E o que é uma escola de qualidade para você?

Para mim, eu acho que onde eu ensino e ele aprende.

- Aprende o quê?

Ai, o quê? Eu vou falar bem...

- Fique à vontade!

O que o pai espera que ele aprenda? Ler, escrever, fazer contas... também têm as noções de cidadania, de conviver em sociedade...

- E esta escola você acredita que é uma escola de qualidade?

Eu acredito.

- Por que tem atingido esses objetivos? De ler, escrever...

É. Sim. Tem também problema, acho que a coordenadora já conversou com você. Não pensa que é uma maravilha, que tem problema também, como em todas, mas sempre procuramos atingir os objetivos.

- E como vem a ser a relação da gestão com essa qualidade? De que forma vocês atuam nessa qualidade?

Eu acho que... os gestores estão sempre passando as informações para as professoras, tem orientação também...

- Que vocês recebem...

A gente recebe e passa para elas. E tem a cobrança! Tem também, tem a cobrança. A rotina? Está fazendo lá na sala de aula isso mesmo?

- Acompanha.

Acompanha. Tem acompanhamento.

- E sobre a política de avaliação em larga escala no estado de São Paulo? Silêncio. O SARESP, o IDESP...

É uma cobrança, uma ansiedade também que fica... mas eu acho que é necessário porque senão tiver cada um faz de um jeito.

- Você acha que é uma cobrança, uma tensão...

É uma cobrança, como toda empresa tem, então...

- Mas esse jeito de cada uma fazer... então você acha que com a avaliação tem uma organização do trabalho?

É, acontece isso.

- E os professores? Ficam preocupados...

Ficam preocupados, ficam ansiosos... outro dia uma professora falou: “Nossa!!! Já é na outra semana, parece que eu tenho que fazer tanta coisa...” Mas eu acho que professor sempre tem isso. Antigamente não tinha SARESP, a gente chegava, eu chegava no final do ano também “Nossa eu precisava ter feito mais...” Então, a gente também se cobra. Eu acho dessa forma.

- E vocês recebem os resultados do SARESP na escola?

Recebe.

- E diante dos resultados...

Diante dos resultados, estuda, vê o que está precisando... mesmo as professoras, principalmente do 5º, elas dão as avaliações, elas tabulam tudo, o que precisa trabalhar mais.

- Certo, você falou também da gestão da escola e ficou destacada como função essa necessidade de cobrar e acompanhar, é isso?

É. E orientar também. Tudo a coordenadora vai... ela passa... e tem a cobrança. A Diretoria cobra, passa, pede a devolutiva... não sei lá a Prefeitura se é a mesma coisa.

- Não, lá é o primeiro ano que faremos o SARESP.

Então, mas eles mostram o mapa da classe, se estão alfabéticos... então, isso não é aqui, é da Diretoria que é feito isso, tem bastante cobrança, não é só porque a diretora quer.

- Isso é geral.

Eu acho que até quando eu comecei a trabalhar, cada um trabalhava mais ou menos do jeito que queria. Hoje tem mais cobrança, tem o material que vem...

- E a que você atribui o principal motivo de eles terem ido tão bem no SARESP?

Eu acho que essas avaliações que eles fazem toda semana e depois as professoras retornam... eu acho que é isso.

- Faz uma reflexão, lá no 5º ano, eles estavam fazendo isso, fizeram o simulado e estavam vendo o que erraram.

É, é assim mesmo.

4ª entrevista: Mãe de aluno da Escola A – Araras, SP

- Bem, você é mãe de um aluno do...

Ele está no 5º ano B.

- Ele sempre estudou nesta escola? Desde o 1º ano?

É, desde o 1º.

- Vocês moram aqui perto?

A gente mora.

- A senhora trabalha?

Eu sou dona de casa, eu sou ex professora. Eu era professora até ter ele, depois eu parei, agora eu tenho um salãozinho de cabeleireiro em casa mesmo, para eu poder ganhar meu dinheirinho e eu parei de trabalhar como professora porque ocupa muito tempo, muito horário e, depois que eu tive ele, eu fiquei mais disponível para ajudar ele.

- Que legal! E sobre a escola, como você vê esta escola? O que você acha daqui?

O ambiente físico ou a parte pedagógica?

- O que vem na sua...

Geral?

- É.

Assim, a parte pedagógica é excelente sabe, os professores estão muito dispostos, muito bem preparados para o que é sugerido... e, quanto ao ambiente físico, eu acho que faltam algumas coisas porque você vê a escola é pequena, não tem quadra, não tem sala de informática mas, mesmo com essas dificuldades, a gente... eu faça “a gente” porque eu sou muito ligada à escola, mas toda a dificuldade que a gente tem, a escola conseguiu superar tudo isso e eu vejo um resultado muito bom no aprendizado dos alunos. Não digo só em relação ao meu filho, aos alunos, a todos eles. Alguns amiguinhos dele tinham muita dificuldade, superaram muito, muito mesmo os problemas que tinham. Eu percebo que o meu filho praticamente ele não tem problema de aprendizado.

- Você participa da escola?

Participo.

- De que forma?

Assim, de todas as formas que você pensar porque, tipo assim, é... eu estou sempre aqui na porta, eu estou sempre na casa da diretora, tudo que acontece na escola ela me fala... se eu venho porque aconteceu alguma coisa com o meu filho... a escola está sempre aberta, não digo só a escola, mas assim, relacionamento, a moça que trabalha lá na frente: “você quer que eu vou chamar alguém? Você quer conversar com alguém?”. Se não é o horário de conversar com a professora, ela não se importa de conversar, falar o que está acontecendo... e sem contar que, quando tem Conselho de Classe, a gente está presente, na Reunião de Pais, a gente está presente...

- E as decisões? Como são tomadas?

Todas são tomadas junto com os pais, até mesmo na compra de algumas coisas.

- Além da compra de materiais, de que forma vocês participam mais?

Por exemplo, no Conselho de Classe, é um aluno, que não é meu filho, é amiguinho dele, que está dando problema, eu estou vendo de fora, vendo um menino que não é meu filho, que não tem nada a ver. Outra forma de participar também... de sábado, quando tem um dia na escola, ver os trabalhos que eles fazem e... assim, sempre, sempre, a gente está ligado com o que está acontecendo na escola, quando não são eles que conversam com a gente também, porque eles sabem bastante coisa e a diretora vem aqui e está sempre passando. Quando tem reunião de professores, eles deixam abertapara os pais que querem vir, que querem saber... tipo assim: “o que vai fazer na festa de agora?”. Entendeu?

- Eu queria que você falasse mais um pouco sobre como é a gestão da escola.

Não só da diretora, né? Até de quem trabalha na cozinha tem contato com... o que não é da parte deles. Então, assim, tipo assim, tem uma viagem, uma reunião, se a diretora não pode ir, qualquer funcionário está preparado para ir.

- Certo. E o que você acha que é uma escola e qualidade?

Muitas escolas trabalham com projetos, né? Elas visam um projeto que vai levar a escola a um ponto. Essa escola não tem um projeto, um projeto que vai levar a escola a um ponto. Ela... foca no aprendizado do aluno, no incentivo, tipo assim, eu percebo que as crianças tem prazer de estar aqui, entendeu? Dia de quarta-feira, toda quarta-feira tem avaliação, a avaliação é semanal, então, na quarta-feira, que tem avaliação, eles n]ao faltam, eles não têm medo de fazer avaliação. Meu filho é um, ele fala, se tem algum lugar que eu quero levar ele: “Mãe, eu não vou porque se eu não chegar a tempo, hoje eu não posso faltar”. Eles sentem prazer de fazer a avaliação porque eles estão preparados para isso.

- E para você, essa é uma escola de qualidade?

É.

- Principalmente por quê?

Porque a criança aprende aqui, pelo conhecimento, não só conhecimento, aprendizado. Conhecimento a gente adquire nos livros, o aprendizado não, o aprendizado é para a vida toda. Então, assim, o que eu vejo é isso sabe, a gente enxerga o desenvolvimento deles. Eu não falo tanto pelo meu filho porque ele nunca teve problema de aprendizado, eu falo com relação às crianças que vieram, por exemplo, sem socialização e, de uma nota 4, elas subiram para um nota 7, 8. A gente consegue perceber isso.

- Um avanço.

Um avanço.

- E... além dessas provas que eles fazem de quarta-feira, eles fazem outras provas que não elaboradas na escola, você conhece?

Ah sim, o SARESP... eles fazem.

- E você sabe os resultados?

Eles passam tudo pra gente e, quando tem uma prova assim, antes, uma simulação, entendeu? Para depois, fazer no dia em que é marcado. Então, eles não ficam com medo, eles já estão preparados.

- Então, a escola se prepara para a avaliação, quando ela acontece, eles já estão preparados.

É.

- Como se fosse um treino?

É porque eles fazem mesmo antes. Tem a prova do SARESP, eles fazem uma prova antes, é um simulado sabe? Aí, depois, no dia, vai tranquilo.

- E vocês sabem que a escola foi excelente no SARESP...

Mas aconteceu por causa... porque foi assim, teve uma no que a escola não foi bem, foi bem abaixo, eu não lembro qual foi a nota... foi uma nota bem abaixo, todos ficaram decepcionados. Então o que aconteceu? Reuniu com os professores, eu estou sempre presente nessas reuniões, e foi decidido não fazer mais aquelas avaliações bimestrais, “tal dia vai ter avaliação, de tal matéria e as crianças têm que estudar aquele mundo de conteúdo...”. Chegavam aqui nervosos. Então, toda quarta-feira vai ter avaliação. Com o passar do tempo, as crianças se acostumaram com a avaliação, virou uma coisa de rotina, para eles, eles são avaliados todos os dias. Melhorou muito a nota, foi a partir disso que foi melhorando.

- Mas, às vezes, você não acha que eles estão fazendo muitas provas?

Não. Assim, isso eu falo em relação ao meu filho, eu não posso falar dos outros porque eu não sei como está em casa, porque, assim, com relação ao meu filho, eu e ele, a gente trabalha junto. Ele chega em casa, a gente vê o que a professora deu, a gente

estuda tudo de novo. Então, tipo assim, se ficou alguma dúvida, eu venho na escola amanhã, falo com a professora e ela passa para mim. Se precisar ela ir lá na lousa me explicar, ela vai e explica para eu estar passando para ele em casa. Porque, de repente, o olhar, a visão da mãe é diferente da professora porque ela tem um monte de criança e eu tenho só ele. Então, se ele não está aprendendo com ela, é mais fácil eu estar estudando com ele. Muitas vezes, muitas vezes, eu precisei vir aqui e perguntar para ela como fazer e ela está passando para mim. Em relação à História, Geografia e Ciências a gente pega o livro e estuda junto. E eu não vejo perda de aula porque o que ele perde aqui, a gente repõe em casa. Pode ser que no dia que tem avaliação ele está perdendo um dia de aula, só que eu ajudo em casa. Eu estou falando em relação a mim, não sei como é com as outras crianças.

- Para finalizar, para não tomar muito seu tempo...

Não, pode ficar tranquila.

- Como você vê o papel do diretor em todo esse trabalho?

Às vezes, eu posso até estar sendo meio puxa-saco porque eu falo muito bem da escola, mas se você quiser chamar outra mãe e conversar, ela provavelmente vai falar a mesma coisa. A diretora dessa escola, nem os alunos vêem ela como diretora, sabe? Ela não é aquela diretora que chama os alunos lá só para ficar brava. Ela está ali sabe? Às vezes, a criança precisa de um remédio, a criança caiu, machucou... A sala da diretora é acesso das crianças. Se ele quiser ir e falar com a diretora, ele tem total liberdade para ir, a hora que ele quiser falar com ela. Eu não vejo ela como... sabe... “a diretora chegou!”. Nem as crianças vêem, entendeu?

- Bom, era isso. Obrigada.

5ª entrevista: Professoras da Escola A – Araras, SP

- Vocês são professoras da escola e trabalham há quanto tempo?

Na profissão há vinte e quatro anos, na escola há dezessete e, no 5º ano há seis anos.

- E você é formada em...

Eu fiz o PEC que o Estado ofereceu.

- E você há quanto tempo?

Dezesseis anos na profissão e nesta escola, treze anos, também fiz Pedagogia pelo PEC.

- E para vocês, como é a escola? O que vem a cabeça quando eu pergunto da sua escola?

Eu amo trabalhar aqui, eu sou suspeita em falar... em que sentido você fala?

- O que vem em sua cabeça...

Eu amo trabalhar aqui, a união do grupo... o 5º ano que é a minha série, meu ano, não mais a série, que eu amo de paixão. Eu trabalho também na Prefeitura, mas esse ano decidi ficar exclusivamente no Estado, por isso estou à tarde como P.A. (Professor Auxiliar). Eu afastei, pedi um afastamento de dois anos na Prefeitura porque na Prefeitura eu trabalho com Educação Infantil e minha paixão é o Ensino Fundamental, o 5º ano, então eu venho trabalhar feliz, amo o que eu faço.

- E você...

Bom, a escola para mim também... ela é...

- Se você tivesse que descrever?

Eu acho que é a união, o companheirismo também. Primeiro e segundo lugares, minha família fala que eu tenho a chave da escola, está em segundo lugar, primeiro lugar, claro que é a família, mas em segundo, vem a escola. Eu também amo o que eu faço, também me dedico demais às crianças... o que mais eu poderia falar?

Ela é a verdadeira mãe.

Sou super protetora. As crianças, elas devem gostar da escola. Elas têm que amar Matemática e adorar Português, eu falo. Eu gosto muito de matemática e acabo envolvendo as crianças para elas adorem Matemática e acabem indo bem em Matemática. Eu acho que é aí que a gente mexeu porque a Matemática é um “bicho de sete cabeças”. Eu como tenho paixão por Matemática, parece que a gente consegue passar isso para eles. Você consegue fazer eles verem que não é um “bicho de sete

cabeças”, que você tem várias formas para chegar em uma mesma solução. E quando eu chego na escola, eu também falo para eles que eu esqueço que tenho família, vou só lembrar quando tenho um problema, um horário que tem que dar um remédio... porque eu falo para eles que, quando eles chegam aqui, eles têm que pensar na escola, eles têm que ter o foco aqui. Qual é o nosso foco? Eu sempre falo para eles: “aprendizagem para todos os alunos”. Eles também sabem, então a gente tem que esquecer lá fora, lembrar aqui, aqui que é uma família. Nossa sala é superunida, uma família, então nosso foco é aqui. E eles adoram mesmo, eles não querem faltar.

Eles falam do ano que vem, que eles não querem sair... Lógico que não é cem por cento, mas noventa e nove.

- E como é a organização do trabalho na escola? O trabalho do dia-a-dia...

Nós temos uma rotina, essa rotina é semanal e permanente. Então, a gente faz a rotina, logo no final de semana, a gente faz a rotina para a semana toda. No início do ano, a gente faz a permanente, que entra todos os... a grade curricular, quantas aulas de Matemática, são nove de Matemática, oito de Língua Portuguesa, duas de Ciências... isso é permanente. Então, a partir dela que você monta a rotina semanal. Então, toda segunda-feira é aquilo, vamos supor... duas de Matemática, duas de Português, uma de Ciências. Toda semana porque aquela você tem que seguir e, a partir dela, tem também os blocos de conteúdo que você tem que seguir, tem que aparecer na rotina semanal, por exemplo, tem que ter os cinco blocos de Matemática: tratamento da informação, grandezas e medidas... então você encaixa naquela rotina.

- Então, as decisões são tomadas a partir...

Do início do ano.

- E de documentos que...

É, isso tem que ter, que é grade curricular. Só que aí vem uma observação embaixo: “a rotina é sujeita a modificações”. A gente sabe que, às vezes, tudo aquilo que a gente programa...

Nem sempre dá tempo.

Às vezes sobra tempo...

A gente adequa, às vezes, a gente tem que fazer uma retomada, às vezes a gente entra em um assunto e a gente acaba empolgando. Então, o maior problema nosso é a gente gerir o tempo, tem que dar conta do tempo.

- E a participação de vocês, enquanto professoras, nas decisões da escola? Não apenas nas questões pedagógicas.

Então, tudo que vai acontecer, se vai participar de um prêmio, de um concurso, se vai ter uma festa na escola... tudo isso é passado para nós nos HTPCs.

A diretora fala, a coordenadora fala a gente decide se é viável ou não.

- E os pais e a comunidade participam também?

Participam bastante. Tem, lógico, os pais que você sabe... trazer para a escola é a coisa mais difícil, mas tem pais muito participativos. Tem uma que falou até que, ano que vem, se puder, ela vir como voluntária... ela quer continuar.

- E de toda essa organização que vocês estão falando, qual é a função do diretor?

Ele direciona, é como se fosse a nossa luz também... porque a gente... tudo tem uma hierarquia também. E nós temos, assim, a diretora, no caso, presente o tempo todo na escola e, assim, amiga. Eu tenho liberdade de chegar e falar assim: “Não acho que isso vai dar certo”. E ela, a partir daí, se ela continua achando que aquilo vai, ela tem os argumentos dela... muito diferente de muitos lugares, outros diretores que passaram... Tem gente que chega e “é isso”. E ela não, se tem algum problema com pai ou aluno, sempre tem aquela interpretação do aluno, não é mesmo? Então, vem o pai conversar com a direção para ver o que aconteceu, não só de nota porque geralmente... esse ano eu não tenho grandes problemas, mas sempre acontece alguma coisa. Mas, a diretora, primeiro, ela ouve o pai, chama a criança, depois, ela chama o professor, tudo em particular. Ela ouve a versão de todo mundo.

Mas ela fala que está sempre do nosso lado. Primeiro, ela está do nosso lado, lógico né? Mas, ela vai ouvir todas as partes e, se ela vir que o aluno estava com a razão, ela vai conversar com a gente, vai chamar em particular. Se o aluno estiver com a razão... o aluno tem razão também.

- E para vocês o que seria uma escola de qualidade?

É aquela que tem o foco no aluno, que se preocupa com o aluno.

- E a de vocês?

Tem isso. Primeiro é o aluno, a aprendizagem do aluno.

- Essa é uma escola de qualidade?

É, se preocupa e acredita no aluno, que ele vai conseguir, que ele tem potencial.

Porque, na verdade, o que a escola buscou quando nós tivemos dificuldades, que nós não atingimos, muito pelo contrário, ficamos abaixo, então: “o que está acontecendo? Por que a escola caiu dessa forma?”.

Mas, na realidade, ela não caiu. O que aconteceu? É que a gente, assim, do nosso patamar caiu. Caiu para nós, mas acontece que, naquele ano, a gente tinha recebido uma sala que foi, assim, formada uma sala que era o PIC, na época, com crianças com vários problemas de aprendizagem, chamava PIC.

E as crianças faziam prova da mesma forma.

- E, a partir desse resultado, vocês redirecionaram...

O que nós podemos fazer para melhorar. Aí, entrou a cultura da avaliação semanal, que foi o que deu... fez toda a diferença.

Toda quarta-feira, a escola toda está envolvida em avaliação, desde os pequeninhos do 1º ano. A escola toda, é toda quarta-feira. É assim, a avaliação e uma reflexão em cima de uma avaliação.

- Não é só avaliação.

Não é só avaliação: “tirou cinco, tirou quatro, tirou dez!”. É cada um individualmente. “O que você pensou?” E ouvindo várias opiniões, um ouvindo o outro como chegou... ajuda aquele que está com mais dificuldade, por exemplo, hoje teve uma aluna na questão dos 25%: “Ah, professora, sabe o que eu pensei? Eu pensei na moeda de 25 centavos!”. E isso eu vou dar de ideia na sala. O que facilitou para um pode ajudar o outro.

- E essas avaliações que vocês fazem semanalmente tem o que como base?

No conteúdo trabalhado na semana, nas rotinas e na reflexão de uma prova anterior, quando a gente tem que fazer uma retomada.

Porque em todas as avaliações a gente anota o número de erros por questão, por exemplo, a questão 5 teve 15 erros em uma sala de 30. Então, metade da sala errou. Então, você vai refletir sobre isso, você vai trabalhar sobre isso... e você vai cobrar isso depois.

- E as avaliações têm o mesmo formato do SARESP?

A maioria sim, mas tem questões abertas também.

É o SARESP, a Prova Brasil...

- Eu queria que vocês falassem da avaliação externa... como ela é recebida aqui na escola? É semana que vem!

Lógico que a gente fica numa super ansiedade!

Mas a gente já está trabalhando desde o início do ano.

Desde o início. Quantos dias já foram? A gente trabalha diariamente.

Isso está na nossa cabeça diariamente e fora isso, fora as avaliações semanais, tem as avaliações bimestrais que a gente troca os professores na escola.

Nós já estamos preparando eles para isso porque a avaliação externa vem um professor diferente, nós não podemos chegar próximos a eles porque eles têm que fazer individualmente, cada um. Então, nas avaliações bimestrais a gente faz a troca de professor. Lógico que a gente não consegue trocar com outra escola...

- Essa cultura de avaliação que fez toda a diferença fez com que vocês organizassem o trabalho da escola a partir do SARESP, é isso?

Foi.

- É um impacto na organização do trabalho de vocês.

É... a avaliação sempre teve... mas não era dessa forma, o foco mudou. A avaliação continuou, intensificou.

- Para finalizar, que relação vocês vêem entre a gestão, a organização do trabalho e a qualidade?

A gestão cobra muito da gente também.

Cobra absurdamente, mas lê muito, estuda muito também.

Da mesma forma que ela cobra da gente, a gente cobra do aluno. Ela também é cobrada pela direção da escola. Às vezes, a diretora percebe alguma coisa diferente, a primeira coisa que ela vai procurar é a rotina, a coordenadora, para ver se está dentro da rotina, se aconteceu daquela forma, se não foi...

É um elo! Nós somos um elo: começa da gestão e vai parar no aluno.

Se não tiver alguém para direcionar não vai funcionar.

- E por parte da Diretoria de Ensino?

Tem cobrança também. Muita. A cobrança começa da Diretoria. Nós somos visitadas semanalmente.

Ultimamente, eles têm vindo semanalmente, conversam muito com a coordenadora, às vezes, dá uma passadinha na sala de aula... mas muita coisa... assim... até no HTPC, ela vêm assistir! E a coordenadora cobrando, cobrando...

Eu perguntei para a diretora se isso parte da Diretoria de Ensino... o Plano Emergencial... fazer tanta coisa... É da Diretoria? Ela disse: “Nem tudo! Muito é da coordenadora”. A coordenadora, a partir de toda a experiência que ela tem, que ela visita, de todo curso que ela faz... ela monta uma cobrança, que a gente reclama de tanta coisa... Mas é o que está fazendo valer.

Porque, às vezes, ela fala assim: “Ninguém faz isso!”. Realmente, mas você vai ver porque a escola funciona, porque tem gente apontando para a escola. Vem aqui ver!

A gente registra tudo. Todos os nossos passos são registrados!

Até agora no Plano Gestão: “Ah, mas não é dessa forma!”. Entra, participa e ganha. Você vai ver se é ou não, não é?

Porque apontar é muito fácil. Hoje ela já aplicou uma prova de manhã, eu como Professora Auxiliar já apliquei a mesma prova à tarde... a gente já socializou, a gente já tem uma média...

Já vi o que não funcionou para mim e que não funcionou para ela.

- Para vocês o que faz mais diferença para a qualidade?

É focar na aprendizagem do aluno.

- E de que forma a gestão ajuda?

Eu acho que a participação e a presença na escola.

A presença, o apoio... a confiança também...

A hora que você precisa dela... Elas passam confiança para a gente.

E para o aluno também. É uma cadeia porque a gente sente segurança nelas.

E eu falo: "Pode confiar 100%"

APÊNDICE B: ENTREVISTAS DA ESCOLA B – MENOR IDESP

1ª entrevista: Diretora da Escola B – Itu, SP

- Bem, você é a diretora desta escola... há quanto tempo?

Sete anos.

- Você ingressou como diretora aqui nesta escola?

Sim, aqui nesta escola.

- Mas você tem experiência docente...

Desde 85 que eu trabalho com educação.

- E qual sua formação?

Eu fiz magistério, depois eu fiz Letras e Pedagogia.

- E se eu te perguntasse como é a sua escola?

Bom, a minha escola é localizada em um bairro periférico de Itu, os alunos que participam, que frequentam esta escola são deste bairro. Muitas famílias deste bairro são do Norte e Nordeste. Os professores, muitos são de Sorocaba, aqui faz divisa com o município de Sorocaba, alguns de Itu, do centro da cidade. Tenho vários professores efetivos, mas ainda há problemas de falta de professores, principalmente nas disciplinas de Ciências e Geografia. Nós temos, aproximadamente, 480 alunos, funcionando no Ciclo II e Ensino Médio.

- E o dia-a-dia da escola... como é a organização do trabalho no dia-a-dia?

Nós temos a vice-diretora, nós dividimos o trabalho. Temos a coordenadora, é coordenadora do Ensino Fundamental. Nós não temos coordenadora do Ensino Médio porque nós temos só três classes de Ensino Médio, então não comporta coordenador de Ensino Médio. Temos Agente de Organização Escolar, fica na Secretaria, Agente não, Gerente, desculpas, e dois Agentes de Organização Escolar que são os Inspetores. É...

- E o trabalho?

Cada um tem sua função, mas, assim, todo mundo ajuda todo mundo. Como a gente fica, assim, o dia inteiro na escola, um dá apoio para o outro.

- E como são tomadas as decisões na escola?

Eu procuro sempre assim... tomar as decisões democraticamente, tanto na parte financeira, dos recursos financeiros que a gente recebe da Secretaria da Educação e do MEC, vejo com os colegiados, a Associação de Pais e Mestres, a gente procura é... passar para os pais que participam, quais as necessidades da escola... e juntos...

- E como acontece essa participação?

É bem difícil, os pais não querem assumir compromisso não. Para a gente montar o conselho... é complicado. Eles vêm nas reuniões de Pais e Mestres para saber o desempenho dos filhos, mas para participar, para ser membro da APM... não querem essa responsabilidade. São sempre os mesmos pais que gostam.

- A comunidade também participa pouco?

Não vem. Nem para reclamar. A gente chama os pais quando há problemas com os filhos, a gente convoca os pais quando tem problemas de faltas, mas ainda assim mesmo é difícil a participação.

- E como é a relação da escola com a Diretoria de Ensino?

Então, nós temos o Supervisor de Ensino, responsável pela escola que semanalmente vem para a escola para auxiliar, acompanhar o trabalho... e as orientações, nós temos muitas orientações da Diretoria, tanto na parte burocrática quanto na parte pedagógica. Então, há sempre reuniões com os professores, com o coordenador, com o diretor e com a gerente também nessa questão de recursos humanos.

- Então a Diretoria está sempre próxima, orientando, direcionando... E a sua função aqui na escola? O papel do diretor.

Apaga incêndio (risos!). Tem hora que você senta para fazer alguma coisa, tem que parar para atender. É... a gente, atualmente, está com módulo defasado de funcionários, nessa questão de Agente de Organização Escolar. Faltam dois Agentes para completar o módulo, então, às vezes, a gente precisa fazer esse papel de Inspetor,

ficar no corredor, olhar nas trocas de aula, nos intervalos. Então, não é só esse papel do diretor: ver o pedagógico e o burocrático, a documentação, mas essa questão do aluno, estar sempre próximo dos alunos, ver essa questão da disciplina, que a gente tem bastante dificuldade principalmente com os maiores.

- E para você, o que é uma escola de qualidade?

É uma escola em que todos tenham compromisso com a educação, que os professores vistam realmente a camisa, queiram ver seus alunos aprendendo e os alunos também é... entusiasmados em aprender, querendo aprender, buscando esse conhecimento. Então, eu acho que isso que é, não dá para ter uma educação de qualidade onde só uma parte quer ver a escola crescer, tem que ter as duas partes: tantos os professores, profissionais da escola, como os alunos também.

- E esta é uma escola de qualidade?

A gente busca essa... essa qualidade, não dá para ser da noite para o dia, é uma construção, ano a ano, a gente já teve muitos progressos, desde quando eu cheguei aqui, agente vê alguns progressos, mas as coisas ainda faltam... a gente tem muito problema de evasão, do compromisso dos alunos com a escola, das famílias... então é uma... constante.

- E enquanto diretora da escola, o que você pode fazer diante desses problemas?

A gente entra sempre em contato com as famílias, convida sempre para as reuniões, manda bilhete, entra em contato por telefone ou, às vezes, até pessoalmente. A gente busca esse convívio. A gente deixa a escola aberta para a comunidade para a realização de eventos que a comunidade queira fazer, principalmente das igrejas, tanto a católica como a evangélica, a gente cede a escola. Antigamente tinha a Escola da Família aqui na escola, que é um programa da Secretaria que funciona a escola de sábado e domingo com várias atividades, várias oficinas, de aprendizagem, recreação... mas por falta de pessoal para trabalhar... precisou fechar. O bairro não tem muita opção de lazer, recreação, entretenimento, então, era uma opção a mais, uma opção a mais não, a opção! Com o fechamento deste programa, acho que distanciou um pouco a comunidade, mas a gente busca nas reuniões convidar, convidar para palestras... a gente tem o apoio da Polícia Militar que já veio fazer palestra para os pais...

- Você destaca, então, essa tentativa de trazer os pais e a comunidade. Quanto aos professores...

É... os efetivos vestem a camisa, mas tem os não efetivos... que todo ano muda... tem essa rotatividade, mas é difícil não ter essa rotatividade, a maioria das escolas tem, é uma coisa que a gente tem que conviver. Muitos que não são efetivos também vestem a camisa no período que estão aqui, mas a gente ainda sente que não tem muito compromisso...

- Eu queria que você falasse um pouco sobre a política de avaliação em larga escola do Estado de São Paulo, semana que vem é o SARESP...

Eu acho que é importante ter uma avaliação externa para nós sabermos como que a nossa escola está. No ano passado, a gente não conseguiu atingir a meta estabelecida pela Secretaria, então nós tivemos algumas ações: trabalhar com a prova do ano passado, com o Simulado, para que este ano a gente consiga atingir a meta.

- E isso foi uma orientação da Diretoria?

Eles ajudam. Eles fazem visitas nas escolas, os PCNPs, os responsáveis por cada área vêm até a escola e verificam se o professor está trabalhando com o currículo do Estado de São Paulo, este é um trabalho junto com a coordenação, se há um entrosamento com o currículo, entrevistam os alunos, entrevistam os professores, olham os diários de classes... então, tem esse acompanhamento. E orientam aqueles que não estão trabalhando dessa forma, qual é a melhor maneira de fazer isso... porque, ainda, alguns professores acham que o currículo não dá para trabalhar, às vezes acha que é fraco, nós batemos muito neste sentido, de acompanhar o currículo para que os alunos desenvolvam as habilidades e competências para, quando chegar o SARESP, eles atinjam o índice.

- Então, diante dos resultados, vocês fizeram este trabalho na escola. Acho que foi em 2011... que a escola aparece em último lugar... o que aconteceu?

Então, é... não sei... também acho que foi logo que implementou o currículo. Então, acho que foi essa adaptação, tanto o novo currículo, como a... as... provas em si, a questão de desenvolver aquela habilidade no aluno porque não é só passar o conteúdo, mostrar que ele precisa desenvolver em tais habilidades de acordo com a série, com o ano.

- Então, há uma orientação para o SARESP, não fica uma cobrança, uma tensão?

É, fica... fica uma ansiedade de querer que a escola tinja o índice. Fica essa ansiedade, mas não pela pressão. Eu acho que, em anos anteriores, quando se classificava as

escolas por cores, acho que isso era mais difícil, dava uma sensação ruim essa classificação. Mas pelo índice... a gente está preocupado com a escola, não se está em primeiro, segundo... a gente quer atingir o índice, a meta proposta pela Secretaria, isso!

2ª entrevista: Professora de Língua Portuguesa da Escola B – Itu, SP

- Bem, você é professora de Língua Portuguesa há quanto tempo?

Há 17 anos.

- Aqui? Você ingressou aqui?

Não. Eu ingressei aqui, mas já passei por outras escolas.

- Você é formada em...

Letras e Língua Inglesa. Estou com aulas de Português e de Inglês também.

- Você trabalha com várias turmas.

Várias.

- Certo e... como é a sua escola?

Olha, de todas as escolas que eu passei até hoje, essa foi a que eu me adaptei melhor, tem um clima de amizade entre os professores... é uma equipe aqui. Todo mundo procura ajudar todo mundo.

- E como acontece o trabalho no dia-a-dia?

Em relação a aluno? Corpo docente?

- De forma geral.

Olha, de forma geral, eu acho que não está tão ruim a escola. Hoje, não está tão ruim. Apesar que faz... desde 2008 que eu estou aqui, mas a gente ouve falar como estão as escolas por aí. Eu acho que não está tão ruim assim, com jogo de cintura dá para trabalhar com eles. Sempre vão ter aqueles que são mais difíceis de lidar e você tem que ter um jogo de cintura para trazer ele para você...

- E como são tomadas as decisões na escola?

Olha, a Direção e a Vice-Direção são bem democráticas, conversam com os professores, nas reuniões de ATPCs procuram saber a opinião dos professores, o que eles acham de algum assunto... entendeu?

- Mas vocês participam de quais decisões?

Decisões assim... “que ações nós podemos tomar... estou pensando em fazer assim... de mudar o layout de algum lugar, o que vocês acham?” Não é uma coisa imposta, sempre pergunta: “Vocês acham que fica bom?”.

- E os professores participam?

Participam.

- E os pais?

Muito pouco. Os pais participam pouco demais. A gente tem tentado trazê-los. No começo do ano, tem um dia que é “Família na Escola”, mas é um fracasso total porque eles não vêm. Você consegue uma meia dúzia de pais. Meia dúzia mesmo, são seis! De seiscentos alunos que a gente tem na escola... Inclusive na reunião de pais é difícil.

- E a Diretoria de Ensino?

Não tenho muito acesso. Eu acho assim... não tenho muito acesso às coisas da DE... a gente só fica sabendo de decisões que eles tomaram e chegam até nós via Direção, né?

- Passam os recados para vocês.

Isso.

- E como você vê a função da Gestão no cotidiano da escola?

É uma gestão... além de democrática que eu já falei... elas procuram dar bastante apoio a nós, professores. Estão sempre tentando amenizar situações que a gente passa em sala de aula e precisa de apoio, elas estão sempre aqui para atender... eu não tenho o que reclamar. Mas, já passei por escolas que diretor... “problema é seu, você resolve na sala de aula!”. Aqui não, elas dão apoio.

- Para você, o que seria uma escola de qualidade?

Aquela escola que é para todos, que ensina e também aprende, que ensina para todos, que consegue passar isso.

- E esta é uma escola de qualidade?

Eu acredito que sim porque nós estamos tentando. A gente sabe que tem vários obstáculos... mas eu acho que a gente está batalhando no dia-a-dia.

- E qual a relação da gestão da escola com a qualidade?

Ah... elas são muito participativas. “Que problemas precisam ser solucionados... o que eu posso fazer para ajudar vocês?” Não é puxar saco. São feitas reuniões, a gente conversa bastante a respeito da disciplina, dos conteúdos de sala de aula... que é de todo estado.

- Como funciona essa questão do currículo do estado?

Olha, o currículo é bom. Ele veio para nortear também o ensino e aprendizagem dentro do estado. Eu acho bom. O material é bom e, se um aluno pede transferência de uma escola lá de Sorocaba para Itu, ele vem com esse material para cá. Não tem esse problema de o professor estar trabalhando tal conteúdo e aqui é outro. Eu acho que veio para nortear, universalizar, neste sentido, o ensino e a aprendizagem. Pode ter uma diferencinha mas... o conteúdo é o mesmo.

- E vocês têm que seguir?

Eu, pelo menos, sigo.

- Mas tem uma cobrança para que vocês...

Tem uma cobrança sim. Tem nos ATPs, nas Oficinas Pedagógicas... que eles pedem para seguir, vêem o Caderno do Aluno, eles vêem se está de acordo...

- Professora, eu gostaria que você falasse sobre a avaliação externa, do índice, do IDESP...

Você quer saber se eles estão envolvidos nisso? Se há um compromisso com as avaliações?

- É. Você. Aqui na escola.

Olha, como professora de Língua Portuguesa, você sabe que a gente é cobrada e muito, não é verdade? Então, eu trabalho assim, eu vou puxar um pouquinho para o meu lado, eu procuro trabalhar bastante com as questões do SARESP, da Prova Brasil... que são bastante cobradas. Então, eu procuro fazer no Acessa Escola... Simulados do SARESP... trabalhar com gêneros textuais diferentes, além do que tem no currículo, procuro trazer textos diferentes na sala de aula.

- E qual seu objetivo neste trabalho?

Olha... acho que para a própria formação do aluno, do conhecimento dele... da construção pessoal do sujeito... também vai ter contato com outros gêneros textuais que estão aí na mídia. Então: “olha, isso eu vi na escola! A professora falou...”.

- Esse trabalho com os conteúdos do SARESP é cobrado?

Tem. Tem uma cobrança aqui na escola, mas não é só sobre o professor de Língua Portuguesa. Todos os professores são cobrados, entendeu? Tem que trabalhar a interpretação de texto, que é cobrada no SARESP. A gramática entra pouco, mas ela é contextualizada. Então, a cobrança é... todo professor tem sua responsabilidade: interpretação de texto, ortografia, produção escrita... todos são cobrados.

- Eu posso dizer que vocês preparam os alunos para esta prova?

Preparamos. Aqui a gente prepara mesmo. Agora, assim, a escola, às vezes, não vai bem porque a gente trabalha com seres humanos.

- Então, prepara e não vai bem?

Por causa disso, você trabalha com ser humano, o ritmo de aprendizagem de um é diferente do ritmo de aprendizagem do outro... cada um tem seu tempo de aprender, dois, três meses... às vezes, um conseguiu, outro não conseguiu. Aí, de repente, dá um estalo, ele amadurece e começa a aprender.

- Tem um ano que a escola aparece em um último lugar... tem um motivo...

Falta de compromisso da família e dos alunos. Na semana que teve a Prova Brasil, muitos deles faltaram. Falta compromisso, falta um envolvimento da família no âmbito escolar e na vida escolar da criança. E são poucos os pais que se preocupam, acham, assim, que é só mandar para a escola, está na escola, não precisa mais nada. Aí, fica difícil, porque trabalhar com eles, eu sei que todos os professores... então aí, de repente, seja por isso.

3ª entrevista: Mãe de dois alunos da Escola B – Itu, SP

- A senhora é mãe de dois alunos?

Isso, um está no 7º e o outro no 9º ano.

- Eles sempre estudaram aqui?

Sempre.

- Vocês moram aqui perto?

É.

- A senhora trabalha?

Não.

- Certo. E... como a senhora vê essa escola?

Ah... para mim a escola é boa porque quem faz a escola é o aluno, às vezes a gente está acostumado com o lugar, o bairro, mas não é o bairro, a escola é o aluno.

- E como é o trabalho da escola, o dia-a-dia... a senhora acompanha?

Eu acompanho.

- Como a senhora acompanha?

Eu olho os cadernos, venho nas reuniões, se precisar me chamar para alguma coisa, para conversar, eu venho...

- Eu ouvi que os pais participam pouco...

É, poucos participam. Na verdade, é assim que acontece na escola, os pais que precisam vir na escola não vêm e os que não precisam vêm.

- Os professores falam isso?

Falam.

- Bem, no dia-a-dia da escola várias decisões são tomadas, a senhora sabe como as coisas são decididas?

Os professores?

- De toda a escola.

Aí eu não sei.

- Se vai fazer uma reforma...

Aí, eles falam e os alunos comentam sobre a pintura da escola...

- A senhora já participou da APM ou do Conselho de Escola?

Eu participar? Não.

- A senhora participa acompanhando os cadernos dos filhos e as reuniões?

É.

- Certo, e o que seria, para a senhora, uma escola de qualidade?

Aí, quando fala de qualidade para mim, seria... ter bastante disciplina... ser uma escola assim... com menos briga... as famílias resolverem todos os problemas, não ter muita bagunça, essas coisas de muito vandalismo.

- Diante disso, essa é uma escola de qualidade?

Bom, para os meus filhos é. Eu procuro incentivar eles para serem bons alunos e para seguirem carreira. Para mim, eu acho que é.

- A senhora sabe que, além das avaliações dos professores, eles fazem outras provas?

O SARESP, né?

- Isso.

Prova Brasil?

- Isso. Prova Brasil e SARESP. Como a senhora fica sabendo dessas provas?

Eles falam, depois, eles levam para mim o questionário. Eu respondo o meu com meu esposo e eles respondem o deles.

- O SARESP vai acontecer na semana que vem. A senhora acha que eles estão preparados?

Ah, eles estão. Os professores passam e eles estão preparados.

- A senhora sabe dos resultados dessas provas?

Ah, eu acho que eles vão bem. Os alunos ou os meus filhos?

- É que os resultados não vêm por aluno, a escola recebe uma nota.

Ah, acho que no ano passado eu fiquei sabendo sim. A escola teve uma nota boa parece, se eu não me engano. Eu não estou bem lembrada, mas parece que a escola estava bem.

- Mas os pais reclamam da escola...

Na realidade, o ser humano nunca está contente com nada. Reclamam mesmo: uns gostam, outros não gostam...

- Como a senhora acha que a gestão da escola pode ajudar, o que fazer para melhorar, qual o papel da gestão nisso tudo...

Ah... é difícil... sei lá... Tem várias coisas que eles podem fazer: podem melhorar mais, capacitar os professores, capacitar os alunos para melhorar, eles vão trabalhando,

assim, de forma diferente, incentivando mais para eles saírem daqui e fazerem uma faculdade.

4ª entrevista: Vice-diretora da Escola B – Itu, SP

- Bom, você é vice-diretora da escola e... eu queria saber da sua formação.

Eu tenho curso superior. Eu fiz Administração Escolar, Pedagogia. Eu fiz em Tatuí, em 99 e estou como vice-diretora aqui desde 2005.

- Antes de 2005, você trabalhou como professora?

Como professora PEB I e vice-diretora também em Sorocaba, em 2002 e 2003. Depois, eu vim para cá, houve a municipalização e eu vim para Itu.

- Você morou no entorno da escola e, agora, você voltou para Sorocaba?

Eu morei aqui durante 8 anos.

- E se eu perguntar para você como é a sua escola?

A minha escola é... um bairro de periferia, a maior parte dos alunos estuda aqui, é um bairro carente, a maioria dos pais, eles trabalham, nós não temos, assim, convivência com os pais porque a maioria dos pais, eles trabalham e não tem aquele acompanhamento escolar. Então, nós temos dificuldade de acesso aos pais.

- E como é a organização do trabalho no dia-a-dia da escola?

Aqui, eu acho muito boa a organização e... como é uma escola pequena, nós temos 8 salas por período, então... a equipe escolar dá para acompanhar bem.

- O que vocês acompanham?

Os professores... osATPCs... nós temos quatro ATPCs, nas terças-feiras, nas quartas-feiras e, nas quintas-feiras nós temos dois.

- E você acompanha os APTCs?

A Diretora acompanha dois e eu acompanho outros dois. Ela acompanha o coletivo.

- E como é a gestão da escola?

A gestão... eu acho boa também.

- Mas como é no dia-a-dia?

O nosso trabalho... nós acompanhamos as aulas dos professores, nós temos um roteiro de acompanhamento de aulas e, o gestor e o coordenador vão até a sala e acompanha as aulas, principalmente nas competências leitora e escritora, nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática.

- E como é a participação de pais, professores... na gestão? Tem participação?

Não, muito pouco. A participação é quando nós convocamos os pais para vir à escola.

- E convoca em que momento?

Nós convocamos assim, quando o aluno tem excesso de faltas, nós temos a professora mediadora, daí ela cuida dessa parte, faz o levantamento... encaminhamento para o Conselho Tutelar e, no ATPC, de terça-feira que é coletivo, nós convocamos esses pais.

- No dia-a-dia da escola, muitas decisões são tomadas, como isso acontece?

Durante um dia semanal, todas as segundas-feiras, nós, gestores, nos reunimos para essa reunião semanal. Aí, nós já...dividimos o que vamos fazer durante a semana... tem uma pauta da reunião.

- Quem organiza?

A Diretora.

- E as decisões?

A gente toma as decisões juntas, as três.

- Para você, qual seria o papel do diretor?

O diretor engloba tudo. A participação na parte educacional... na pedagógica, administrativa...

- E para você, o que é uma escola de qualidade?

Uma escola de qualidade, para mim, é aquela em que há um comprometimento de todos da equipe escolar, juntamente com os pais... é isso.

- Pensando dessa forma, esta é uma escola de qualidade?

É... não é fácil, mas nós estamos lutando para isso no dia-a-dia.

- E você acredita que há uma relação da gestão com a qualidade?

Relação da gestão com a qualidade? Para mim, é o envolvimento de todos e a participação de todos. A gente sempre está buscando.

- E sobre as avaliações externas... a política de avaliação do estado de São Paulo... o que você pensa sobre isso?

A avaliação... eu acho que é... de suma importância porque eu acho que é o retrato da escola. As avaliações são um retrato da escola.

- E essas avaliações interferem de algum modo na escola?

É através dos resultados que no planejamento, no início do ano, nós sentamos, nós discutimos e, a partir daí, nós planejamos o ano letivo.

- Teve um ano que esta escola aparece em último lugar no índice, o que você acha que aconteceu?

Olhe... eu sempre discuto isso com os professores porque saiu na mídia que os professores iriam ganhar bônus de acordo com o resultado dos alunos e, daí, os alunos, eles não se comprometeram. Que eles acharam: "Ah, para que fazer prova? Para professor ganhar bônus?" E eu ouvi comentários, tanto de pais quanto de alunos... então, eu acho que... naquele ano, a nossa escola não foi muito boa. Eu acredito assim, porque esse ano nós tivemos a Prova Brasil e, esse ano, eu vi o comprometimento deles.

É um trabalho de formiguinha que nós fizemos com eles, de conscientização, da importância.

- E o SARESP é semana que vem...

Nós fomos nas salas, junto com a Diretora, nós conversamos, fizemos mural... Os professores estão trabalhando. Fizemos o simulado. Todos os anos nós fizemos, só que este ano, desde o início, as avaliações internas, do bimestre, foram baseadas no SARESP.

- E essa ideia parte de quem?

Da coordenação, da direção e dos professores. Este ano os professores estão mais comprometidos. Nós temos bastante professores comprometidos, principalmente os efetivos.

- E a Diretoria de Ensino... nisso tudo?

Eles dão o maior suporte. Eles vêm à escola... fazem reuniões com os gestores... também visitam os ATPCs.

- E tem alguma orientação ou cobrança para que trabalhe dessa forma?

Tem, principalmente nossa escola que é prioritária. Então, eles têm dado todo o suporte.

- Suporte em que sentido?

Eles vêm nos ATPCs trazem... conversam com os professores, expõem ideias, experiências...

- Você não acha que, às vezes, pode ficar uma cobrança, uma pressão muito grande por conta da avaliação externa?

Eu acho que não. Este ano é a segunda vez, teve outro ano que eles ficaram dando o maior suporte para nós e foi muito bom. Eu acho isso bem viável, válido... a visita deles também.

5ª entrevista: Coordenadora da Escola B – Itu, SP

- Você é a coordenadora da escola... há quanto tempo?

Cinco anos. Eu comecei como professora, apresentei a proposta... mas a minha sede é em outra escola.

- Você mora por aqui?

Não, moro a vinte e um quilômetros.

- Você é formada em...

Ciências e Biologia.

- Depois, você veio para a coordenação.

É, a gente fazia uma prova, era aprovado e fazia um projeto. Agora, não mais, já mudou a legislação.

- O que vem à sua cabeça quando eu pergunto como é a sua escola?

Bom... é um ambiente muito agradável de se trabalhar, é uma comunidade muito carente. Então, aqui, o pouco que a gente consegue é muito, extremamente carente. O que ela era para o que ela está... em relação à frequência, comprometimento... melhorou 60%. Evasão...

- Por que melhorou? O que foi feito?

A gente começou a trabalhar com a legislação, Conselho Tutelar, parceria com a família... é, mas não foi fácil, uns cinco anos que a gente bate no pé, manda carta, chama os pais, envia para o Conselho... porque, aqui, se você bobear, eles estão na rua. Agora, em termos de espaço, a escola deixa muito a desejar, aqui embaixo é um brejo, não tem espaço aqui, falta laboratório, falta uma sala de leitura, falta muita coisa.

- E a gestão?

A gente se entende muito bem, fala a mesma linguagem...

- A gente?

Ah, a gestão. O grupo gestor que é a M. (diretora), a M. (Vice) e eu. Não adianta um falar uma coisa e outro falar outra coisa, para dar certo tem que estar os três numa mesma linha de pensamento.

- E vocês tomam as decisões...

Não, tudo no coletivo. A gente apresenta a pauta do que vai ser decidido para os professores e, ou entra em consenso, ou vai para votação. Nada é “eu quero” ou “eu vou fazer”, é tudo no coletivo.

- E os professores participam?

Participam. Aqui, nós temos uma equipe muito boa. Os efetivos que já vem há anos, agora, que pediram remoção. E nada é assim: “eu vou fazer”, “eu quero”.

- E a comunidade não participa?

Não, uma que é uma comunidade extremamente que trabalha, os pais trabalham como domésticos nos condomínios. Se você quiser falar com os pais tem que rebolar. Não tem essa cobrança em relação à tarefa, material... eles não querem nem saber.

- E a relação da escola com a Diretoria de Ensino?

Olha, a Diretoria de Ensino... eles apoiam bem. Qualquer dúvida, pelo menos comigo, eu ligo, eles vão explicando...

- Eles vêm à escola?

Vêm os PCNPs, às vezes, o supervisor faz visita... ah, eles são bem presentes.

- E o que eles fazem aqui na escola?

Eles vêm nossa linha de trabalho, pedem ata de ATPC, pauta, depende da visita... tem visita voltada para a direção, para a secretaria... estudos, o que estamos estudando...

- E como é coordenador tudo isso?

Ah, é complicado. Tem hora que eu paro e falo: “Meu Deus, eu vou pirar!”. Além de tudo, tem o Ensino Médio, é muita coisa, você fala: “Eu não vou conseguir, é muita coisa, não tem como!”.

- E no seu dia-a-dia você passa orientações... e recebe orientações... como acontece?

Tudo nos ATPCs. Geralmente, a gente segue o site da Diretoria... da Educação... por exemplo, vê a pauta da semana, há um mês, já sabia que ia ter esse dia, já estava preparando para esse dia. Eles perguntam: “O que vocês vão fazer nesse dia?”. Cada um se organiza dependendo da sua realidade...

- Mas tem que fazer.

Tem que fazer.

- Para você, o que seria uma escola de qualidade?

Eu acho que uma escola de qualidade seria sem evasão, sem falta de professor e comprometimento de aluno, pais e professores.

- E, diante de tudo isso, esta é uma escola de qualidade?

Não, mas estamos caminhando para. Já melhorou muito, mas ainda não está pela falta de professores, comprometimento, mudança... muitos são do Norte... não ficam...

- E você acha que há uma relação da gestão com a qualidade?

A gente sempre procura assistir aula, orientar o professor... vai faltar, deixar o material para o outro professor... deixa a aula pronta, incentivando...

- E o que você pensa sobre a avaliação externa e a política de avaliação do estado de São Paulo?

Olha, eu acho a avaliação super importante. A gente tem que ser avaliado para ver onde a gente está errando... tentar consertar não é fácil, consertar uma rede do

tamanho do estado... a gente faz ideia de uma escola que já tem inúmeros problemas, imagine seis mil escolas. Mas, essa cobrança com relação a bônus eu não concordo, acho que a avaliação deveria ter, mas essa escola de periferia é diferente de uma escola do centro onde as famílias são mais estruturadas, onde falam: “deixa eu ver seu caderno”, acompanham... “o que você fez hoje?”. Aqui, dá impressão que eles vêm por eles mesmos...

- E essa avaliação externa tem um impacto na organização da escola?

Tem. Porque no fim, no fim, a gente acaba trabalhando, o ano inteiro, para essa avaliação externa, para tentar alcançar o que o Estado pede porque é muito desagradável: “Ah, sua escola nunca consegue?”.

- E vocês passam isso para os professores?

A gente passa... trabalhar em cima do currículo... atividades voltadas para o currículo...

- Tem uma cobrança?

Tem. Tem sempre alguém que é cobrado, eu cobro dos professores, sou cobrada pela Diretoria.

- Teve um ano que esta escola apareceu em último lugar, por que será? O que você acha?

Quando?

- Em 2011.

2011? Não era eu, era a coordenadora do Ensino Médio. Eu era só do Ensino Fundamental. Mas é isso, muitos não vieram fazer a prova, estava tirando carta de habilitação e não vieram fazer a prova. É falta de comprometimento, eles nem lêem a prova. Ainda mais que eles sabem que é para dar bônus para a escola, para professor... eles fazem com pouco caso. E outra: teve muita rotatividade de professores, que prejudica, e terceiro ano é uma idade muito complicada.

- O que é feito diante desse resultado?

Olha, foi em 2010, não foi em 2011. Daí, a DE vem quase semanalmente, dá sugestões... nada assim concreto, uma linha para você trabalhar, só algumas ideias. Mas, aconteceu a mesma coisa, rotatividade de professores, porque aqui é distante.

- E este ano? O SARESP é semana que vem.

Olha, nós fizemos dois simulados, os professores estão trabalhando no ACESSA Escola, assim, exercícios de outras edições... mas o que pega aqui é Matemática.

- Então, eu posso afirmar que, este ano, os alunos foram preparados para que a escola atinja a meta.

Lógico, a gente quer sair desse quadro de escola abaixo do básico porque, aqui, no dia-a-dia, a gente não consegue notar isso. As avaliações... lógico, tem sempre aqueles que vão bem, aqueles que vão mal... mas, é muito complicada essa parte, principalmente a hora que sai o índice, a equipe se desestimula e você fala: "Pô, trabalhei o ano inteiro... parece que eles não era tão assim...". Ah, é complicado! Até você juntar o grupo... ah, são uns cinco meses.

- E o bônus...

É... eu vejo, assim, em 2012, o Fundamental atingiu, 120% da meta, no outro ano a gente tinha caído. Este ano, com certeza, a gente vai atingir, em um ano sobe, em outro desce, mas isso não é real.

- Por quê?

Porque um ano a meta cai, aí você consegue, o outro sobe... a meta já é maior, você não consegue. A gente não consegue um crescente porque... o público é rotativo, esta sala deste ano não vai ser a mesma do ano que vem. A gente consegue um ano aumenta, outro diminui.

- Mas isso não representa o trabalho de vocês...

Não, não representa, porque aqui a gente trabalha, é compromisso! É lógico que nada impede que uma professora adoença, vai tirar licença... não vem, fica na mão de eventual... ou não... é complicado, mas isso é estrutura da rede porque a Prefeitura é diferente. Lá, tem professor adjunto. Mas, dizem que daqui a cinco anos, estão previstas 60 mil aposentadorias...

APÊNDICE C – ENTREVISTAS NA ESCOLA C

1ª entrevista: Vice-Diretora da Escola C – Sorocaba, SP

A entrevistada apresentou-se como vice-diretora do Programa Escola da Família e disse que, junto aos professores da escola atua como coordenadora pedagógica. O diretor, apesar de ter agendado a visita com antecedência, estava viajando.

Nós dividimos o trabalho, eu atuo na parte pedagógica, mas auxílio na prestação de contas... porque eu tenho experiência, inclusive nós nos conhecemos, eu como coordenadora e ele como diretor em outro município.

- E você mora aqui?

Não. Eu moro em Iperó (fica a 34 km do centro de Sorocaba). Eu viajo todo dia.

- Certo. Qual sua formação?

Eu tenho Letras e Pedagogia.

- E quanto tempo de serviço na educação?

Vinte e quatro anos.

- Como coordenadora?

Não, como coordenadora eu tenho 9 anos no Ensino Médio e, agora, na vice-direção, um ano. O diretor também. Nós entramos em fevereiro, não faz nem um ano. Essa escola mudou muito, de diretor, no ano passado, três vezes. É que ficou bastante tempo a mesma pessoa... depois... mas nós montamos uma equipe bem legal, bem coesa.

- E como é a sua escola?

Olha, em termos de...

- O que vem primeiro na sua cabeça.

Olha, a qualidade do ensino. Nós temos hoje, no primeiro ano, um aluninho que não está lendo. Por quê? Nós temos classes pequenas, não são lotadas, tem classe com 12 alunos. O professor tem condições... no segundo ano, todos lêem e escrevem, inclusive letra de imprensa, letra cursiva, que eles falam “de mão”. No primeiro ano, nós temos só o Fábio que ainda não lê.

- E o trabalho no dia-a-dia da escola como é?

Como eu te falei, como eu sou do Programa, eu não trabalho todos os dias, eu trabalho 40 horas. Eu faço o curso Ler e Escrever, que era o “Letra e Vida”. É o “Letra e Vida” melhorado. Eu faço o “Pacto” (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) com as professoras, só uma não faz. Nós temos uma equipe bem legal, temos algumas professoras readaptadas...

- Bem, você me falou que um ajuda o outro, mas você cuida mais da parte pedagógica e o diretor da parte burocrática. E as decisões, como são tomadas?

Na parte pedagógica, eu e os professores, nós conversamos e entramos em um consenso porque é difícil tomar uma decisão... eu acho que tem que ser uma equipe unida. Mas a parte burocrática, ele que vai atrás. Agora, na parte pedagógica, como sou eu que faço Letra e Vida, eu que faço ATPC... eu estou sempre em contato com os professores, temos o “face” também. Nós temos um programa, não sei se você conhece, KEDUCA. Nós somos a única escola do estado... do município que tem o KEDUCA porque este programa é vendido. É uma parceria com as parcerias, então ele é vendido. Os alunos têm uma carteirinha, eles entram fazem atividades... é trabalhado solidariedade, respeito... vão somando pontos... aí vai ao shopping e compra roupas... coisas que crianças gostam. É bem legal! As turmas dividem e usam os computadores, cada dia é uma turma.

- Que legal. Depois quero dar uma olhadinha no programa. Bom, e os pais participam da escola?

Participam. Pouco. Tem mãe que participa. Na verdade, eu tenho três mães que participam, são do Conselho da APM...

- E elas participam como?

Olha, em tudo, em festas, na organização, em sugestões, nas oficinas da Escola da Família.... Sábado agora, a gente ia fazer uma festa, elas participam, ajudam. Porque a escola tem que ter recursos próprios, né?

- Tem.

Nós temos o PDDE, a verba para permanente são 300 reais.

- Porque é por aluno né?

Mas compra lâmpada, acaba o dinheiro. A gente sempre tem que estar fazendo festinha, festinha do pastel...

- É complicado, né? E como é a relação com a comunidade?

Aqui, no começo foi muito difícil, não sei se você acompanhou... porque aqui era uma área invadida. Então, quando eu cheguei aqui, era cheio de polícia... estavam desapropriando... as pessoas não queriam sair... foram derrubando os barracos mesmo e perdemos muitos alunos, por isso que nossa escola, hoje, está com esse pingo de aluno... porque a maioria foi embora. Foram desapropriados.

- Nossa, que situação... Olha, eu queria que você falasse também da gestão da escola.

Nós temos uma gestão bem democrática, participativa... nós temos um bom entrosamento, que eu acho que é a base de tudo.

- Você fala que é democrática e participativa por quê?

Porque o diretor é uma pessoa muito transparente, ele dá espaço. Toda escola tem aqueles probleminhas... não sei como te falar... de panelinha... disso, daquilo... mas é um grupo. Toda escola tem problemas de relacionamento, lógico que aqui também, mas... nós temos vários professores readaptados, então, aquela mesa ali, às vezes, gera algum problema, mas... ah, não é um mar de rosas. Não sei se você viu ali, nossa cantina, nossa cantininha que é um armário? Então, mas ali, é tipo três reais por dia, mas coloca tudo ali. Então, o diretor é uma pessoa assim. Transparente. E a gente tenta. A gente está querendo agora a reforma da quadra. Não sei se você viu o moço?

- Eu vi.

É o engenheiro. Eu quero conseguir a arquibancada porque este bairro não tem nada de lazer.

- Para oferecer para a comunidade...

Eu quero uma quadra completa, coberta, com arquibancada... e na parte financeira, a gente faz o melhor possível.

- Com que recurso vocês farão a reforma?

Com o FDE. Três empresas vieram para fazer a licitação... a gente está tentando a arquibancada porque este piso da quadra é mais recente. Então, o diretor está negociando com esse japonês, eu não sei o nome dele, para que não seja feito o piso e seja investido em arquibancada.

- Ah... Certo, e o que seria para você uma escola de qualidade?

Professores capacitados. Eu acho que, agora, nós estamos tendo isso na educação, porque a educação sempre teve, assim, capacitação só para coordenador... depois capacitava só... sabe? Um divulgador. Agora não, os professores vão lá e fazem. Eu também estou aprendendo muito porque eu não sabia de Ciclo I, muito tempo já trabalhando com simulados, SARESP... porque a minha experiência era com Ensino Médio. É uma realidade diferente, mas... eu acho que uma escola de qualidade... estamos começando a ter agora, a ponta do iceberg... eu acho.

- Para você, esta é uma escola de qualidade?

É. Os professores estão sendo capacitados, estão fazendo o Pacto, a gente sempre se reúne para falar do aluno... porque é assim: eu tenho o Ruan, no terceiro ano... é que eu acho que não dá tempo, não sei se você gostaria de ver... ele é... do terceiro... eu acho que tenho três... que tem algum problema ainda... só que ele vem, ele vai embora, depois ele volta, seria paralelo entendeu? Fora do horário... ele volta. Na aula de Arte, ele fica aqui comigo, a professora... um reforço. Nós já recuperamos outras crianças com este tipo de trabalho. Enquanto a professora de Arte fica com eles, a gente fica aqui. Mas, não tirando da sala, em horário diferente.

- Sim. E qual a relação da gestão com a qualidade?

Trazendo todas as informações... é comprometimento. A palavra-chave para mim é comprometimento! Nós somos comprometidos com a qualidade. Às vezes, nós podemos até não concordar... mas você... vai pela maioria. Eu sou totalmente... eu me envolvo bastante... eu sou totalmente a favor do trabalho em equipe, todos têm vez e voz... eu sou totalmente...a gente abre espaço, eles dão opinião, às vezes eu concordo, às vezes não... mas como é um grupo pequeno é mais fácil entrar em consenso.

- Eu queria que você falasse sobre a avaliação externa... como acontece aqui na escola?

Então, essa avaliação... como nós temos o problema do passado, os alunos... teve... e tem ainda... é um problema que está sendo retomado, parece que foi para o Tribunal de Contas... já estão retomando este assunto... então, os pais ainda desconfiam... nós temos que trabalhar imensamente este lado, mostrar toda a transparência, sabe? Para que eles entendam que é uma avaliação externa. Assim como o SAEB também, tem outras três avaliações... no dia 13, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização – PNAIC); ANRESC, Prova Brasil, mas acho que Sorocaba não foi... são três avaliações, nós só tivemos a ANA no 3º ano.

- Tornou um assunto delicado com os pais...

É delicado com os pais porque eles não entendem, para eles o assunto é só dinheiro, para nós, não. Se valer minha opinião, eu acho errado atrelar o bônus a isso, eu acho que deveria ter outra forma... cada um deveria... sabe? Eu acho que esse bônus deveria se pautar pelo profissionalismo de cada um, por tudo que acontece.

- E não pelo resultado.

E não pelo resultado porque a escola fica visada como se todo mundo tivesse culpa.

- Mas de que forma a avaliação acontece? Como vocês se preparam para tal...

Ah, a gente fez vários simulados, a gente vem preparando os alunos que vai ser um dia diferente... a gente conscientizou bem, teve que tocar no assunto, claro que eles fazem pergunta também porque eles ouvem muita coisa em casa. Às vezes, eles perguntam alguma coisinha assim... a gente sempre tem que saber a resposta... Então, eles sabem que vai ser dia 26 e 27, eles foram preparados, a PCNP, a nossa PCNP é excelente. Ela veio aqui, acompanhou... nós fizemos n atividades para preparar esses alunos sabe?

- E os professores...

Os professores são orientados, agora, amanhã, nós vamos ter uma reunião com os aplicadores... porque só do 5º ano vem aplicador, aqui a gente faz remanejamento. Então, nós vamos ter capacitação, eu que vou dar essa capacitação.

- E o conteúdo trabalhado durante todo o ano? Eles trabalham o conteúdo da avaliação?

Também... porque tem várias... é um trabalho contínuo. Mas o SARESP... o foco é o SARESP, principalmente no 5º ano, o foco é o SARESP. A parte de Matemática que nós tivemos... o nosso índice não dá para comparar... o nosso índice é incomparável, não dá. Mas, analisando geral, o nó está na Matemática.

- Vocês têm que índice hoje?

Do ano passado? Nem sei... acho que é 2 e pouquinho... mas de 9 foi para 2? Eu não lembro, mas tenho tudo anotado. Nós fizemos reunião do SARESP. Então, nós... quando eu falo de SARESP, eu nem penso em bônus porque eu acho... para mim não dá... eu acho que a qualidade tem que ser... é o futuro que está aí, eu acho que bônus foi uma infelicidade alguém, um dia, atrelar isso à educação, dessa forma. Eu acho que foi aí que começou... mas, agora, essa reviravolta, que a Progressão Continuada está meio... eu acho que vai ser bem legal, estava lendo hoje sobre os ciclos, as mudanças, de voltar a reprova, eu acho que o aluno tem que ter a consciência de que ele pode ser reprovado. Eu gostaria que, se você pudesse, assistir nosso ATPC.

2ª entrevista: Mãe de aluno da Escola C – Sorocaba, SP

- Bem, como havia me dito, você é mãe de um aluno do 3º ano que estuda aqui desde a Pré Escola. Você mora aqui perto?

Moro.

- Trabalha?

No momento não.

- Certo. Eu queria que você me falasse como é esta escola? O que você acha?

Ah, para mim, ela tem a qualidade de uma escola particular. Eu vejo que os alunos estão aprendendo, tem poucos que têm dificuldade, porque é normal que alguns tenham dificuldade, mas é um número bem reduzido. Eu vejo pelo meu filho, o outro também estudou aqui, é um ensino de qualidade.

- E por que você afirma que é de qualidade?

Por quê? Porque eles procuram desenvolver todos os conteúdos, pelo menos de acordo com os meus conhecimentos, de acordo com a série que ele está. Até teve um ano que meu mais velho estudava aqui, eles fizeram uma sala multisseriada, colocaram os que tinham mais dificuldade em uma sala e os outros em outra. Eles fizeram isso para desenvolvimento dos alunos, então, eu vejo que eles estão preocupados com a aprendizagem.

- E você participa aqui na escola?

De tudo o que eu posso. Não participo quando não fico sabendo.

- Do que, por exemplo?

Ah, mais do Escola da Família, eu gostaria de participar, mas é difícil porque eu tenho compromissos da igreja...

- E no dia-a-dia da escola, como você pode participar?

Bom, eu não falto nas reuniões, eu sou diretora da APM e procuro estar sempre presente. Agora, no momento, meu marido que está trazendo meu filho, mas sempre fui eu quem trouxe. Eu trago, venho buscar... e... assim... estou sempre na escola.

- Como diretora da APM, o que você faz?

Ah, assim, a gente procura ter ideias para fazer projetos para os alunos, eu que assino as declarações, cheques de material pedagógico...

- E quem toma as decisões?

Bom, a decisão final são os diretores, mas eles ouvem a nossa opinião.

- Eu queria que você falasse também como é a relação da comunidade com a escola?

É uma relação boa, mas a comunidade, no geral, não participa não. São poucos os pais que participam.

- Mas os pais, de modo geral, gostam da escola?

Eles gostam, pelos comentários... eles gostam da escola, mas não têm um compromisso com a escola, como deveriam ter. Quando marca reunião, são poucos pais, mas acho que isso acontece em todas as escolas... poucos pais comparecem, mas no sentido de gostar da escola, nunca vi nenhum pai reclamar.

- Agora, sobre avaliação. Você sabe que os alunos fazem avaliações dos professores e algumas avaliações externas. Você já ouviu falar?

Como assim?

- Avaliação que vem de fora... que não é o professor que prepara...

Ah, Prova Brasil, essas coisas?

- Isso. Você conhece?

Sim, inclusive esta semana, acho que hoje ou amanhã, a Prova Brasil, semana que vem é o SARESP.

- E você sabe a nota da escola?

Para falar a verdade, eles falam, mas eu não gravo...

- E você nota que eles se preparam para a avaliação?

O ano todo. Eles fazem bastante simulado, principalmente quando volta das férias, aí eles já começam. Eles estão sempre fazendo Provinha, até pela internet também.

- E você acha que a gestão da escola pode colaborar com a qualidade do ensino?

Com a qualidade do ensino? Ah, eu acho que do jeito que eles estão fazendo agora, porque mudou a gestão. Agora, eles estão fazendo algo muito bom: o diretor e a vice-diretora, eles participam de algumas aulas, eu fiquei sabendo que o diretor leva os alunos para fora para trabalhar matemática... a vice-diretora está trabalhando com leitura... então, ela traz aqui para a biblioteca... eles lêem, contam as histórias... Então, eu acho que é isso: a participação ativa dos gestores.

3ª entrevista: Professora da Escola C – Sorocaba, SP

- Bem, você é professora desta escola... e eu queria saber qual sua formação?

Eu fiz o PEC. Pedagogia só para Fundamental I, não para o administrativo.

- E quanto tempo de serviço?

21 anos.

- Aqui, nesta escola?

2. Entrei em abril do ano passado.

- Você é daqui?

Não, sou do “Santa Luiza”, fica a 8 km.

- Eu queria que você me falasse um pouco sobre como é a sua escola.

A minha escola ideal ou esta escola?

- Esta.

Ah. Eu, aqui, adoro porque me dão liberdade de trabalho, eu acho isso fundamental e é por isso que meu trabalho acaba acontecendo bacana, as pessoas vêm, falam... eu também fico contente com meus alunos e... o que mais posso dizer? Eu adoro aqui, eu não quero sair daqui, eu espero que isso não feche porque tem poucos alunos. Eu tenho só 9 alunos. Então, eu tenho medo de que isso acabe, mas espero que isso não aconteça. Entendeu? Porque eu adoro.

- Certo. No dia-a-dia, quem toma as decisões aqui?

Todo mundo dá opinião. É muito difícil porque, quando não tem uma pessoa que encabeça, fica difícil. Então, ficam muitos falando, todos falam, mas... olha, é difícil. Essa parte é difícil, eu acho uma delícia a parte pedagógica, que é meu foco aqui dentro. O resto, para mim, eu não dou muita importância. Eu dou opinião, mas o que resolverem, eu estou numa boa.

- E como é a relação da escola com a comunidade?

É que eu reparo em mim mesma, não fico reparando como é a escola com a comunidade...

- Mas, os pais dos seus alunos, então, participam...

Olha, eles não são de vir todo dia para conversar comigo, talvez porque não tenha problema. Eu também não os chamo porque está bom. Mas... é... eu sou comunicada, pelos pais, quando o aluno falta, um ou outro que, às vezes, não avisa, mas daí, falta três dias, eu peço para um aluninho perguntar ou a escola... eu fico ligando lá. Peço para a escola ligar, a escola liga, daí me falam: “Não, olha, falaram que está com problemas, mas ele vai vir e tal...” Eu fico tranquila. Mas, tudo isso é fácil porque eu tenho poucos alunos, quando você tem poucos alunos, facilita. Então, porque eu estou com eles hoje e quero ficar com eles no 3º ano. Já falei para os pais. Tem gente que é contra essa ideia, eu sou a favor a partir do momento que está dando certo. Se eu não estou dando certo, aí sim, tem que passar para outra pessoa. Mas, se está dando certo, por que não vou continuar? Se o ciclo de alfabetização são três anos, então, eu quero ir até o último. Eu quero o fechamento do meu trabalho.

- E os pais vêm quando você chama?

É... sim... eles não vêm por... a não ser que tenha algum problema... Eu não tenho... fiz um combinado com eles: nós temos um cartaz com os nomes, desde o ano passado, durante a semana, quem vai se comportando vai ganhando estrelinhas e, no final da semana, ganha bala. Mas tem que ser bala gostosa, que eles não têm. Eu não tenho problema de indisciplina. Se não fosse dessa forma, eu não ia conseguir. Este ano, eu tentei fazer sem o combinado. Estava dando certo, quando entrou o pernambucano na minha sala... a coisa desandou. Mas, eu fiz um combinado diferente: eles têm o projeto KEDUCA, que eles adoram, duas vezes na semana, agora tem bala, pirulito e mais vezes, na semana, no KEDUCA. Aí, a inspetora me ajuda... mas eles ficam quietinhos. Eu estou sempre procurando um caminho.

- É, tem que ir buscar...

E o ser humano é assim: tem que ter uma troca, sem troca... sinto muito, até nós que somos adultos, somos assim.

- E a relação da escola com a Diretoria de Ensino?

Aí que está, eles não falam... eu não tenho contato com o administrativo. É difícil de saber...

- Você não tem contato com a Diretoria? De eles virem aqui...

Ah... o diretor... o dirigente né, ele veio aqui, não tinha ninguém, não tinha direção, não tinha nada. Aí, o que aconteceu? Foi um dia que precisou ir não sei aonde... mas não era ainda nossa orientadora. Aí, ele pegou, chegou assim e entrou. Quando ele entrou, eu já pensei nele como Supervisor do “Madureira” porque eu conhecia. Eu olhei assim: “Ah, é o Marcos!”. Todo mundo faz um monstro da pessoa, né? Imagina. Eu recebi: “Oi, tudo bem?” Dei beijinhos. Aí, quis saber da escola, da sala. “Você viu como eles foram na Província Brasil?”; “Você quer fazer sondagem? Pode fazer sondagem com minha turma!”. Ele falou: “Não, professora”. Então, foi uma conversa muito gostosa. Bom, analisando, ele foi embora, daí eu comecei a dar matemática, no momento que ele estava aqui fora. Aí, de repente me aconteceu a... pergunta para a Eunice que ela vai te contar (vice diretora)... A Eunice disse que foi em uma reunião na DE e ele estava lá. Aí, quando ela falou que era dessa escola, falaram que aqui tinha uma professora maluca, doidinha, mas que gosta do que faz e elogiou bastante.

- Você acha que ele teve uma boa impressão da escola?

Não. Ele falou de mim, da colega, dos outros, ele não falou nada. É porque ele disse que vai em outras escolas e os professores reclamam da vida, do papagaio, do cachorro... e ele não viu isso em mim. Acho que foi isso, entendeu? Inclusive, ele perguntou se eu iria continuar aqui, se eu era efetiva... Sou efetiva e sou daqui.

- Falando um pouco de qualidade... o que é uma escola de qualidade para você?

Que pergunta difícil! Tem tanta coisa... uma escola de qualidade seria uma escola democrática, uma escola com... ao mesmo tempo em que focada na aprendizagem, ter coisas gostosas porque, é como eu falei, os pais do ano passado, “seus filhos podem sair daqui sem saber ler, mas o que eu mais quero é que eles gostem da escola como eu gosto”. Então, eu acho que fica aquele ambiente gostoso. Esta turma que eu estou, eles faltavam demais, faltavam muito. Eu quero que eles encontrem aqui, uma escola alegre, que dê prazer. Tem que ser mais democrática, mais dinâmica, não muito fechada, que mais? Eu costumo, sou a favor sim, de mesclar o tradicional...

- O que é uma escola mais democrática?

Então... que todos tenham palavras, que todos tenham abertura. Os pais, por que não? Porque quando os pais participam mais, eu acho que a escola tem mais credibilidade com a comunidade. Quando você se fecha e só chama os pais de vez em quando, eu acho que é muito pouco. Inclusive, a reunião de pais, eu acho um absurdo ter só a cada dois meses, acho que podia ser uma por semana, sabe? Sei lá, pagar um dia a mais para o professor atender esses pais... ah, não sei, ter um contato mais próximo. Então, todos têm opiniões, só que dentro dessas opiniões, vamos ver o que vai funcionar legal e o que não vai. Mas, para isso, tem que ter uma pessoa comandando.

- Mas quem?

Acho que aí entra o diretor e a sua função.

- Aí, eu posso dizer que você está relacionando o gestor, como líder, com a qualidade da educação?

Tem que fazer que a escola funcione. Eu acho que senão tiver um falando, um fechando, não sai, não acontece, vai ficar só no fala, fala, no desabafo, briga, discute e acabou. Eu acho que tem que haver alguma coisa porque se você falar, falar e não construir... fique quieto, entendeu? Mas, eu falo mesmo assim porque eu sou muito crítica. O pessoal da minha idade fala: "ah, porque antes..." Ah, mas eu vim de Santo André, lá de São Paulo, o pessoal lá de São Paulo tem outra cabeça. É diferente de Sorocaba. É mais aberto, imagina! Aqui, quando eu cheguei, no ATPC, era todo mundo quieto, só ouvindo o diretor. Ninguém abria a boca e acatava tudo. Eu me assustei. Tem que ser de igual para igual, profissional batendo papo, numa boa. Isso é profissionalismo, isso é bacana, isso é São Paulo. São Paulo é uma cabeça diferente e eu fui criada lá por isso que, aqui, eles acham que eu falo muito.

-Aqui, você acha que os professores participam pouco?

Aqui, acho que tem um pouco de medo, um pouco de receio. Tem que ser escola democrática e, com meus alunos, eu faço isso!

- E para você, esta é uma escola de qualidade?

Escola de qualidade para mim é quando o profissional abraça a causa e... eu não sei dizer... aí que está... porque eu estou na minha sala, eu não vejo meus colegas, eu não sei o trabalho deles. Eu acredito sim que hoje nós temos uma equipe comprometida, cada um dentro do seu jeito de trabalhar, eu acho. Mas, para que isto seja melhor e, para que se desenvolva melhor, precisa aumentar o salário, precisa dar mais recurso.

Você viu agora, a formatura, estamos sem verba... então, você quer fazer várias coisas bacanas e não sai, não acontece. Então, tem que ter isso, investimento financeiro e, é claro, chamar a comunidade para nós. Se o governo ajuda ou não ajuda, nós temos que dar um jeito. E mais, tem que chamar os pais e mostrar: “Olha o que seu filho sabia e olha o que ele sabe agora”.

- E o que você pensa sobre a avaliação externa?

Então, o problema eu acho que é o bônus. Acho que, quando tem dinheiro na jogada, estraga tudo. Eu acho que, quando é idônea - idônea seria sem dinheiro envolvido. É uma competição absurda entre as escolas, entendeu? Tipo, eu quero ser melhor que o outro, eu quero ser mais que o outro, mas nenhuma escola é igual à outra, nenhuma comunidade é igual à outra, não dá para você ir se igualando. Por isso, que eu acho, que uma escola democrática tem que ser também no ensino porque se o ensino funciona em uma escola com aquela metodologia, talvez nessa não funcione. Então, você tem que ter liberdade para fazer aquilo que você acha que funciona.

- Autonomia.

E, dentro disso, um resultado também não é igual ao outro. Se cada um é de um jeito... entendeu? Eu acho que é assim que funciona. Então, o que atrapalha é ter dinheiro, se não tivesse dinheiro... ah, outra coisa: é... (pausa)

- Pode falar.

É... eu acho que as pessoas se corrompem.

- Pelo resultado...

Pelo dinheiro, entendeu? E mesmo para dizer que é melhor que o outro. Eu sempre vi isso na escola.

- Acaba não sendo um resultado real.

Eu já tive ATPC que uma colega recebeu aluno meu que era terrível, ela disse que iria dar conta e tal... a diretora tirou da minha sala – não foi aqui, foi em outra escola. Aí, o que aconteceu? A professora ficou com ele dois dias, no segundo dia, ela jogou ele na biblioteca e falou: “Fica com este traste aí”. Essa professora era elogiada pela

diretora como uma profissional bem mais calma do que eu. Eu estava há dois meses com essa criança, entendeu?

- Ainda, sobre a avaliação, elas interferem no seu trabalho de alguma forma?

Interfere?

- No seu planejamento... ou não.

Então, o que eles cobram lá, na Provinha Brasil, eles cobram interpretação e leitura. Ótimo. Eu acho legal. Tem muita gente dizendo, antes falavam né, hoje está mudando, que interpretação nos anos iniciais não era necessária. Eu acho que é. O Ler e Escrever foca a escrita, interpretação de texto... a criança fica autônoma na escrita e ta, ta, ta... Então, eu acho que os dois se completam, daria para fazer uma única avaliação na escola. Eu acho também que não deveria ser no final do ano, se tem um programa para ser atingido, faz por bimestre. Ótimo.

- Para acompanhar.

Perfeito. E não envolva dinheiro. E, quando não atingir, escuta o professor porque, às vezes, ele está falando que o aluno tem problema de fono, tem problema... ninguém apóia a gente, viu? É difícil, só sabem falar que demora e que não tem jeito. Se chama a mãe, a mãe não quer saber do filho e aí? O que eu faço?

- Mas, no dia-a-dia, vocês planejam as aulas a partir do SARESP ou não?

Não, eu faço aquilo que funciona. Eu não foco pela prova, eu foco pelo meu aluno. Por exemplo, veio a Provinha Brasil, legal. Aí, eu dei a Provinha Brasil e vi que meu aluno está... com dificuldade neste tipo de interpretação, legal. Então, eu vou ter que jogar mais isso na minha rotina para sanar o problema. Aí, eu vejo outro tipo, mas não é para nota, é diagnóstico. Eu vejo na outra parte: "Ah, aqui eles estão legais". Bacana. Então, eu vou vendo aquilo que eu preciso trabalhar mais, é para isso que serve a prova. Nada mais. Então... só final de ano? Não adianta, acabou o ano, não tem mais o que fazer. Aí, ano que vem, já é outro conteúdo. Por isso, eu acho que final de ano não resolve.

- Então, você faz esse trabalho de replanejar a partir da avaliação externa.

Eu faço e eu xeroco as provas anteriores, pode perguntar aí para os meus alunos? Já dei cinco ou seis provinhas neste ano para eles.

- Você faz como um simulado...

Eu faço. Adoro. Bem estilo da Provinha Brasil.

- E você recebe alguma orientação para fazer este trabalho?

Não, eu faço porque eu quero.

- Não tem uma cobrança?

Não, aqui onde eu faço o que eu quero, é totalmente livre, por isso que está funcionando.