
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA CAROLINA AMÉRICO DOS SANTOS SCHULTZ

**AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO ESCOLAR
NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE PERIÓDICOS
NACIONAIS**

Rio Claro

2018

ANA CAROLINA AMÉRICO DOS SANTOS SCHULTZ

AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL I:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE PERIÓDICOS NACIONAIS

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro

2018

371.2 Schultz, Ana Carolina Américo dos Santos
S387a Avaliação externa e gestão escolar no Ensino
fundamental I: uma análise a partir de periódicos nacionais /
Ana Carolina Américo dos Santos Schultz. - Rio Claro, 2018
85 f. : il., gráfs., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Escolas – Organização e administração. 2. Avaliação
externa. 3. Gestão escolar. 4. Ensino fundamental. 5. Política
educacional. I. Título.

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a Deus, meu refúgio e minha fortaleza, que permitiu que esse sonho fosse realizado e esteve ao meu lado em todos os momentos, gratidão eterna Pai amado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida que me concedeu, pelo suporte necessário para prosseguir diante de cada adversidade, não somente aquelas relacionadas à graduação, mas principalmente aquelas que dizem respeito à vida pessoal e que, afetam diretamente todas as outras áreas. Sem Ele nada disso seria possível, pois foi meu amparo e abrigo, e com Sua graça permitiu que a vida da minha família fosse preservada no momento mais difícil, vieram d'Ele as forças para não desistir.

Agradeço à minha família, meu marido Raphael, minha mãe Osana, meu pai Eduardo, meus irmãos João Paulo, João Pedro e Ana Claudia, a quem dedico este trabalho por todo apoio, dedicação, compreensão e força que me deram durante toda a graduação. Sem vocês nada disso seria possível, sou grata por todo amor e carinho que me dão.

À minha sogra Selma e meu sogro Moacir, que apoiaram e participaram dessa trajetória, sempre me proporcionando condições para que esse sonho fosse realizado, como verdadeiros pais para mim.

Às minhas filhas de pelo, Mel, Lola e Bila (no coração), que sentiram minha ausência em muitos momentos, mas sabem que são a alegria da minha vida.

Às minhas avós Alair e Romilda, que partiram durante minha graduação, mas que sei que estão felizes pela oportunidade que tive, juntamente com meus avôs Antonio e Antonio Carlos, vocês são a base de tudo que tem valor pra mim, e agradeço a oportunidade de carregar em mim um pouquinho de cada um de vocês, é uma honra.

À minha orientadora, professora Regiane Helena Bertagna, por quem tenho grande admiração e carinho, que me auxiliou e me apoiou sempre.

Às minhas amigas e amigos de turma, em especial: Jeane, Mayara, Kelly e Camila, pela relação de amizade, pelo companheirismo, por me auxiliarem e por compartilharem a vida comigo, permitindo que essa caminhada fosse mais feliz e deixando marcas profundas em mim, aprendi e aprendo muito com vocês.

A todos os professores do Departamento de Educação, a todos os funcionários deste Campus da Unesp e, a todos os professores que tive ao longo da vida, que se dedicaram todos os dias, e contribuíram para a minha formação e de tantas outras.

Gratidão!!!

RESUMO

Este estudo surgiu do interesse em pesquisar como as avaliações externas tem influenciado o ambiente escolar, principalmente a gestão escolar. O objetivo principal do trabalho é realizar o levantamento de artigos científicos que abordem: avaliações externas e gestão escolar no ensino fundamental, verificando como a literatura científica tem tratado essas temáticas. Esse trabalho foi realizado através de pesquisa qualitativa de levantamento e análise bibliográfica em artigos científicos que continham as temáticas relacionadas à avaliação externa e a gestão escolar, publicados online em periódicos científicos nacionais de educação, avaliados pela CAPES como A1 (quadriênio de referência 2013 a 2016) durante os anos de 2010 a 2016, utilizando como descritores para seleção, as palavras-chave: Administração Escolar, Gestão Escolar, Avaliação Externa, Avaliação em Larga Escala, Ensino Fundamental e Política Educacional. O presente trabalho pretende contribuir para a sistematização e análise da produção científica que trata das temáticas envolvidas e suas consequências para a educação, além de auxiliar futuras pesquisas relacionadas aos temas, facilitando a seleção de periódicos e artigos científicos.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Gestão Escolar. Ensino Fundamental. Política Educacional.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de periódicos nacionais e quantidade de artigos sobre a temática.....	24
Tabela 2 – Relação de periódicos nacionais e ano de publicação de artigos sobre a temática.....	27
Tabela 3 – Relação de recorrência de cada descritor por periódico.....	28
Tabela 4 – Temáticas dos artigos analisados.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento
PC	Professor Coordenador
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PISA	Programme for International Students Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 BREVE HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO PAÍS E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	13
2.1 A introdução da gestão escolar democrática no Brasil.....	13
2.2 As avaliações externas.....	20
3 LEVANTAMENTO DE ARTIGOS EM PERIÓDICOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DISPONÍVEIS ONLINE.....	23
4 ANALISANDO OS DADOS: A AVALIAÇÃO EXTERNA E A GESTÃO ESCOLAR.....	30
4.1 Avaliação em larga escala no âmbito internacional.....	31
4.2 Avaliação externa no Brasil.....	34
4.3 Gestão escolar.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE.....	80

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar de modo mais aprofundado como a avaliação externa permeia o ambiente escolar, através da produção científica, e averiguar se há relações com a gestão escolar, surgiu após a participação no Curso de Extensão “Sistemas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica”, realizado no segundo semestre de 2016, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro, coordenado pela Profa. Dra. Regiane Bertagna, que me proporcionou um envolvimento com o tema avaliação externa.

Nesse sentido, a aspiração em conhecer mais sobre o sistema educacional brasileiro, se deve por acreditar que as avaliações em larga escala de segunda e terceira geração são mecanismo que influenciam o cotidiano escolar (BONAMINO; SOUSA, 2012), então se considera importante, verificar como essa influencia ocorre na dinâmica escolar, nas escolas de ensino fundamental, e se existem relações entre as avaliações externas e a gestão escolar na produção científica da literatura educacional, em periódicos nacionais.

Esta pesquisa teve como objetivo principal mapear e analisar as temáticas de avaliação externa e gestão escolar, inicialmente, utilizando como recorte o ensino fundamental I, a partir de periódicos nacionais de educação disponíveis *online*, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como A1 – quadriênio de referência 2013 a 2016 – identificando quais periódicos apresentavam mais pertinência em relação às temáticas estudadas, no período selecionado, de 2010 a 2016. No entanto, esse recorte forneceu um número reduzido de artigos, então, considerou-se necessário, para um trabalho mais consistente, ampliar a pesquisa e, considerar assim, todos os artigos do ensino fundamental, não somente a primeira etapa, que fossem pertinentes às temáticas de avaliação externa e gestão escolar.

Pretendeu-se verificar a discussão realizada nos artigos sobre as temáticas selecionadas, destacando como as avaliações externas permeiam o ambiente escolar, e as relações entre essas avaliações e a gestão escolar.

Este estudo foi realizado sob uma abordagem qualitativa, por meio de levantamento e análise bibliográfica. Foi escolhida a pesquisa de natureza qualitativa,

pois elas “[...] têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais” (PÁDUA, 2004, p.36, grifos do autor).

Em relação à pesquisa bibliográfica, concorda-se com Lima e Mioto (2007, p. 43) que ela é “[...] um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”.

Atualmente a educação básica no Brasil compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O ensino fundamental de nove anos contempla dois ciclos, o Ciclo I da Educação Fundamental equivale aos cinco primeiros anos de estudo, e os alunos iniciam nessa etapa do ensino, aos 6 anos de idade; o Ciclo II corresponde do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, que antecedem ao ensino médio. Portanto, para este estudo tomou-se como recorte os artigos produzidos sobre a temática avaliação externa e gestão escola no ensino fundamental.

Para seleção dos artigos científicos foram utilizados os descritores (palavras-chave): Administração Escolar, Gestão Escolar, Avaliação Externa, Avaliação em Larga Escala, Ensino Fundamental e Política Educacional.

Desta maneira, o presente trabalho foi organizado da seguinte forma: primeiramente, apresenta-se, no Capítulo 2, um breve histórico da introdução da gestão escolar democrática no Brasil e, um breve histórico da avaliação externa, que se fez necessário para a melhor compreensão do conteúdo a ser analisado nas publicações pesquisadas.

Conforme previsto nos objetivos, fez-se um levantamento qualitativo dos artigos sobre a avaliação externa e a gestão escolar, focos desse trabalho, em periódicos nacionais de educação disponíveis *online*. Este levantamento está contido no Capítulo 3, juntamente com os procedimentos metodológicos para obtê-lo.

No Capítulo 4, apresentam-se a análise dos dados coletados – os artigos – apontando a verificação dos assuntos mais abordados no material analisado, que se

relacionam com as temáticas da avaliação externa e da gestão escolar no ensino fundamental.

A proposta de mapear a produção científica sobre a avaliação externa e a gestão escolar, permitiu identificar a perspectiva dos autores e seus apontamentos, além de demonstrar o que estava atrelado a estas temáticas. Pretende-se que esse estudo possa contribuir para a sistematização, compreensão e análise da produção científica que trata das temáticas envolvidas e suas consequências para a educação, auxiliando futuras pesquisas relacionadas aos temas, facilitando a seleção de periódicos e artigos científicos.

2 BREVE HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO PAÍS E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Para a elaboração dessa pesquisa, tornou-se necessário relatar, brevemente, a trajetória histórica das avaliações externas e da introdução da gestão escolar democrática no país. Em um primeiro momento, foram levantados dados históricos sobre a administração escolar, e posteriormente, buscou-se verificar a introdução das avaliações externas, dos sistemas de medição que contemplem o ensino fundamental.

2.1 A introdução da gestão escolar democrática no Brasil

A gestão escolar está subordinada às características do aparelho estatal brasileiro. Para Paro (2001), a administração é entendida e realizada como resultado da evolução histórica, e contempla contradições sociais e interesses políticos.

Historicamente, a sociedade brasileira foi hierarquizada e, pequenos grupos se apropriaram das fontes de riqueza, transformando-se em uma elite que não permitia acesso ao restante da população aos bens materiais e culturais existentes, nesse sentido, foi necessário criar mecanismos de dominação política que garantissem a exclusão do restante da sociedade (AZEVEDO, 1998).

Ao longo do tempo essa dominação sofreu diversas mudanças, inicialmente, privilegiando uma elite agrária, desde a colonização portuguesa até a Revolução de 1930, onde submeteram a maior parte da população à exploração e à ignorância; posteriormente, com a industrialização, a sociedade se modificou, mas mesmo com a incorporação de boa parte da população no mercado de trabalho, a “pirâmide social” foi mantida, e os movimentos que buscavam sua transformação foram contidos pela violência (AZEVEDO, 1998).

Assegurar o sistema de privilégios e a exclusão da maioria foram, portanto, tarefas historicamente exercidas pelas ações autoritárias de um estudo privativo das elites. Isto gerou uma cultura autoritária que impregnou as instituições e o conjunto das relações em nossa sociedade, o que é absolutamente incompatível com o exercício da democracia e da cidadania. (AZEVEDO, 1998, p. 310).

De acordo com Félix (1986), as modificações do Estado brasileiro acompanharam as mudanças econômicas e, a estruturação do sistema escolar, que é parte integrante desse Estado, sofre a mesma influência.

Durante a passagem do regime monárquico para o regime republicano, com a constituição do Estado liberal, a organização do país permitiu o fortalecimento das oligarquias rurais, possibilitando sua hegemonia política (FÉLIX, 1986).

Segundo Félix (1986), durante a Primeira República houve proclamações de ideias liberais sobre a educação, porém “[...] permaneceu em vigor a medida descentralizadora do Ato Adicional de 1834” (FÉLIX, 1986, p. 18), sendo assim, nenhuma medida para a criação de um sistema nacional de ensino foi tomada até a década de 20.

A estruturação dos órgãos de administração do ensino ocorre, basicamente, mediante a reforma João Luís Alves, regulamentada pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, e as reformas estaduais. Foram criados o Departamento de Educação e o Conselho Nacional de Ensino, para coordenação nacional de todos os graus de ensino, as Diretorias Gerais de Educação e as Delegacias de Ensino, para regulamentar e fiscalizar o funcionamento dos sistemas escolares estaduais. (FÉLIX, 1986, p. 19).

Segundo Félix (1986), posteriormente, inseriu-se a proposta da Escola Nova, que tinha ênfase nos aspectos técnicos, e a influência do escolanovismo foi marcante no país, a autora afirma que, o aperfeiçoamento da administração do sistema escolar, a metodologia de ensino e o currículo, eram os objetivos da reforma, que os tratavam como questões técnicas e administrativas, em vez de questões políticas, como defendiam os movimentos em prol da educação.

Nesse sentido, a mesma autora afirma que esse sistema favoreceu o controle das escolas pelos grupos hegemônicos regionais, pois ao adotar medidas de centralização-descentralização permitiu “[...] manter sob o controle do Estado oligárquico os órgãos administrativos da educação [...] ficando ao encargo deste a manutenção do ensino para formação das elites” (FÉLIX, 1986, p. 21).

Em 1931 criou-se o Conselho Nacional de Educação, que possibilitou a melhor organização e controle da educação no país; e em 1934, a promulgação da Constituição, confirmou a autonomia dos sistemas de ensino estaduais, porém ao governo federal competia fixar um Plano Nacional de Educação, que permitiria

fiscalizar e coordenar sua execução; nessa Constituição se reforçou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário integral (FÉLIX, 1986).

Com a Constituição de 1937, inseriu-se o ensino pré-vocacional e profissional, para atender a população menos favorecida, porém, desobrigou-se o Estado do dever de garanti-las, aceitando e incentivando as iniciativas particulares; e a Constituição de 1946, em se tratando da educação, “[...] determinou a aplicação de recursos federais, estaduais e municipais, embora adotasse a descentralização administrativa e pedagógica” (FÉLIX, 1986, p. 25).

Durante esse período, Félix (1986) afirma que são incentivados os estudos técnicos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que foi criado em 1938, e que nesse contexto, foram desenvolvidas as bases de uma organização escolar científica, sendo assim, a Administração Escolar aparece como uma disciplina e é introduzida no curso Pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, elaborado por Anísio Teixeira, em 1933, sendo adotado posteriormente no currículo do Curso Especializado de Administradores Escolares do Instituto de Educação de São Paulo, e depois no currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.

Para a mesma autora, apesar da influencia dos estudos e opiniões dos técnicos do INEP, a estratégia do Estado Novo, ainda era, em termos de políticas educacionais, pautadas nos interesses da classe dominante,

A importância dada aos técnicos da educação, coincide, na época do Estado Novo, com a valorização do planejamento estatal como instrumento de racionalização do processo de desenvolvimento do país, em decorrência do próprio desenvolvimento do capitalismo. (FÉLIX, 1986, p. 25).

De acordo com Hora (2005), a administração escolar tem seus fundamentos na Teoria Geral da Administração, que durante o século XX se desenvolveu em três correntes: a escola clássica, a escola psicossocial e a escola contemporânea.

Segundo Hora (2005), a escola clássica contemplava três movimentos: a administração científica de Taylor, a administração geral de Fayol e a administração burocrática a partir da disfunção da racionalidade de Weber, e segundo a autora, os princípios desses movimentos estão presentes nas práticas administrativas adotadas pelas escolas.

O criador da administração científica, Frederick W. Taylor, se preocupou com a racionalização e o controle do trabalho, defendendo os interesses do capital. Henry Fayol, defendeu os princípios da divisão do trabalho, buscando disciplina, unidade de direção e subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, pautados no espírito de lealdade. Max Weber, responsável pela elaboração da administração burocrática, como disfunção do princípio de racionalização, com base na concentração dos meios materiais nas mãos dos chefes, reforçou a separação entre planejamento e execução do trabalho (HORA, 2005).

Nesse sentido, para Hora (2005), a eficiência é o critério da escola burocrática, que visa a produção máxima, utilizando o mínimo de recursos, tempo e energia, ou seja, a produtividade, já que as escolas sofrem a influência da administração de empresas em sua gestão.

Em se tratando da Teoria Geral da Administração, Hora (2005) afirma que, a escola psicossocial surgiu a partir da década de 1920, e tinha como base o movimento das relações humanas de Dickson, Mayo e Roethlisberger, e também no comportamento administrativo de Barnard e Simon,

Barnard concebia o administrador como um agente integrador que procura obter melhores resultados na produção institucional, através da eficiência. Simon vê a organização como um sistema de decisões em cujo centro encontra-se o homem administrador como decisor, em contraponto ao homem econômico da escola clássica. Assim sendo, a administração tem a função de regular o processo de decisões à luz dos critérios de eficiência e eficácia. (HORA, 2005, p. 38-39)

Hora (2005) afirma que essa escola “[...] continua insistindo na ordem, no equilíbrio, na harmonia, na integração, enfim, no consenso em função dos objetivos organizacionais da sociedade” (HORA, 2005, p. 39).

Segundo a mesma autora, na escola contemporânea, também é definido o critério de efetividade, que tem origem na administração, e que consiste na mensuração da capacidade de produzir a solução ou resposta desejada, e se sobrepõe à eficiência por abranger movimentos mais amplos, indo além das metas internas.

Pode-se notar então, que historicamente a Teoria Geral da Administração, que serviu como base para a administração escolar, em políticas educacionais,

direcionando a gestão escolar dentro das escolas, defendeu os interesses daqueles que detinham o poder.

Félix (1986) assevera que durante o segundo governo de Vargas, a Administração Escolar estava nitidamente articulada entre a estrutura do sistema escolar e o capitalismo, e nos governos de Quadros e Goulart, tentou-se uma redefinição do projeto para promover tanto o desenvolvimento econômico quanto o social, que foram impedidas pelo Golpe de 1964,

[...] forças externas e internas impediram essa reversão e o Golpe de 64 instaura uma forma de Estado autoritário intervencionista que consolida o projeto de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, garantindo a internacionalização da economia nacional. O regime ditatorial garante a “acomodação social” necessária à hegemonia da fração da classe dominante integrada ao capitalismo monopolista. Essa “acomodação” resulta de um processo violento em que são acionados todos os mecanismos repressivos através das instituições jurídico-políticas e redefinidas as instituições culturais. (FÉLIX, 1986, p.29).

Com a ditadura militar, o Estado atinge níveis mais complexos de organização e passa a aprimorar o aspecto burocrático, que é uma exigência do projeto de desenvolvimento que associa o Estado ao capital nacional e estrangeiro, dessa maneira há um processo de burocratização generalizada, gerando novos profissionais da racionalização, nesse período foram valorizadas as áreas relacionadas à economia, administração e tecnologia. (FÉLIX, 1986).

Para Paro (2001), numa sociedade de classes, essas disciplinas ou ciências, tendem a se moldar para atender aos interesses da classe dominante, porém, para o mesmo autor a administração pode articular-se para manter essa estrutura, como também pode contribuir para a transformação social, dependendo dos objetivos a que pretendem servir.

É justamente com o desejo de transformação social que no final da década de 1970, começaram a surgir questionamentos em relação às perspectivas teóricas da administração, dando origem a novas teorias administrativas críticas, que se basearam na “fenomenologia, no existencialismo, no método dialético e nas abordagens de ação e que estabelecem como critério-chave na orientação dos atos e fatos administrativos a relevância humana” (HORA, 2005, p. 40).

Alves e Freitas (2008), afirmam que o interesse pela democratização da gestão educacional surgiu com o fim da ditadura militar, quando a sociedade buscava relações sociais mais democráticas. A gestão democrática na forma de lei foi estabelecida na Carta Constitucional de 1988, que garantia “gestão democrática da educação pública” (ALVES; FREITAS, 2008).

Segundo Alves e Freitas (2008), em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fixou as incumbências dos entes federativos para a sua concretização e, para os sistemas de ensino a tarefa de definir essa forma de gestão.

Em 1998, com a Emenda Constitucional nº 19, os princípios para a administração pública foram fixados, e o caráter e a importância de uma gestão democrática foi ressaltado. (ALVES; FREITAS, 2008).

Segundo a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Art. 206, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Dessa forma, é preciso compreender qual é o papel da gestão democrática dentro das instituições de ensino.

Trazendo a definição de Cury (1997, 2000, 2002), Alves e Freitas (2008) afirmam que a gestão democrática é o ato de administrar um bem público, fazendo com que a sociedade tenha participação efetiva nessa gestão, através de tomada de decisão, com base no diálogo e no envolvimento coletivo.

Alves e Freitas (2008) defendem que a gestão democrática deve garantir a participação da população em se tratando da contribuição e atuação no governo da educação, atendendo seus interesses e possibilitando o crescimento do indivíduo como cidadão.

Para Hora (2005, p. 41), “[...] quanto mais participativo, solidário, e democrático for o processo administrativo, maiores as possibilidades de que seja relevante para os indivíduos e grupos” contribuindo assim, para maiores possibilidades de explicar e promover a qualidade de vida dos seres humanos,

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola. (HORA, 2005, p. 49).

Sobre as razões da gestão democrática, Alves e Freitas (2008) concordam com Cury (1997, 2000, 2002), afirmando que uma delas consiste no fato do direito à educação de qualidade de todos os cidadãos, sendo necessário, portanto, sua participação e questionamento; outra razão é justamente por possibilitar a contraposição à cultura autoritária, tradicionalmente presentes no país.

Sobre as finalidades da gestão democrática, Alves e Freitas (2008) trazem a concepção de Bastos (1999), que defende o resgate e a construção do caráter público da administração pública; participação popular; melhores salários e condições de trabalho e o controle da sociedade sobre o Estado.

Dessa forma, é possível compreender que a gestão democrática busca romper com a administração vigente anteriormente, que desconsiderava os interesses da população na elaboração das políticas de ensino.

Entende-se então, que o foco da gestão democrática é a sociedade como um todo, ela deve direcionar suas práticas de acordo com os interesses dos cidadãos e buscar sempre o desenvolvimento dos alunos, transformando assim a sociedade.

2.2 As avaliações externas

Em decorrência da aprovação da gestão democrática na legislação educacional (BRASIL, 1988), criou-se uma expectativa na sociedade de maior participação na gestão, em suas definições e sua execução; porém esta encontrou dificuldade em se consolidar à medida em que outros fatores, com perspectiva contrária, foram introduzidos a partir das políticas educacionais mundiais e, conseqüentemente, nacionais, como por exemplo os mecanismos de avaliação e medição externa, que passaram a fazer parte da área educacional brasileira.

Segundo Sousa (2013), em consonância com as políticas educacionais em proporção mundial, o Brasil inseriu iniciativas de avaliações externas, em larga escala, nas redes públicas de ensino.

No final dos anos 1980, essas avaliações passaram a fazer parte das práticas e políticas governamentais direcionadas à educação básica, a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino nacional foi denominada a partir de 1991, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o intuito de monitorar e diagnosticar a qualidade da educação básica nacional. (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Essa forma de conceber e gerir a educação é garantida por lei, e Sousa (2013) traz informações fornecidas por Horta Neto (2006) nesse sentido, que afirma que o Ministério da Educação, tendo como ministro Paulo Renato (1995-2002), previa a criação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae) através do Decreto nº 1.917/96, com a finalidade de contemplar o que a LDB determinava. Com o Decreto nº 2.146/97, transferiu-se as funções da Sediae para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que passou a ser responsável pela implementação da avaliação da educação, de acordo com a Lei número 10.269, de 29 de agosto de 2001. (SOUSA, 2013).

Sousa (2013) aponta as finalidades que se relacionam, direta ou indiretamente, à incumbência do INEP em relação à avaliação da Educação Básica:

- I – organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;

- III – apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV – desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V – subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- [...]
- VIII – promover a disseminação de informações sobre a avaliação da educação básica e superior; [...] (SOUSA, 2013, p. 64)

Segundo Bonamino e Sousa (2012) a concepção de avaliação diagnóstica inicial, foi sendo modificada e, atualmente, podem ser identificadas três gerações de avaliações em larga escala no Brasil, com perspectivas e consequências diferentes.

A primeira geração tinha um caráter diagnóstico da qualidade da educação e não trazia consequências para as escolas ou para o currículo escolar, como as avaliações do SAEB. A segunda geração acarreta políticas de responsabilização, com consequências simbólicas para a escola, a partir da divulgação dos resultados dos alunos nas avaliações externas, com o pressuposto de propiciar à comunidade meios para cobrar melhorias e também proporcionar a mobilização da equipe escolar, um exemplo desse tipo de avaliação é a Prova Brasil. A terceira geração de avaliação em larga escala acarreta políticas de responsabilização mais fortes, proporcionam recompensas ou sanções para as escolas, a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas, estipulando metas a serem atingidas e remuneração vinculada a seu atendimento, que podem influenciar o currículo trabalhado nas escolas em função disso, esse tipo de avaliação é desenvolvido em vários sistemas estaduais, como no caso do estado de São Paulo, com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Sendo assim, pode-se verificar que as políticas educacionais adotadas estão vinculadas às novas teorias que, dificultam a participação da sociedade nas tomadas de decisões, diferentemente do que se esperava com o movimento pós ditadura, que buscava a transformação social e a participação da sociedade no que diz respeito às políticas educacionais.

Nesse sentido, foi feito o levantamento e análise proposto como objetivo, para verificar como a literatura científica trata as duas temáticas, e se há relações entre elas; no próximo item, explicaremos como a seleção de artigos científicos foi realizada.

3 LEVANTAMENTO DE ARTIGOS EM PERIÓDICOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DISPONÍVEIS ONLINE

Com o objetivo inicial de mapear e analisar como a literatura científica nacional tem tratado as avaliações externas, com foco nos sistemas de medição que contemplem o ensino fundamental I, e a gestão escolar, foi realizado um levantamento de artigos científicos em periódicos nacionais disponíveis *online*, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como “A1”, na avaliação quadrienal que compreende os anos de 2013 a 2016, selecionando os artigos que apresentaram relação com as temáticas, publicados entre 2010 e 2016. A partir do resultado desse levantamento, constatouse que o número de artigos que abordavam as temáticas de avaliação externa e de gestão escolar, dentro do recorte do ensino fundamental I eram reduzidos, impossibilitando um trabalho mais consistente e amplo, sendo assim, fez-se necessário ampliar o recorte e, considerar para essa pesquisa todos os trabalhos pertinentes as temáticas selecionadas, no ensino fundamental, contemplando assim o recorte do ciclo I e II.

Para avaliar e selecionar a produção intelectual dos programas de pósgraduação, a CAPES utiliza o sistema denominado Qualis-Periódicos, que disponibiliza uma lista com a classificação dos periódicos, que são enquadrados em estratos indicativos de qualidade, sendo A1 o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C- com peso zero (CAPES, 2016).

Para a realização do presente trabalho, usou-se como critério para a seleção de artigos em periódicos científicos nacionais de educação, disponíveis *online*, publicados entre 2010 e 2016, os descritores: Administração Escolar, Gestão Escolar, Avaliação Externa, Avaliação em Larga Escala, Ensino Fundamental e Política Educacional, que deveriam estar presentes como palavras-chave e/ou constar no título e/ou estarem no resumo entre as temáticas do artigo.

A avaliação de periódicos realizada pela Capes no Quadriênio 2013 – 2016 apresentou 112 registros classificados como A1, sendo disponibilizado o resultado pelo ISSN, muitas vezes repetindo o mesmo periódico, que possui um ISSN para a versão impressa e outro para a versão *online*, desses somente 30 periódicos

científicos eram nacionais, e estavam disponíveis na versão *online*. Tendo como foco desse trabalho a publicação em periódicos nacionais, foram consultados todos os periódicos científicos nacionais e após essa verificação, foi possível constatar que apenas oito apresentaram artigos sobre a temática estudada, presentes na tabela a seguir:

Tabela 1- Relação de periódicos nacionais e quantidade de artigos sobre a temática.

Periódicos	Total de artigos
Cadernos CEDES	1
Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas	5
Educação e Sociedade	7
Educação e Pesquisa	3
Educação e Realidade	2
Educação em Revista	3
Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação	9
Revista Brasileira de Educação	1
Total	31

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

A partir da análise desse levantamento, é possível constatar, com base nos dados da tabela 1, que o periódico científico, *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação* foi que mais publicou artigos relacionados com as temáticas e o período estudado, contendo 9 artigos, representando 29,03% do total, seguido do periódico científico *Educação e Sociedade*, com 7 artigos, e com 22,58% do total das publicações. Em contrapartida, os periódicos *Cadernos CEDES* e *Revista Brasileira de Educação*, apresentaram dentro dessa seleção, apenas um artigo cada um, o que representa aproximadamente 3,22% do total de artigos selecionados.

Com o objetivo de compreender a origem e o histórico dos periódicos científicos que continham artigos sobre as temáticas e o período selecionado, fez-se uma busca nos sítios eletrônicos dos mesmos. Apresenta-se então a síntese do conteúdo encontrado:

- **Cadernos CEDES:** O Centro de Estudos Educação e Sociedade foi criado em 1979, em Campinas (SP) e é vinculado à UNICAMP, preocupam-se com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação

com a sociedade. A partir de sua criação, o CEDES passou a editar a revista Educação & Sociedade, e atualmente edita também os Cadernos CEDES. ISSN 1678-7110 (versão *online*) e 0101-3262 (versão impressa).

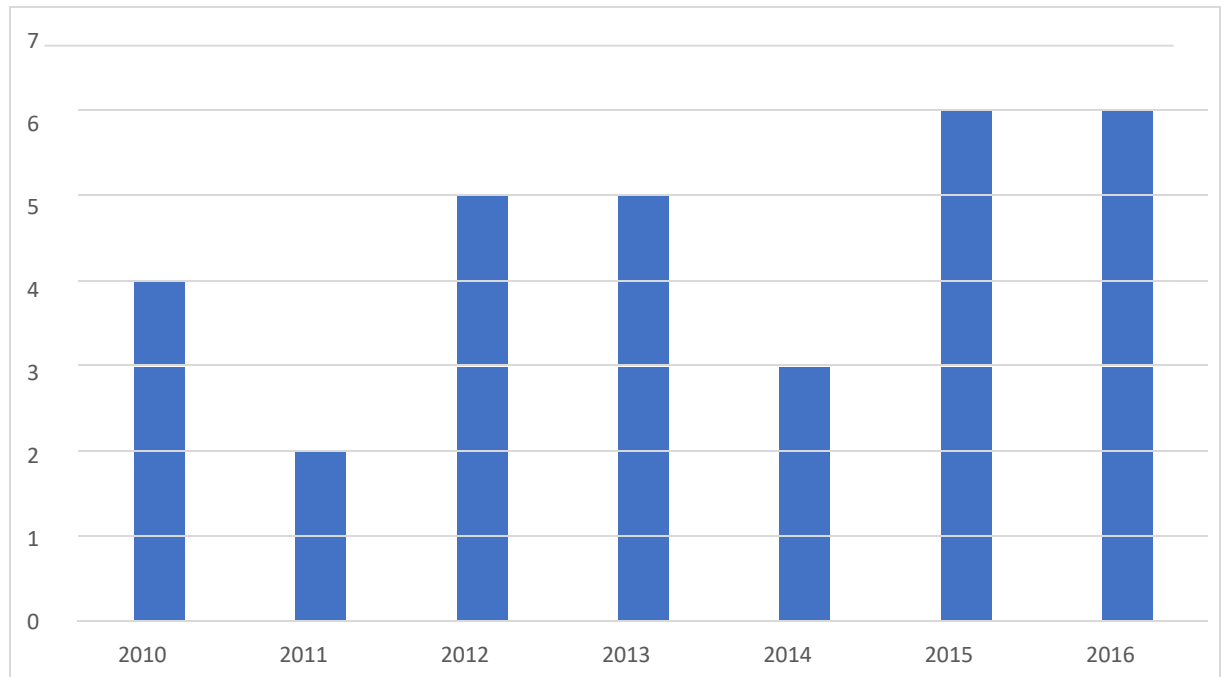
- **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas:** criada em 1971, a revista Cadernos de Pesquisa é dedicada a divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e etnia, sua publicação é trimestral. ISSN 1980-5314 (versão *online*) e 0100-1574 (versão impressa).
- **Educação e Sociedade:** O Centro de Estudos Educação e Sociedade foi criado em 1979, em Campinas (SP) e é vinculado à UNICAMP, preocupam-se com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade. A partir de sua criação, o CEDES passou a editar a revista Educação & Sociedade, e atualmente edita também os Cadernos CEDES. ISSN 1678-4626 (versão *online*) e 0101-7330 (versão impressa).
- **Educação e Pesquisa:** editada ininterruptamente desde 1975, originalmente como Revista da Faculdade de Educação e com o título atual desde 1999, é uma revista trimestral da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que aceita, para publicação, artigos inéditos na área educacional. ISSN 1678-4634 (versão *online*) e 15179702 (versão impressa).
- **Educação e Realidade:** publicou ininterruptamente desde 1976, o periódico da área da educação é vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e reúne artigos ligados a vários campos do conhecimento, em sintonia com os debates que acontecem no meio acadêmico nacional e internacional, em 2013 passou a ter quatro números por ano. ISSN 2175-6236 (versão *online*) e 0100-3143 (versão impressa).
- **Educação em Revista:** é uma publicação do Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, foi criada em 1985 com a edição de dois números anuais, em 2012 a

revista passou a adotar publicação quadrimestral, em 2016 optou pelo formato exclusivamente eletrônico e em 2017 optou pela publicação em fluxo contínuo. Possui como objetivo contribuir para a divulgação de conhecimento científico no campo da educação. ISSN 1982-6621 (versão *online*) e 0102-4698 (versão impressa – até 2015).

- **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação:** é um veículo de divulgação de pesquisas, levantamentos, estudos, discussões e outros trabalhos críticos no campo da educação, concentrando-se nas questões de avaliação e políticas públicas e enfatizando as experiências e perspectivas brasileiras de publicação trimestral internacional, da Fundação CESGRANRIO. ISSN 1809-4465 (versão *online*) e 0104-4036 (versão impressa).
- **Revista Brasileira de Educação:** é publicação trimestral da ANPEd e circula no meio acadêmico desde 1995, com o objetivo de publicar artigos inéditos que abordem temas associados à área da educação, resultantes prioritariamente de pesquisas. ISSN 1809-449X (versão *online*) e 1413-2478 (versão impressa).

Em se tratando do período selecionado para essa pesquisa, observa-se que ao longo dos anos, as publicações dos artigos sobre as temáticas analisadas nos periódicos científicos tiveram a seguinte trajetória:

Gráfico 1- Distribuição de artigos entre 2010 e 2016.



Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Tendo diferentes distribuições conforme o periódico científico em que estes artigos foram publicados:

Tabela 2- Relação de periódicos nacionais e ano de publicação de artigo sobre a temática.

Periódicos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Caderno CEDES	-	-	-	-	-	-	1
Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas	2	-	1	2	-	-	-
Educação e Sociedade	1	-	2	-	-	2	2
Educação e Pesquisa	1	-	1	1	-	-	-
Educação e Realidade	-	-	-	-	2	-	-
Educação em Revista	-	-	-	-	-	2	1
Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação	-	1	1	2	1	2	2
Revista Brasileira em Educação	-	1	-	-	-	-	-
Total de artigos por ano	4	2	5	5	3	6	6

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

O gráfico 1 e a tabela 2 foram elaborados com a intenção de verificar se havia concentração de publicação de artigos em um determinado período. Pode-se observar

assim, que as publicações das temáticas analisadas não ocorreram apenas em um determinado ano, sendo distribuídas no decorrer de todo o período selecionado para a pesquisa, apesar de apresentar uma maior concentração nos anos de 2015 e 2016, com 6 artigos cada, e uma menor concentração no ano de 2011, contendo apenas 2 artigos publicados.

Para elucidar melhor os dados encontrados conforme os descritores selecionados, apresenta-se a sua distribuição na tabela a seguir:

Tabela 3 - Relação de recorrência de cada descritor por periódico.

Periódicos	Descritores						Total por Periódico
	Ad.E.	G.E.	A.Ex.	A.L.Es.	En.F.	P.Ed.	
Caderno CEDES	-	-	1	-	-	-	1
Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas	3	-	-	-	1	1	5
Educação e Sociedade	1	2	-	-	-	4	7
Educação e Pesquisa	-	1	-	-	1	1	3
Educação e Realidade	-	-	1	-	-	1	2
Educação em Revista	1	-	-	-	1	1	3
Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação	-	2	3	2	1	1	9
Revista Brasileira em Educação	-	-	1	-	-	-	1
Total de artigos	5	5	6	2	4	9	31

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

O descritor Política Educacional mostrou-se como o mais abordado, contendo 9 artigos, que representa 29,03% do total de 31, já o descritor Avaliação em Larga Escala apresentou o menor resultado, contendo apenas 2 artigos, representando 6,45% da quantidade total de artigos selecionados. Alguns artigos apresentaram mais de um descritor utilizado para este trabalho, porém, optou-se por utilizar na organização, somente o primeiro descritor que se apresentou em cada artigo, do resultado da pesquisa, com o intuito de evitar duplicidade.

Diante dos 31 artigos que apresentaram algum dos descritores, se evidenciaram temáticas mais amplas que se relacionam com este estudo:

Tabela 4 – Temáticas dos artigos analisados.

Temática	Nº de Artigos	Temas Incluídos
Avaliação em larga escala no âmbito internacional	3	Organizações internacionais; Rankings; Neoliberalismo; Descentralização da gestão; Formação para o trabalho.
Avaliação externa no Brasil	18	Histórico; Nova Gestão Pública; Privatização; Modelo de Mercado; Estado Regulador; Qualidade de Ensino.
Gestão Escolar	10	Histórico; Gestão Democrática; Projeto Político Pedagógico; Conselho Escolar; Trabalho Docente.

Fonte: Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Ressaltamos que as temáticas estão muito atreladas umas às outras, sendo assim, optou-se por distribuí-las dessa maneira para melhor elucidar o que os artigos analisados abordavam. É possível observar que a temática “Avaliação externa no Brasil” foi a mais recorrente, apresentando 18 artigos, o que representa 58,06% do total dessa pesquisa.

No próximo capítulo, discutiremos mais detalhadamente essas temáticas.

4 ANALISANDO OS DADOS: A AVALIAÇÃO EXTERNA E A GESTÃO ESCOLAR

A análise dos artigos coletados permite perpassar por diversos aspectos da educação; parte considerável das publicações analisadas revela a influência da lógica neoliberal nas políticas educacionais e nos sistemas de ensino, numa perspectiva mundial, que impulsiona na escola modelos de mercado, visando pouco investimento e, uma educação que prioriza o atendimento da produção de mão-deobra, sem a devida atenção à formação para a cidadania.

Essa política neoliberal impulsiona também uma nova gestão pública, de cunho gerencialista, que se relaciona com as escolas em todos os níveis, incluindo a direção e a coordenação escolar, influenciando e modificando também, o trabalho docente.

Os artigos analisados, destacam a mudança da concepção de qualidade de ensino ao longo do tempo, e revelam que atualmente a qualidade da educação se baseia em resultados obtidos nos sistemas de medição, que privilegiam parte do currículo escolar e, responsabilizam a escola pelo fracasso do ensino, sem uma análise mais complexa dos fatores que envolvem o processo escolar, entre eles a falta de investimento do poder público em infraestrutura, plano de carreira e material didático, além dos fatores socioeconômicos que interferem no ponto de partida dos alunos, e que sem os investimentos necessários dificilmente serão vencidos.

Nessa perspectiva a educação vem sendo tratada como um bem individual, reforçando as diferenças sociais em vez de saná-las, privilegiando ainda mais quem tem uma estrutura socioeconômica privilegiada, abrindo espaço para a privatização da educação.

A análise dos artigos selecionados permite também, verificar que a gestão democrática coexiste com a gestão gerencial, e pode ser apontada como uma forma de resistência à lógica das avaliações externas em algumas escolas.

Optou-se por organizar os artigos selecionados em três subitens:

- 4.1 Avaliação em larga escala no âmbito internacional;
- 4.2 Avaliação externa no Brasil;
- 4.3 Gestão escolar.

4.1 Avaliação em larga escala no âmbito internacional

A partir dos artigos analisados, observa-se a importância de entender como a avaliação em larga escala se consolidou mundialmente, é nesse sentido que se apresenta as concepções que a sustentam e os modelos adotados na área educacional.

Em se tratando de políticas públicas de educação, Amaral (2010) assevera que nas últimas duas décadas, a dimensão da educação tomou proporções em nível global, nesse sentido o autor aborda o surgimento de novos agentes e o atual nível de organização e integração internacional.

Sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a União Europeia (UE), entre outras. (AMARAL, 2010, p. 41).

Historicamente, os organismos internacionais no campo da educação se estabeleceram desde o fim da segunda guerra mundial, inicialmente, os agentes intergovernamentais tinham a função de reconstrução da Europa (Organização Europeia para Cooperação Econômica – organização antecessora da OCDE -, Banco Mundial) e visavam promover a compreensão internacional através da educação e cultura (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO) (AMARAL, 2010).

Hoje essas organizações são bem mais complexas, e não se limitam ao continente europeu, pois influenciam as políticas educacionais do mundo todo, pautadas na lógica neoliberal, com a introdução de mecanismos de mercado no ensino, aplicações de avaliações externas e *ranking* das unidades escolares, que acabam estimulando a competição.

Nesse sentido, Amaral (2010, p. 50) afirma:

As linhas ao longo das quais são discutidas e implementadas as reformas são praticamente as mesmas em escala global: mudança do foco (antes no input e agora no output das instituições de ensino e dos docentes), o paradigma da eficiência e eficácia, descentralização da gestão, a introdução de mecanismos de mercado, avaliação e benchmarking das instituições são alguns dos elementos das reformas e políticas educacionais não somente no Brasil, mas também na maior parte dos países.

Sobre as avaliações externas, defendidas pelas organizações internacionais, Terrasêca (2016) aponta a necessidade do questionamento em relação a elas, principalmente, as que têm finalidade em produtos comparáveis e mensuráveis, obtidos por procedimentos objetivos e descontextualizados.

A mesma autora problematiza as avaliações internacionais de larga escala, e seus efeitos no âmbito mundial, entre eles o Programme for International Students Assessment (PISA), da Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Em se tratando da função em que se auto intitulam esses programas de medição, Terrasêca (2016) afirma que se apresentam como fornecedores de avaliações para proporcionar aos governos informações sobre seus sistemas educativos, permitindo assim a ação do executivo de cada país, porém a real interferência exercida por esses sistemas é mais ambiciosa, influenciando o currículo escolar, valorizando mais alguns conteúdos que outros, como revela a autora:

[...] informar qual conhecimento é necessário para tornar-se um cidadão eficiente e com sucesso; explicitar como preparar os estudantes para que possam entrar para os estudos universitários exigentes que os conduzam a carreiras no campo de “science, technology, engineering, mathematics” (STEM); obter um conhecimento mais profundo dos efeitos das políticas em diversos países e diferentes sistemas de educação (TIMSS & PIRLS, 2016). O PISA afirma que o que está subjacente à medida global do mundo para a qualidade, a equidade e a eficiência na educação escolar é responder à pergunta sobre o que é importante que os cidadãos conheçam e sejam capazes de fazer. Para além do que é expresso, há uma óbvia intenção de determinar os sentidos e as finalidades da educação, condicionando a política educativa à escala mundial. (TERRASÊCA, 2016, p. 158-159).

Em se tratando da aplicação da prova em larga escala realizada pelo PISA, Fontanive (2013) afirma que ela avalia o desempenho de adolescentes de 15 anos desde o ano 2000, participam da avaliação jovens dos países membros da OCDE e países convidados, e como apontado anteriormente, dão destaque às disciplinas Matemática, Literatura e Ciências, as quais são contempladas por elas nas provas. A avaliação ocorre a cada três anos, e em 2009, contou com a participação de 65 países.

O PISA também apresenta os resultados em escalas de habilidades com a pontuação que delimita os níveis de proficiência definido em cada um dos três domínios avaliados – Leitura, Matemática e Ciências. Os níveis vão de 1 a 6, nas 3 áreas, Leitura, Matemática e Ciências. (FONTANIVE, 2013, p. 88).

Terrasêca (2016) destaca que no decorrer dos programas de medição realizados não houve melhorias na educação, se essas forem entendidas como diminuição da expressividade entre os resultados obtidos pelos alunos, porém, o PISA por meio de suas listas, reforça a comparação dos sistemas educacionais dos diversos países, contribuindo para a definição dos modos de organização dos sistemas de ensino, “[...] a definição do que importa ensinar e aprender, o reconhecimento do tipo de saberes que devem ser considerados válidos e legítimos” (TERRASÊCA, 2016, p. 161), o que gera a imposição de valores sobre outras culturas.

Nota-se sobre a interferência das organizações internacionais, que ao privilegiar algumas áreas de ensino, esses mecanismos desvalorizam a cultura local, pois disseminam a posição no *ranking* a partir do que consideram relevante, caso os países não se adequem à essa estrutura, correm o risco de ficarem mal classificados. Nesse sentido, Terrasêca (2016) demonstra entre as preocupações consequentes das avaliações internacionais de larga escala, as inquietações de acadêmicos do mundo todo, que levaram a escrita da carta aberta, sobre os efeitos diretos e indiretos do PISA, entre eles:

Os resultados do Pisa são ansiosamente aguardados pelos governos, ministérios de educação, conselhos editoriais de meios de comunicação, e são citados autoritariamente em incontáveis relatórios públicos. O Pisa começou a influenciar profundamente as práticas educacionais em muitos países e como resultado passaram a remodelar seus sistemas educacionais na esperança de melhorarem suas posições no ranking. A falta de progresso no ranking tem levado a declarações falando sobre crise e “choque Pisa” em muitos países, seguidas de pedidos de demissões e reformas de longo prazo, norteadas de acordo com preceitos do Pisa (OPEN LETTER, 2014, tradução nossa). (TERRASÊCA, 2016, p. 162).

Para a autora essas medições criam competição feroz; favorecem recursos para subir na escala, sem a preocupação com os meios, visando apenas o seu fim; valorizam saberes descartáveis e pouco colaboram em se tratando da melhoria dos sistemas educativos; além disso, acabam por “[...] destruir o princípio de uma educação humanista, abrangente e holística, bem como conspirar contra o ideal de uma educação pública de qualidade para todos e todas.” (TERRASÊCA, 2016 p.164).

A partir dos artigos analisados pode-se perceber que as organizações internacionais impulsionaram a lógica neoliberal e, promoveram a formação dos

cidadãos para atender a lógica do mercado, fornecendo poucos recursos para que se formem pessoas críticas e questionadoras.

Tendo essas organizações influenciado tantos países, e disputado interesses distintos, é interessante compreender como as avaliações externas, com base em políticas neoliberais internacionais se estabelecem no contexto nacional. Os próximos artigos do levantamento realizado, abordaram mais este aspecto, que destacaremos no próximo item.

4.2 Avaliação externa no Brasil

A fim de compreender como as políticas de avaliações externas, elaboradas à partir da lógica neoliberal permeiam o campo nacional, este item abordará o que os artigos analisados apresentaram sobre essa questão.

Grande parte das publicações abordaram o histórico das avaliações externas no país e suas transformações ao longo do tempo.

Segundo Sousa e Oliveira (2010) a avaliação de sistemas escolares se inseriu nas políticas públicas de educação no Brasil a partir da década de 1990. Sua recomendação foi feita por agências internacionais. Em 1995 elas se intensificaram, pois naquela época o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), começou a receber financiamento parcial do Banco Mundial e os agentes internacionais passaram a influenciar e impulsionar as propostas de avaliação de sistemas, visando a eficácia dos seus investimentos.

Sendo assim, a concepção inerente a essa lógica é inserida no Brasil, trazendo com ela, as avaliações em larga escala, e também, influenciando a gestão pública nacional.

Em se tratando da busca pela eficiência, Oliveira (2015) afirma que esses modelos neoliberais foram sendo introduzidos na gestão pública do país, que enfrentou na mesma época, uma reestruturação do Estado, entre outros fatores, em razão da crise da dívida externa, alterando a relação entre Estado e sociedade civil. Essa reestruturação trouxe critérios da economia privada para gestão pública, com a

denominação de Nova Gestão Pública (NGP), inspirada na reforma realizada na Grã-Bretanha.

Tripodi e Sousa (2016), afirmam que a NGP inseriu novos formatos jurídicos e institucionais, e que Luiz Carlos Bresser-Pereira, enquanto ministro, definiu essa reforma como gerencial. Em 1995, Bresser-Pereira introduziu por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), contratos de resultados ou contratos de gestão, que tinham como características a abordagem gerencial, visando a obtenção de resultados e o controle dos políticos, dos servidores públicos e da sociedade civil.

Em se tratando dos formatos organizacionais configurados e sustentados pelo PDRAE, as autoras apontam que continham:

i) um núcleo estratégico, que corresponde à área que define as leis e as políticas públicas e cobra seu cumprimento; ii) um setor de atividades exclusivas no qual são prestados serviços que só o Estado pode realizar; iii) uma esfera de serviços não exclusivos que diz respeito ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas nãoestatais e privadas e iv) um campo de produção de bens e serviços para o mercado, que corresponde à área de atuação das empresas, sendo caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no Estado como os setores de infraestrutura (BRASIL, 1995 apud TRIPODI; SOUSA, 2016, p. 301).

Percebe-se então, no âmbito nacional, a tendência internacional, de abertura para organizações privadas concorrerem com o atendimento público, em setores que o Estado deveria oferecer à sociedade, através de investimento público, gerado pela arrecadação de impostos, cobrados dos cidadãos.

Nesse sentido, em se tratando do PDRAE, Tripodi e Sousa (2016, p. 313), afirmam:

A própria definição utilizada por Bresser-Pereira, no PDRAE (1995), que concebe a transferência de recursos do setor público para entidades da sociedade civil como “publicização”, já aponta para essa mistificação, à medida que busca uma identificação do público não estatal com o setor público, ao mesmo tempo em que se assiste à retirada do Estado das suas funções públicas, deixando que estratégias de mercado, como a competição, passem a regular os serviços sociais oferecidos ao cidadão. (TRIPODI; SOUSA, 2016, p. 313).

Para Oliveira (2015), essas reformas contribuíram para a degeneração da concepção de direito e do conceito de público que orientou o processo constituinte brasileiro. Segundo a autora, foi no mesmo período que ocorreu o processo de privatização de alguns serviços públicos, tais como: telefonia, energia, água e esgoto, que agora respondiam à lógica de gestão e dinâmica de mercado.

Em se tratando dessa “racionalização da gestão pública”, onde há a incorporação de modelos empresariais pela administração pública, Oliveira (2015) dialoga com outros autores:

De acordo com Demazière, Lessard e Morrissete (2013/12) a NGP não é uma entidade homogênea, mas resulta da sedimentação progressiva de novas maneiras de pensar a organização administrativa, a importação de práticas da administração privada, dos ensinamentos tirados da experimentação conduzida nos países anglo-saxões e de preconização de organismos internacionais tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (OLIVEIRA, 2015, p. 632).

Nesse sentido, no âmbito nacional, a autora afirma que esses princípios podem ser vistos nas reformas em diferentes contextos, ocorridas nas últimas décadas, entre elas:

[...] a dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares. (OLIVEIRA, 2015, p. 632).

Foram nessas condições, que se criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir de 1990, pelo governo federal, incentivados pelas agências internacionais, ampliando as iniciativas de avaliação de sistemas; inicialmente o SAEB tinha a função de fornecer informações sobre os sistemas educativos, através da aplicação de provas e questionários amostrais, a cada dois anos, porém ao longo dos anos o sistema sofreu diversas modificações (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Cinco anos após sua implantação, em 1995, o SAEB passou por uma reformulação contemplando duas grandes alterações importantes. A primeira, em relação aos seus objetivos, que passou a incluir estudos e análises dos alunos do ensino médio e da rede particular, visava incorporar levantamentos de dados sobre as características socioeconômicas, culturais e sobre os

hábitos de estudo dos alunos e redefiniu as séries avaliadas por amostragem, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (Coelho, 2008). A segunda, em relação à metodologia das provas, com a introdução da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para medir o desempenho dos alunos na perspectiva da trajetória histórica das aferições dos resultados obtidos nas provas [...] (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 418).

Outra mudança importante ocorreu em 2005, quando o SAEB foi desdobrado em duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que é mais conhecida por Prova Brasil; em relação às diferenças das provas, a ANEB manteve diversas características originais do SAEB, já a Prova Brasil tomou um novo formato, censitário (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

O sítio do MEC relaciona as semelhanças e diferenças entre o SAEB e a Prova Brasil e esclarece que são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Sobre as semelhanças o texto exposto destaca, dentre outras: as duas avaliações são aplicadas a cada dois anos e os alunos fazem provas que avaliam as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Em relação às diferenças o MEC ressalta, dentre outras, que: a Prova Brasil avalia apenas alunos do ensino fundamental de 5º e 9º anos, das escolas públicas urbanas e é universal; enquanto o SAEB, além dessas características, avalia também alunos do 3º ano do ensino médio, da rede privada, das escolas nas áreas rural e é amostral. Ao final do texto o MEC informa que, embora o Sistema tenha sido desdobrado em duas avaliações, tendo em vista a metodologia utilizada, nenhum aluno precisará fazer duas provas. (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 418-419).

Com os dados obtidos através da Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi criado, oficialmente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo ser um indicador de qualidade da educação, a cada dois anos, o Ministério da Educação (MEC), divulgaria o IDEB do Brasil, ou seja, os resultados das escolas do ensino fundamental das redes públicas, obtidos através da proficiência dos alunos avaliados na Prova Brasil e nas taxas de aprovação, indicando metas a serem alcançadas (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Segundo Machado e Alavarse (2014), o processo do IDEB é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e,

O Decreto nº 6.094 de 2007 apresenta o sentido da qualidade da educação expressada pelo IDEB: Art. 3 - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 421422).

A partir da análise dos artigos que trazem as principais avaliações de larga escala do país, é possível verificar que ao longo do tempo elas foram se alinhando cada vez mais às concepções e estruturas das organizações internacionais; nesse sentido, ganharam formato censitário e mecanismos de medição de qualidade de ensino através dos resultados dessas avaliações, que são divulgados, permitindo assim, criar-se um *ranking* das unidades escolares.

Para Machado e Alavarse (2014), o fator censitário da Prova Brasil tem impacto na gestão das escolas, pois ao avaliar todos os alunos de todas as escolas do país, e divulgar os resultados da avaliação, pode-se gerar interpretações equivocadas, caso essas não sejam atreladas ao contexto socioeconômico, que envolvem a educação.

Nota-se também, o alinhamento à política de pouco investimento na área educacional, como a lógica de mercado sugere. Sobre os usos da avaliação no Brasil, Freitas e Ovando (2015) afirmam que não se investe suficientemente na educação escolar, e que o Estado tem se mostrado inábil de cumprir satisfatoriamente suas tarefas, e tem usado então, como ação estratégica para gerar e universalizar a qualidade na educação escolar básica, o alcance de um mínimo de melhoria do ensino, que é expresso no IDEB.

Os autores afirmam ainda que o IDEB “[...] acentua o foco na quantidade, na comparação e competição, e realça uma restrita concepção de qualidade que pode ter consequências redutoras dos fins e meios da educação.” (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 971).

A lógica avaliativa foi introduzida também, em diversos estados e municípios, como pode ser observado nos artigos selecionados para esse trabalho. Em se tratando da construção dos sistemas estaduais de avaliação, Sousa e Oliveira (2010)

afirmam que eles se devem à indução do governo federal e aos financiamentos do Banco Mundial:

[...] que previam em suas cláusulas o desenvolvimento de sistemas de avaliação por parte dos estados. Nessa perspectiva, tecnicamente, vários dos sistemas estaduais foram concebidos em complementariedade ao Saeb, o que significa que suas características (matriz curricular, metodologia de análise, banco de itens etc.) seriam originalmente compatíveis ou assim foram se constituindo no decorrer do tempo. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 811-812).

Segundo Tripodi e Sousa (2016), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) “[...] também foi reestruturado em relação ao desenho que vigia desde os anos de 1990. Dentro de um arcabouço gerencial contratualista, tornou-se uma ferramenta mais robusta, à medida que passou a ser vinculado a outros elementos do sistema.” (TRIPODI; SOUSA, 2016, p. 304).

Um deles diz respeito à criação do Currículo Básico Comum – CBC. A partir da padronização curricular, as avaliações em larga escala de rendimento dos alunos passaram a refletir os tópicos curriculares do CBC, o que possibilitou, em um segundo momento, o estabelecimento de um conjunto de metas a serem alcançadas pelas escolas e que se tornaram objeto de pactuação entre o órgão central da educação e as unidades escolares, por meio do contratualismo, denominado, em Minas Gerais, “Acordo de Resultados”. (PORTO; SILVEIRA, 2010 apud TRIPODI; SOUSA, 2016, p. 304).

Tripodi e Sousa (2016) asseveram que essa medida trouxe grandes implicações, em se tratando do alcance ou não das metas estabelecidas, ofertando prêmios de produtividade, ou até mesmo, a possibilidade de demissão do servidor público estável, caso seja comprovada a insuficiência no desempenho, nos processos avaliativos. Os mesmos autores afirmam que, o sistema mineiro de avaliação assumiu um aspecto de regulação educacional, por vincular a progressão da carreira dos servidores à avaliação, ficando dependente do desempenho obtido por eles.

Esse lugar privilegiado que a avaliação sistêmica de rendimento dos alunos passou a ocupar na educação estadual mineira contribuiu para que o governo reforçasse o seu poder de regulação e controle central. Entretanto, ao mesmo tempo em que esse Estado passa a reforçar seu poder de controle, via avaliações, ele assume, também, um lugar de regulador da regulação, à medida que o próprio sistema avaliativo passa a regular, em larga medida, as práticas educativas no interior das escolas, cabendo à esfera central controlar o alcance das metas nos contratos de gestão, cujo componente de maior

peso traduz-se, exatamente, no desempenho dos alunos nas avaliações. (TRIPODI; SOUSA, 2016, p. 304-305).

O Estado do Rio de Janeiro também instituiu e implantou programas no campo educacional com o objetivo de aplicar avaliações externas no ensino público, seguindo o que foi estimulado pelo governo central brasileiro (ORLANDO FILHO; SÁ, 2016).

Segundo Orlando Filho e Sá (2016), a partir do Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000, foi criado o processo avaliativo nesse estado, o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola (PrNE), tinha como estratégia alcançar padrões de qualidade mais altos através da avaliação externa:

O Decreto estabeleceu em seu escopo os critérios de avaliação das escolas em cinco itens: prestação de contas, gestão da matrícula, integração com a comunidade, desempenho dos alunos e fluxo escolar. (ORLANDO FILHO; SÁ, 2016, p. 267).

Em 2008 foi criado um novo programa avaliativo, o Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro (SAERJ), “[...] cujo objetivo é o de promover uma análise do desempenho dos alunos de rede pública do Estado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.” (ORLANDO FILHO; SÁ, 2016, p. 275).

O estado do Rio Grande do Sul também adotou a gestão por resultado, a partir do movimento Todos pela Educação, reafirmou as metas da Agenda 2020 e, lançou Os Programas Estruturantes, que em 2007, através do Decreto 45.273, normatizou a “Modernização da Gestão Pública”, na perspectiva do gerencialismo (KOETZ; WERLE, 2012).

Os Programas Estruturantes eram compostos por programas articulados entre si nos eixos. No eixo Desenvolvimento Social, encontrava-se o Programa Boa Escola Para Todos. Entre os projetos vinculados a este Programa estava o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS), cujas ações previstas eram a avaliação do Ensino Fundamental e o Projeto Alfabetização voltado para alunos com seis anos de idade, matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de 9 anos. (KOETZ; WERLE, 2012, p. 690).

Segundo Koetz e Werle (2012) através do gerencialismo dos projetos, constituí-se equipes de responsabilização em se tratando do acompanhamento deles, assim, a SEE/RS, passou a orientar o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), não contendo, portanto, traços da gestão democrática, pautadas na participação da comunidade escolar na tomada de decisões.

Ao contrário, a cascata de decisões desencadeada pela hierarquia do governo implicava compromissos, exigências e metas visando à “modernização da gestão pública”, afastando-se da gestão democrática da escola pública. (KOETZ; WERLE, 2012, p. 690-691).

O Projeto/2007 tinha como objetivo averiguar as habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e, melhorar a competência dos professores nessas áreas avaliadas, procurando alternativas mais adequadas para a didática, subsidiando o processo de aprendizagem dos alunos; um ponto de diferenciação do Projeto/2007 em relação às avaliações do governo federal eram as séries avaliadas, sendo alunos de 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio (KOETZ; WERLE, 2012).

Em se tratando das finalidades do SAERS, as mesmas autoras afirmam que elas mantiveram o mesmo que o Projeto/2005, de modo que “[...] forneceria subsídios para a correção de políticas educacionais, visando à qualidade do ensino, à autonomia da escola, parcerias com outros segmentos sociais e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação.” (KOETZ; WERLE, 2012, p. 691).

Paro (2011) afirma que na escola por ele estudada em pesquisa, localizada no estado de São Paulo, as funcionárias entrevistadas (diretora, coordenadora pedagógica, docentes, secretária) perceberam os impactos das avaliações externas no ambiente escolar.

Segundo o mesmo autor, uma das professoras, acreditava que as avaliações externas não estavam preocupadas com o que o aluno aprende, e não via sentido na avaliação do SARESP, Paro (2011) traz o posicionamento dessa professora, que afirmou:

Então, eu acho que quando você investe, você tem que cobrar um pouco, né. Mas quando não há nada para oferecer, nada de concreto para você trabalhar, eu acho que essas provas ficam mesmo para eles terem os números deles, para eles provarem alguma coisa. (PARO, 2011, p. 712).

Sobre as respostas da coordenadora pedagógica, Paro (2011) assevera que ela tinha oposição ao SAEB, e considerava a prova “[...] tradicional, horrorosa, chata e que não mede nada.” (PARO, 2011, p. 712).

Já a secretária da escola abordada pelo autor, acreditava que a prova nada mais era do que uma enganação, e reclamava por não fazer parte das metas e bônus, que eram oferecidos somente aos docentes. Paro (2011) considera a secretária “dona de uma lucidez” que os administradores da educação não têm, quando ela afirmou que “O professor naquela semana que vai ter a prova, ele vai se dedicar, a criança vai estar ali condicionada, tem que acertar todas aquelas bolinhas, tudo bonitinho. Mas será que realmente ela sabe, ela está aprendendo?” (PARO, 2011, p. 712).

Em se tratando do que é avaliado por essas provas, segundo Paro (2011), a professora Andreia afirmou que, ela não está correspondendo a realidade do que acontece na sala de aula, pois é trabalhado pela professora de uma forma e a avaliação cobra de outra, assim, alguns alunos acreditam não saber a resposta, porém eles sabem, mas está de outra maneira; nesse sentido, a professora disse que agora a escola passou a adequar-se ao SARESP, para atendê-lo, como foi orientado pela Secretaria de Educação.

Sobre a opinião da diretora da escola pesquisada pelo autor, Paro (2011) afirma que ela considerava uma prova externa importante, porém, não concordava com os *rankings*, e dizia que o resultado não deveria ser divulgado para todos, considerando essa postura antética; outro ponto negativo era a premiação para as escolas melhores colocadas, ou seja, aquelas que alcançaram as expectativas da Secretaria da Educação, pois a diretora acreditava que as escolas que atenderam à esses objetivos eram justamente aquelas que tinham alunos com nível socioeconômico mais alto e toda uma infraestrutura que possibilitava esse resultado, o que era injusto.

Oliveira Júnior e Calderón (2014) apresentaram um trabalho no campo dos estudos sobre o Estado da Arte, das tendências da produção científica brasileira em torno do SARESP. Os autores estudaram dissertações e teses por terem considerado

reduzida a quantidade de artigos científicos nas revistas de alto impacto para eles, como Scientific Electronic Library Online (SciELO) e portal Educ@ - Periódicos online de Educação da Fundação Carlos Chagas, sendo assim, chegaram ao número de 42 teses e dissertações que consideraram relevantes para o mapeamento.

Como resultado da pesquisa Oliveira Júnior e Calderón (2014), identificaram alguns silêncios temáticos em se tratando desse sistema avaliativo, são eles:

[...] as apropriações da mídia atinentes aos resultados dos alunos, notadamente, em muitas situações cercadas de equívocos e ausência de profundidade sobre os sentidos da avaliação na escola; as apropriações dos pais sobre o SARESP, tendo em vista a importância desse público no contexto escolar; os processos comunicacionais entre o comando do governo paulista e públicos da escola, principalmente professores; e um aprofundamento dos sentidos do accountability, princípio gerencial utilizado pelo governo de forma, muitas vezes, aquém do que exige um ambiente democrático, considerando principalmente exigências legítimas da sociedade, que envolvem questões relacionadas à prestação de contas. (OLIVEIRA JÚNIOR; CALDERÓN, 2014, p. 963).

Freitas e Ovando (2015), apresentaram o resultado do trabalho realizado, com o objetivo de analisar estratégias municipais em face das avaliações nacionais e os usos da avaliação na política/gestão educacional municipal.

O artigo baseou-se em dados e constatações de estudos exploratórios realizados, nos anos de 2009 e 2010, em 10 municípios do estado de Mato Grosso do Sul (MS) e trabalhou com a amostra estabelecida pelo projeto principal. Foram selecionadas redes escolares que, segundo dados do Censo Escolar de 2005, atendiam a, pelo menos, 1000 alunos nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º). Dentro desse subconjunto, foram selecionadas dez redes que haviam se destacado no IDEB do ano de 2007, ou por apresentarem os cinco mais elevados resultados nesse Índice, ou por terem conseguido as cinco maiores variações positivas do Índice no biênio 2005-2007 (FREITAS; OVANDO, 2015).

Em se tratando das redes escolares municipais analisadas, os autores puderam verificar que essas passaram a fazer uso externo e interno dos resultados obtidos nessas avaliações. Um dos usos externos foi a divulgação dos resultados com finalidade publicitária, quando os resultados eram positivos, destacando as ações

realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação (SME), além de premiação das melhores escolas em solenidades públicas (FREITAS; OVANDO, 2015).

Sobre essa verificação, os autores afirmam:

Em nenhum caso as divulgações têm caráter de prestação de contas públicas das realizações educacionais municipais, nem propósito de crítica ou denúncia sobre condições de trabalho, políticas nacionais ou municipais de educação ou mesmo sobre as avaliações. Constatamos que o uso interno das avaliações nacionais – ou seja, na, pela e para a própria rede – ocorria de diversas maneiras, principalmente por meio de: estudo dos resultados pelos gestores e docentes; discussão dos resultados entre pais e mestres; realização de atividade de formação continuada programada a partir das evidências trazidas pelas avaliações nacionais; acompanhamento pedagógico com base nas evidências trazidas pelas avaliações. Todavia, essas iniciativas eram eventuais e predominantemente assistemáticas. (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 974).

Em quase todas as redes era a SME quem decidia quais ações seriam executadas em face dos resultados avaliativos e do IDEB. Com esse intuito as equipes pedagógicas de cinco Secretarias de Educação estudaram os resultados das avaliações nacionais e oito redes municipais programaram a formação continuada. Os autores verificaram que em todas as redes, dirigentes e gestores acreditavam que as ações de formação de professores eram tomadas visando um bom desempenho dos alunos nas provas nacionais, e que nove das redes analisadas usavam as informações das avaliações para orientar as atividades de recuperação dos alunos que demonstravam dificuldade na aprendizagem. O uso desses resultados mostrou-se presente nos fins de gestão das redes (FREITAS; OVANDO, 2015).

Freitas e Ovando (2015), verificaram também, que as SME estavam realizando avaliações próprias, semelhantes as nacionais, e essas eram usadas para fins de regulação e de indução, em poucos casos, encontrou-se seu uso formativo e para fins de diagnóstico, dessa forma, explicam:

O uso para fins de regulação ocorre quando práticas informais e formais de avaliação são encaminhadas com a pretensão de ajustar o desempenho das escolas a padrões aceitáveis, segundo os parâmetros fixados pela União. A avaliação, nesses casos, visa a regularidade e a conformidade da escola com o que dela se espera. Na função de regulação, a avaliação incide sobre desempenho e produtividade, buscando confrontar intervenções com resultados obtidos examinando sua eficiência e eficácia. Com essa tônica, a avaliação estimula a competição entre avaliados, privilegia o controle dos resultados escolares e propicia controles direcionados aos executores do ensino. (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 978).

Para Freitas e Ovando (2015), o uso da avaliação nas redes analisadas, está vinculada a concepção estabelecida nas SME, de que “[...] a melhoria do ensino depende, principalmente, de medidas gerenciais baseadas em dados objetivos sobre desempenhos dos atores envolvidos [...]” (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 978), assim, a avaliação introduz práticas gerenciais, em vez de promover a efetivação da gestão democrática na gestão escolar.

Constata-se então, a partir da análise da leitura, que as avaliações externas foram permeando os estados e municípios à partir da orientação do estado central brasileiro, de cunho gerencialista e, impulsionando novos sistemas avaliativos de ensino, baseados no modelo nacional, que considera como qualidade de ensino o resultado obtido nessas provas, que avaliam somente português e matemática. Dessa maneira, estimularam uma série de interferências no âmbito educacional, percebe-se que tanto os governos estaduais, quanto os municipais, através de suas secretarias de educação, começaram a exercer maior controle em relação às escolas, que não participaram das tomadas de decisões, o que limita um ambiente democrático e uma gestão democrática.

Há fortes indícios de transferência de responsabilização, onde as escolas são apontadas como o problema, e que para conseguirem verba para a unidade escolar, ou rendimento maior para os docentes, precisam adequar o currículo às avaliações externas e atingir as metas estipuladas. Acredita-se que essas iniciativas mascaram os problemas da precarização do ensino, onde não é feito o devido investimento para que se tenha condições estruturais de oferecer uma educação digna à todos os alunos, e desvalorizam os servidores da educação, condicionando bônus para contemplarem sua opção de governo, em vez de adequar os salários, de forma justa. Nota-se ainda, o avanço do estado de Minas Gerais, que além das demais implicações, pode até demitir um servidor público caso este tenha desempenho insuficiente, e também, alguns municípios do estado de Mato Grosso do Sul, que fazem solenidade e divulgação publicitária para divulgar boas notas nos indicadores.

Outro ponto muito abordado pelos autores dos artigos selecionados para esse trabalho é a questão da qualidade de ensino no âmbito nacional. É possível perceber,

nesse sentido, que os autores afirmam que a partir da centralidade que as avaliações em larga escala ganharam na educação, passou-se a utilizá-las como elemento de averiguação da qualidade de ensino, através dos resultados obtidos pelos alunos, gerando dessa maneira metas a serem alcançadas para a sua “melhoria”. Os autores trazem a definição da qualidade de ensino, suas modificações ao longo do tempo, sua garantia em forma de lei, e ainda, grande parte dos autores apresenta críticas à concepção da qualidade de ensino atrelada aos resultados obtidos através de avaliações externas, sugerindo discussões a esse respeito.

Sousa e Oliveira (2010) acreditam que, mesmo com o reconhecimento das limitações das avaliações de larga escala, a qualidade de ensino tem sido apresentada como “carro-chefe” de muitas iniciativas de avaliação de sistemas que se apoiam nos desempenhos dos alunos, o que é controvertido pela dificuldade da definição de qualidade de ensino de forma operacional, já que esta tem condicionantes históricos e sociais.

Para Oliveira e Waldhelm (2016), qualidade educacional é um termo polissêmico, e pode ter diferentes definições, dependendo do contexto em que está inserido. A partir de um levantamento histórico realizado por Oliveira e Araujo (2005), Oliveira e Waldhelm (2016) asseveram que a qualidade da educação no Brasil teve três diferentes significados ao longo da história, primeiro significava acesso à escola, depois o fluxo e atualmente está vinculado ao desempenho escolar, sendo assim,

No que diz respeito à garantia do direito social à educação, a Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VII, apresenta como um dos princípios basilares da educação nacional “a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988 apud OLIVEIRA; WALDHELM, 2016, p. 826).

Nota-se dessa maneira, que o padrão de qualidade atual é garantido na legislação, mas fica resignado aos interesses políticos vigentes, que sugere como qualidade o que é mensurado nas avaliações externas.

Chirinéa e Brandão (2015), complementam sobre a Constituição Federal:

A qualidade educacional e a estratégia de avaliar os processos educativos por meio de avaliações de larga escala estão também contemplados na Constituição Federal de 1988, nos artigos 206 e 209. O artigo 206 da Carta Magna estabelece a garantia de padrões de qualidade como dever do Estado e como uma das diretrizes da educação brasileira. Já o artigo 209, por sua

vez, determina que o Poder Público deve realizar avaliações dos seus respectivos sistemas de ensino, com o intuito de mensurar a qualidade dos mesmos. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 466).

Para Oliveira e Waldhelm (2016), as políticas educacionais ficam atreladas a essas associações que se dão ao sentido de qualidade educacional, já que a agenda de prioridades para serem cumpridas e alcançadas são elaboradas, tendo em vista essa estratégia, que estabelece também a postura esperada dos gestores e agentes educacionais.

Oliveira (2015) faz uma crítica à centralidade da avaliação como indicador de qualidade, pois,

Ao recorrerem aos sistemas de avaliação em larga escala produzidos por especialistas, exteriores ao contexto escolar, os governos justificam suas escolhas e orientam suas ações fundamentando-se na “indiscutível” racionalidade administrativa que persegue a eficiência como um fim, o que acaba por retirar o foco da discussão sobre o direito à educação. Ao concentrar as atenções na eficiência do sistema, esses governos miram o melhor desempenho, baseado no mérito alcançado a partir de suposta igualdade de condições, como critério de justiça. Tanto mais grave isso se torna se consideramos as desigualdades internas no sistema educacional brasileiro e os poucos mecanismos capazes de promover alguma equidade. (OLIVEIRA, 2015, p. 640-641).

Nesse sentido, grande parte dos autores dos artigos científicos analisados nesse trabalho, concorda que ao entender a qualidade de ensino como o índice expresso pelo IDEB, não se faz a devida contextualização dos fatores socioeconômicos dos alunos, da escola e do seu entorno, e mais grave ainda, pode reforçar as diferenças, em vez de saná-las, algo que muitos estudiosos da área educacional defendem, através do acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, por meio da educação formal, como um direito de todos.

De acordo com Campos (2013, p. 26):

A massa de dados gerada pelos sistemas de avaliação centralizados possibilitou a realização de estudos que puseram a nu as desigualdades no acesso ao conhecimento por parte de alunos com diferentes origens sociais, evidenciando processos de discriminação e de reforço de desigualdades que persistem na escola, agora aparentemente aberta a todos. Levando esse panorama mais amplo em consideração, refletir sobre a qualidade da educação, nessa parte do mundo, implica refletir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas

das políticas educacionais. Implica situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade da educação. (CAMPOS, 2013, p. 26).

Em relação ao uso da palavra qualidade no contexto educacional, para Gusmão (2013), ela está relacionada aos fins da educação, portanto, uma educação de qualidade seria aquela que cumpre os seus objetivos, nesse sentido, está sua crítica, pois os fins da educação não devem ser orientados por índices de avaliações externas, mas sim uma educação democrática, pautada na inclusão social, que forneça o mesmo nível de ensino para todos.

Nesse sentido, para Chirinéa e Brandão (2015), a educação de qualidade custa caro e “[...] o que define a qualidade nos processos educativos é o investimento massivo na qualidade da formação dos professores (inicial e continuada), melhoria nas condições de trabalho, salários dignos e infraestrutura adequada à excelência dos processos educativos.” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 467).

Nota-se dessa maneira, que para definir e buscar uma qualidade de ensino que seja baseada em valores democráticos e de igualdade, é necessário que haja investimento financeiro por parte do setor público, e também uma mudança de postura, em vez de buscar lucro, que favorece apenas uma pequena parcela da sociedade, seria preciso buscar a partilha do conhecimento, que proporcione uma formação integral e crítica.

Sendo assim, Freitas e Ovando (2015), apontam o rumo oposto tomado pelo poder público, já que ao restringir a concepção de qualidade ao IDEB, significa dar prioridade à eficiência e à eficácia do ensino fundamental e médio, e para os autores, com o IDEB, a União gerou circunstâncias para realizar bienalmente o monitoramento do ensino fundamental e médio, “localizando avanços, estabilidades, defasagens, involuções” (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 970) que proporciona ao governo federal oportunidades para a regulação centralizadora, incluindo a gestão de recursos financeiros relativos à função de suplência e de apoio técnico da União.

Em se tratando da associação dos resultados das avaliações em larga escala a incentivos financeiros aplicados pelo setor público nas escolas bem classificadas nessas medições, Sousa e Oliveira (2010) afirmam que mesmo com a tendência

internacional de associar incentivos financeiros a resultados positivos nas avaliações, é fato que tal iniciativa é um amplificador de desigualdades, assim sendo seria possível usar a forma inversa, para aumentar a equidade, para que os setores insatisfatórios recebam recursos para melhorar, porém, não foi encontrado em pesquisas realizadas, (pelos autores), opção explícita nesses sistemas, mas foi possível observar a opção pela primeira concepção, que premiavam os profissionais da escola bem classificada com dinheiro, e também, construindo um indicador com as variáveis de desempenho, com maior repasse financeiro para escolas com bons resultados dos alunos.

Diante desse fator, Paro (2011) complementa, trazendo a afirmação da diretora da escola estudada por ele, que retrata o sentimento de injustiça em se tratando do investimento em algumas escolas, não todas, e principalmente, em escolher justamente aquelas já privilegiadas para receberem dinheiro:

Não se precisa realçar a perversidade dessa medida. Primeiro porque ela parte de um diagnóstico falso, o de que o problema da escola reside apenas na capacidade e no empenho dos professores. Na verdade, existem inúmeros outros fatores, a maioria deles fora do alcance do pessoal escolar: número absurdo de alunos por sala, más condições objetivas da escola (prédio inadequado, falta de material de limpeza, carteiras em más condições etc.), falta de material escolar, falta de assessoria pedagógica, falta de professores em várias disciplinas etc. Acontece que esses problemas e sua magnitude variam de acordo com a população usuária. Nos bairros e locais em que a população é menos desprovida de recursos, mais letrada e com maior acesso a informações relevantes, os usuários tendem a ter maior poder de reivindicação, conseguindo neutralizar em alguma medida os problemas apontados. Por esse motivo – e também em virtude da melhor preparação que os filhos dessas camadas já trazem de casa e que facilitam seu desempenho escolar –, essas escolas tendem a ter algum progresso em seu esforço adicional ou a ter resultados melhores do que as escolas com piores condições de trabalho, mais abandonadas pelo poder público e que, por isso, deveriam ter prioridade na melhoria de atendimento. São precisamente estas últimas que serão punidas por seu mau desempenho e que não receberão os “bônus” que as menos necessitadas recebem, contribuindo, assim, para aumentar a diferença entre os dois infortúnios. (PARO, 2011, p. 713).

Durante a pesquisa, encontrou-se também, autores que indicam o IDEB como um mecanismo com potencial para indicar a qualidade de ensino. Alves e Soares (2013) acreditam que o IDEB é um indicador de fácil interpretação e um meio válido para medir a qualidade de ensino, se forem associados aos seus resultados os fatores socioeconômicos.

Em outro artigo, Soares e Alves (2013), consideraram, a partir de estudo, cruzando dados do IDEB, em relação à Prova Brasil de 2005, 2007, 2009 e 2011 e, os fatores contextuais que influenciam os resultados dos alunos, que,

Os resultados confirmam trabalhos anteriores sobre as diferenças entre meninos e meninas e entre alunos discriminados por raça/cor, o impacto das condições socioeconômicas das famílias e do atraso escolar no desempenho. Observou-se que o nível socioeconômico da escola, e não apenas o nível socioeconômico do aluno, é muito importante. Com efeito, os sistemas de ensino que, por diferentes estratégias, segmentam seus alunos em escolas segundo a condição socioeconômica impedem que muitos deles tenham um desenvolvimento educacional mais equilibrado. Esses resultados mostram, mais uma vez, que não se pode analisar qualidade em educação sem considerar as características dos alunos e o contexto das escolas. (SOARES; ALVES, 2013, p. 513).

Para os mesmos autores, ao utilizar os dois tipos de indicadores, é possível “[...] medir algo em comum que, naturalmente, é o aprendizado dos alunos em leitura e matemática. E ambos podem ser tomados como indicadores da qualidade do Ensino Fundamental no município” (SOARES; ALVES, 2013, p. 511).

Consideramos, entretanto, que mesmo ao associar os resultados obtidos em avaliações externas aos fatores socioeconômicos, esses fatores não são suficientes para determinar a qualidade de ensino, pois essas avaliações contemplam apenas parte do conteúdo que pode oferecer uma educação de qualidade, sendo assim, é possível que na busca pela qualidade amparada por esse indicador, a escola não considere outras questões importantes para uma formação completa e crítica, o que impossibilitaria uma real qualidade de ensino.

Chirinéa e Brandão (2015) consideram importante ressaltar que juntamente com as provas de conhecimento, das avaliações externas, são aplicados questionários para os diretores, professores e alunos, visando a identificação de fatores que “possivelmente” tenham influência no rendimento escolar, e, portanto, no resultado da avaliação e do que é entendido como qualidade, porém os autores afirmam que, mesmo fazendo parte do questionário de contexto no SAEB, o nível socioeconômico,

[...] não é considerado a contento na constituição, divulgação e exploração dos indicadores de qualidade de ensino produzidos pelo governo e nem considerado seriamente na agenda de redefinição de políticas públicas [...] o que se percebe é que as notas referentes ao desempenho estudantil são

supervalorizadas e destacadas enfaticamente em detrimento de outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 469).

Ao assumir os dados do IDEB como padrão de qualidade, criar metas para as escolas e aumentar o nível de ensino mediante a essa concepção, seria necessário que o poder público levasse em conta, pelo menos, o que as pesquisas apontam como possibilidade para um melhor desempenho nessas avaliações, nesse sentido, como pode ser observado nos artigos analisados, os autores/pesquisadores indicam que é necessário investimento financeiro em infraestrutura física, recursos humanos e materiais didáticos.

De acordo com o trabalho realizado por Salgado Junior e Novi (2014), na tentativa de identificar práticas administrativo-pedagógicas relevantes para o desempenho, na Prova Brasil 2011, obteve-se como resultado, práticas que contribuem para o melhor resultado nessa avaliação, entre elas:

1. Incentivo financeiro (plano de carreira financeiramente atrativo e/ou salários acima da média regional)
2. Transporte gratuito para estudantes e pais de alunos quando convidados a comparecer à escola
3. Orientação nutricional
4. Refeição farta, variada e balanceada
5. Rifas e festividades
6. Recursos providos da APM
7. Programas de computador e software
8. Equipamentos para sala de informática
9. Acervo para a biblioteca (livros, assinaturas, jornais)
10. Materiais didáticos diversos (SALGADO JUNIOR; NOVI, p. 650).

Amâncio-Vieira, Borinelli, Negreiros e Dalmas (2015) apresentam um estudo sobre os fatores que influenciam o desempenho dos discentes no Ensino Fundamental, de acordo com o resultado do IDEB, usando como fator o custo direto das unidades escolares de Londrina (PR). Como resultado, os autores verificaram que o corpo docente teve maior influencia nessa questão, dessa forma, os autores ratificam a importância do papel do docente para o desempenho escolar e, afirmam,

Como um tipo de prestação de serviço, a qualidade do fator humano é decisiva na educação, assim, baixos salários, capacitação insuficiente, desprestígio da carreira, condições e ambiente de trabalho precários e de risco continuam sendo problemas não resolvidos em geral pelo setor público que afetam a qualidade da educação enormemente. (AMÂNCIO-VIEIRA; NEGREIROS; DALMAS, 2015, p. 187).

Os autores consideram também que “[...] existe uma série de variáveis que podem interferir no desempenho escolar, que vão muito além dos gastos públicos com a educação, a saber: estrutura familiar dos alunos, tempo de estudo, formação dos pais, renda familiar, índice de violência, entre outros.” (AMÂNCIO-VIEIRA; NEGREIROS; DALMAS, 2015, p. 188-189).

Nesse sentido, acreditamos que seria ideal então, um maior investimento do setor público para esses alunos, que precisam de mais mecanismos para fornecer meios para equalizar esses fatores, e que permitam assim, o acesso e a permanência nas escolas, oferecendo uma boa educação formal.

Em se tratando da vinculação do discurso da qualidade à perspectiva do IDEB, Voss e Garcia acreditam que ela ajusta “[...] a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial” (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392) buscando o controle dos resultados e a vigilância, tanto no trabalho das escolas, quanto dos docentes, para que as metas sejam alcançadas, sendo assim,

Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional. (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

Ao compreendermos os mecanismos de controle ancorados, induzidos através das avaliações externas na administração das Secretarias de Educação, dos governos estaduais e municipais, que consideram como qualidade da educação o que é medido por elas, é pertinente compreender como essa estrutura se relaciona com a gestão escolar, ponto discutido por alguns autores, que se evidenciaram nos artigos da pesquisa, abordados nesse trabalho no próximo item.

4.3 Gestão escolar

Grande parte da leitura selecionada traz o histórico da gestão democrática e suas modificações ao longo do tempo. Entre eles, Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) trazem a gestão democrática no âmbito nacional, ao longo do seu processo histórico. Os autores afirmam que foram travadas muitas lutas para que a gestão escolar

democrática fosse inserida na nova Constituição após o período de ditadura, como processo de redemocratização, na década de 1980, apoiada por educadores, estudantes e vários setores da sociedade civil.

Nesse sentido, Werle (2011) salienta que,

No que se refere ao processo de democratização da educação cabe lembrar um dos capítulos da Constituição (BRASIL, 1988), o terceiro, que explicita ações no campo educacional, proclama princípios de igualdade de acesso e permanência na escola, gratuidade, liberdade, garantia de padrão de qualidade e gestão democrática. (WERLE, 2011 p. 773).

Addian, Nascimento e Silva (2016) contribuem com esse histórico afirmando que, a criação dos programas de pós-graduação em educação também possibilitou que a criticidade fosse incorporada ao estudo da temática, passando de um caráter técnico pelo qual a gestão era vista, para ser compreendido como um ato político.

Para Werle (2011), esse é um grande passo e um grande avanço nacional, e de acordo com o autor,

A Constituição (BRASIL, 1988) inova fortemente na afirmação da gestão democrática e no tratamento dos componentes da federação para os quais ela define paridade, simetria, entre os três entes federados, Estados, Municípios e União. Ou seja, a possibilidade dos municípios constituírem seus sistemas de ensino de forma mais autônoma, embora referenciados ao quadro regulatório nacional, é uma força emergente importante a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988 apud WERLE, 2011, p. 773).

Segundo Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016), inicialmente, era sugerido e esperado que a gestão democrática se estendesse ao ensino privado também, porém com a atuação dos representantes desse setor, essa proposta foi derrotada, e limitou-se apenas ao ensino público na redação final do inciso VI, do art. 206, da CF/1988. (BRASIL, 1988 apud ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1145). Nesse sentido, podemos concluir que a gestão democrática foi vista como um empecilho para esse mercado.

Segundo os mesmos autores, após a Carta Magna, ficou a critério da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) estabelecer como deveria ser a gestão democrática no ensino público.

[...] a LDB/1996 reafirmou a gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, nos termos da CF/1988, e estabeleceu no art. 14 que: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996 apud ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1146).

Para os autores, essa redação frustrou aqueles que esperavam um detalhamento dos procedimentos concretos nos sistemas de ensino, e ao estabelecer somente os princípios gerais, a LDB/1996 deixou ao critério de cada sistema de ensino, entre outros aspectos, “[...] a forma de provimento do diretor de escola, quais conselhos instituir, a proporção de participação de cada segmento e o caráter deliberativo ou consultivo desses blocos” (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1146-1147), o que os autores consideram como negligência de uma lei enxuta.

Seguindo o mesmo modelo, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001– 2010, também não detalhou como deveria ser a gestão democrática da escola, apenas reafirmou o previsto na LDB/1996, e que “[...] a necessidade de se garantir a autonomia administrativa e pedagógica da escola, inclusive com repasse direto de recursos financeiros para despesas de manutenção e realização do projeto pedagógico, o que, quando efetivado, constitui aspecto importante à democratização da escola.” (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1147).

Segundo os mesmos autores, no atual PNE, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), há uma das 20 metas destinada à gestão democrática da escola. Trata-se da Meta 19, que propõe:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014 apud ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1147).

Pode-se perceber então que, houve um avanço quando a inclusão da gestão democrática foi inserida na Constituição Federal, porém é notável uma resistência em defini-la de forma mais articulada, para que haja meios propícios de garanti-la; também é possível verificar a influência das organizações privadas, que tiveram força suficiente

para impedir que a Constituição Federal interferisse dentro de suas escolas (mercado lucrativo), que para eles, não precisa de gestão democrática; e ainda, compreender a gestão democrática da educação, associada aos critérios de mérito e desempenho, como aponta a meta 19.

De acordo com Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016), na contramão de uma gestão democrática efetiva na educação pública, há um movimento pautado, entre outros, na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), esse trabalho da comissão culmina no Relatório Delors (DELORS et al., 1996), para os autores, repleto de ambiguidades:

No relatório, a posição do professor é deslocada nos e dos processos gestores, reduzidos à figura do “gestor eficiente”. Professores e administradores se alinham a partir de técnicas gestoras mediante as quais os processos pedagógicos passam a ser efeitos de um mecanismo administrativo mensurado pelo desempenho eficiente. Há, portanto, um deslocamento das reflexões sobre ensino, quando a Comissão Delors reflete a essência da educação do século XXI nos seguintes termos: “O debate sobre o grau de centralização ou descentralização a dar à gestão do sistema educativo surge como essencial para o êxito das estratégias de aperfeiçoamento e reforma dos sistemas educativos” (DELORS et al., 1996, p. 171). Há aqui um deslocamento: o caráter democrático nas instituições escolares deixa de ser a presença da comunidade escolar no fórum público, passando a ser essencial à gestão (descentralizada ou não) do sistema educativo. Desde então, participação deixa de ser exigência da gestão educacional. (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1150).

Como visto ao longo desse trabalho, as organizações internacionais interferem na política dos demais países e, ganham espaço no Brasil defendendo o mercado e limitando a gestão democrática, garantida por lei para o ensino público e, permeiam o trabalho dos profissionais da educação no sentido de impulsionar mecanismos que atendam a essa lógica.

Nesse sentido, verifica-se o que é sugerido pelo poder público para o cargo de diretor de escola, uma visão gerencialista, como elucida Hojas (2015), a partir de um estudo sobre o provimento do cargo de diretor em concursos públicos, entre 2001 e 2007 no estado de São Paulo e sua inserção na função, onde constatou que, o Brasil acompanhou a tendência global de um Estado regulador e avaliador.

Dessa forma, Hojas (2015) salienta que, em se tratando de capacitações para os novos gestores, a maioria era realizada em serviço mesmo, e que muitas vezes,

esse era o único instrumento de apoio para o exercício da função. Hojas (2015) afirma que os cursos de formação continuada, quando oferecidos, eram inspirados em programas de gerencialismo empresarial, privilegiando aspectos técnicos em vez de questões sociais e educacionais, o que dificulta a visão mais ampla a ser exercida, em se tratando de suas múltiplas dimensões e relações com a sociedade, necessárias para ocupar esse cargo, e afirma que,

Para Oliveira (2008), em tais cursos, o profissional responsável pela direção é, novamente, colocado no centro da estrutura de poder da escola, algo similar ao que fora defendido em outros tempos pelos precursores da Administração Científica do Trabalho na gestão escolar. Além disso, esses treinamentos esvaziam de conteúdo crítico e analítico as atitudes do diretor, atribuindo-lhe o papel de gerente de um negócio que precisa viabilizar-se: a escola. (HOJAS, 2015, p. 319).

Silva(2012) faz uma crítica a essa ideia, pois a gestão escolar, em vez de ser gerencialista, deveria defender primeiramente, os valores e/ou princípios que interessariam aos objetivos da escola pública, o autor sinaliza uma direção do discurso educacional, que é amparada pela atual LDB, centralizada na concepção de que a escola deve formar para a cidadania. Para Silva (2012) esse ideal de sociedade deve ser altamente defensável e desejável, e assim, vinculado à escolarização, com a pretensão de que possa ser valorizado e buscado pelas gerações posteriores.

Sendo assim, o mesmo autor defende que, “[...] aquilo que se poderia entender por uma “escola pública de qualidade” estaria mais próximo da capacidade de a escola formar cidadãos, mais do que qualquer outra coisa.” (SILVA, 2012, p. 212). Partindo dessa concepção, o autor adverte que,

Se, ao trabalho que deve realizar a escola pública, forem impingidos valores particulares, como os de uma classe econômica privilegiada ou de um grupo político-partidário qualquer, a escola corre o risco de perder a característica que a distingue de outras escolas, que é justamente o seu caráter público (SILVA, 2008 b). Pode-se alegar, contudo, que o objetivo de formar para a cidadania está muito próximo de um fim extrínseco à educação. Esperar que as escolas o façam é, de certa forma, atribuir uma espécie de significado utilitário ao ensino. Porém, reduzir essa meta fundamental apenas a um fim exógeno à instituição escolar é perder de vista que um ensino voltado à formação da cidadania, já na própria vida escolar, deve lançar mão de determinados recursos e procedimentos de ação que impliquem uma formação com esse caráter. (SILVA, 2012, p. 212).

Dessa forma, Silva (2012) afirma que, a formação para a cidadania é algo que deve ser sempre cultivado pela escola, nas disciplinas do currículo, no exercício da gestão escolar, na relação com os alunos e em todo o ambiente escolar.

É possível notar então, diferentes perspectivas que disputam espaço no ambiente educacional, de um lado há a busca pela formação completa, que quer formar um cidadão crítico, e por isso alinhado à democracia, fazendo sentido garantir um ambiente democrático com uma gestão escolar democrática; do outro há uma concepção mercadológica, que visa pouco investimento na formação e, por isso, busca fornecer aos indivíduos recursos que garantam uma formação simples, voltada para a formação de mão-de-obra, nesse sentido, prezam por avaliação dos investimentos feitos na educação e, por gestores que favoreçam meios para alcançar suas metas.

Em se tratando da formação crítica, Silva (2012) ressalta que, somente a definição de “formar para a cidadania” não garante a compreensão do que realmente se quer fazer, por isso é indispensável a reflexão sobre os sentidos das práticas escolares, entendendo que:

A adoção, por parte das escolas, de algumas concepções contemporâneas, como a precária pedagogia das competências, tão defendida atualmente, parece apontar para uma preocupação restrita a um tipo de instrução limitada, mais do que propriamente para a formação de cidadãos. Na perspectiva de proporcionar certas competências e habilidades requeridas pelo mundo atual, em relação ao qual os alunos deverão necessariamente se adaptar, sendo que o trabalho escolar, nesses termos, será cada vez mais verificado e avaliado, corre-se o risco de que qualquer outra dimensão a ser atribuída à educação seja relegada a um segundo plano, ou mesmo que se perca de vista, uma vez que o critério primordial a ser empregado é o da utilidade e da necessidade e não o da liberdade, o que uma formação escolar pode promover (SILVA, 2008 a). Algo como uma caminhada cujo ponto de partida e as paisagens percorridas sejam desprezíveis em favor do ponto de chegada, mesmo que este seja a competência e a capacidade de caminhar melhor. (SILVA, 2012, p. 214).

Com a avaliação cada vez mais presente nas escolas, principalmente, os sistemas de avaliação de larga escala, Silva (2012) afirma que a lógica com que esses resultados são apreendidos e divulgados faz com que se crie a sensação de que o problema a ser resolvido e os princípios em que as escolas devem se basear para deter a crise educacional se reduzem a melhoria do desempenho dos alunos

“naquilo que é avaliado pelos testes” (SILVA, 2012, p. 216) e as demais questões que poderiam ser compreendidas como qualidade, deixam de ser analisadas. Para o autor essa linha avaliativa atual parece dar mais importância à qualidade dos produtos da escola do que propriamente com a qualidade da prática escolar em si. Dessa forma, Silva (2012) destaca que aí está o problema, é exatamente ao desconsiderar este último aspecto que as implicações dessa compreensão acabam colaborando para um entendimento discutível das causas dos problemas que levam à crise educacional, nesse sentido o autor concorda com Azanha (1995) que afirma:

A nossa ideia de escola tem sido, muitas vezes, excessivamente simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidência alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º grau, a desarticulação dos diferentes graus de ensino, a prevalência de um ensino verbalista que não prepara o aluno para nada etc. Se realmente esses “fatos” são evidências da crise, a nossa escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os “resultados” da empresa escolar. E, para sermos coerentes, as nossas “soluções” também têm seguido a mesma linha; clamam-se por processos avaliativos que nos habilitem a detectar pontos de improdutividade para que a sua eliminação permita a redução de custos e, conseqüentemente, obtenção de maior rentabilidade do sistema escolar. [...] Ora, como já indicamos antes, esses resultados não têm a objetividade que se pretende, isto é, eles são simples correlatos das maneiras como a vida escolar é praticada. Sem descrições razoavelmente confiáveis dessa vida escolar, os resultados que pinçamos dela são ficções destituídas de qualquer significado empírico interessante. Esses resultados são fruto de uma visão abstrata e exterior da escola como instituição social, como se esta devesse ser descrita e avaliada por alguns resultados, a exemplo das empresas. (AZANHA, 1995, p. 73 apud SILVA, 2012, p. 216-217).

Diante disso, para Silva (2012), em vez de perseguir metas e alcançar índices externos, é preciso dar a devida importância às práticas escolares, através das quais os alunos adquirem conhecimentos, pois essas poderiam ter sido transmitidas a eles de forma pouco recomendada, passadas como mera instrução ou com o único objetivo, por exemplo, de que sejam aprovados nos vestibulares.

Com a forte influência da lógica avaliativa, a gestão de cunho gerencialista e as metas estipuladas impactando e influenciando a gestão escolar, a partir da análise dos artigos selecionados, buscou-se verificar o que a produção científica tratava como pertinente como meios para realização da gestão democrática.

Para Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) a garantia constitucional da gestão democrática do ensino público possibilitou experiências participativas, nas quais as

comunidades escolar e local ocuparam os espaços e participaram das novas possibilidades de fazer a gestão da escola. Para os autores, em relação à organização e à participação dos estudantes da educação básica, nos últimos 30 anos, foi possível verificar “movimento desigual e combinado”, ora com momentos de maior organização e participação, outros em que a participação, quando existente, foi reduzida à formalidade dos Conselhos Escolares. Nesse sentido, os autores afirmam:

Em uma instituição em que os estudantes devem ser a sua razão-fim, a organização e a participação deles no processo educativo são fundamentais para a realização da finalidade da educação escolar. Assim, proporcionar a participação paritária nas instâncias de democracia representativa e a organização em entidades como grêmios ou similares, de forma autônoma, sem a tutela do Estado, é fundamental para a efetividade da gestão democrática na educação. (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1148).

Como possibilidades de gestão democrática na escola, os autores destacam as práticas democráticas, por meio da democracia representativa, como os Conselhos Escolares; e a democracia direta, na forma de consulta pública, plebiscitos e assembleias (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016).

Os autores destacam também, para a democratização da gestão escolar, o provimento do diretor de escola, podendo ser sua principal forma a eleição realizada pela comunidade escolar, pelo Conselho de Escola, por eleição direta, ou ainda, por processos mistos, que combinando verificação de conhecimento dos candidatos através de processos seletivos e escolha pelo Conselho de Escola. Outra forma de ingresso é por concurso público (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016).

Os autores afirmam que no cenário nacional coexiste uma dupla perspectiva de gestão educacional, de um lado um formato democrático nos termos da CF/1988 e da LDB/1996, e do outro, uma perspectiva de gestão pautada na eficiência e eficácia dos resultados, com uma concepção tecnocrática de gestão (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016).

Nos artigos analisados, como formas de gestão democrática, um dos pontos defendidos como possibilidade de sua garantia, foi o projeto pedagógico para a efetivação da gestão democrática na escola, Silva (2012) defende como fundamental para o projeto pedagógico “sempre político” de qualidade, a necessidade da clareza

dos objetivos do ensino público para uma sociedade democrática e o tipo de práticas para alcançá-los, portanto esses são aspectos de vital importância para a discussão, planejamento e execução do mesmo.

Sendo assim, Silva (2012) afirma que, é imprescindível que os responsáveis pela elaboração e execução da proposta pedagógica entendam que o projeto pedagógico não serve apenas para satisfazer uma necessidade dos órgãos gestores da educação, mas pode definir e registrar as discussões e práticas adotadas pela escola, que tem caráter dinâmico, demandando assim avaliação e reformulação constantes.

Em se tratando dos objetivos de um projeto pedagógico, Silva (2012) afirma que pode haver muitas implicações em relação à sua execução, nesse sentido, para avaliar a qualidade de um projeto pedagógico, é preciso verificar não apenas a sua “adequação, ou inadequação, entre meios e fins, mas, também, refletir, de forma criteriosa, acerca da clareza e pertinência dos objetivos e valores que norteiam as suas ações” (SILVA, 2012, p. 209-210). Assim, um projeto pedagógico deve regular-se por valores essenciais e pelos caminhos pelos quais eles poderão ser ensinados e cultivados.

Nesse sentido, Silva (2012) evidencia os riscos de associar expressões como ensino de qualidade, educação de qualidade e outras vertentes similares ao projeto pedagógico, pois pode a princípio representar um consenso, uma união das mais diferentes concepções teóricas da área da educação, porém, essa aparente consonância em relação ao ideal da qualidade pode produzir um efeito nocivo em meio à indeterminação dos diferentes significados que um mesmo termo assume na educação. O autor salienta que a necessidade “de lutar pela qualidade da escola pública obscurece a fundamental discussão e o entendimento sobre quais seriam os seus objetivos, bem como as práticas pelas quais estes poderiam ser alcançados.” (SILVA, 2012, p. 210). Para o autor, essa discussão e análise precedem as demais na área educacional, é preciso definir os fins de uma educação escolar pública.

O autor defende que a escola pública deve incluir no projeto pedagógico os objetivos considerados importantes e os momentos e formas em que serão ensinados e cultivados. Silva (2012) sugere o conceito de educação, elucidado por Peters (1979), para apontar o sentido em que a escola deve trilhar seu caminho:

O conceito de “educação” não privilegia qualquer tipo particular de processos, como treinamento, por exemplo, ou de atividades, como fazer preleções; sugere, antes, critérios aos quais os processos, como o de treinamento, devem se adaptar. Um desses critérios é o de que algo valioso deve se manifestar. Daí, é possível que estejamos educando alguém enquanto o treinamos, mas não necessariamente. Pois, podemos treiná-lo na arte da tortura. Contudo, a exigência de que deve haver algo de valor no que está sendo transmitido não pode ser concebida com o significado de que a própria educação nos levaria a algo de valor ou produziria algo de valor. Isto é o mesmo que dizer, para voltar a minha comparação anterior, que a reforma deve fazer que um homem seja melhor. A questão é que fazer um homem melhor não é um fim extrínseco à reforma: é um critério que algo deve satisfazer para ser chamado de “reforma”. (PETERS, 1979, p. 107 apud SILVA, 2012, p. 211-212).

Em se tratando da metodologia para a formulação de projetos pedagógicos, Silva (2012) afirma que não há uma infalível, porém, algumas vertentes podem propiciar perspectivas significativas ao permitir que se identifiquem práticas pedagógicas que o projeto de uma escola pública deveria evitar em sua execução, sendo possível que a escola tenha uma infinidade de possibilidades para alcançar a qualidade desejada. O autor destaca também que “[...] a elaboração de um projeto pedagógico de qualidade não pode prescindir do exercício de autonomia por parte de cada unidade escolar, autonomia que é conquistada pelo trabalho coletivo de professores, coordenação e direção escolar.” (SILVA, 2012, p. 215-216).

Dessa forma, o autor afirma ainda que, só será possível a execução de um projeto pedagógico através do trabalho coletivo de todos os agentes da escola, contendo um mínimo de objetivos comuns e que somente com o trabalho, a reflexão, discussão e decisão coletiva pode possibilitá-lo (SILVA, 2012).

De acordo com a análise dos artigos selecionados, outra forma de gestão democrática abordada é o conselho escolar.

Marques (2012), define os conselhos escolares como unidades gestoras da escola, sendo de caráter deliberativo, devendo ser um espaço político de construção social coletiva, de negociação através de práticas discursivas, organizando as relações no interior da escola, ajudando a construir sentido à gestão escolar. O Conselho Escolar tem a especificidade de cada unidade escolar, pois os sentidos construídos através das práticas discursivas pelos conselheiros escolares representam uma organização, sendo assim, culturalmente diferentes.

Para a mesma autora, os conselhos escolares possibilitarão ou não, a instituição de práticas democráticas na gestão da escola, dependendo dos sentidos fixados, ou seja, poderá ou não ser uma forma de transformação das relações sociais que se estabelecem nesse espaço.

Sendo assim, Marques (2012), com o objetivo de apreender os significados da democracia na gestão da escola pública, realizou um trabalho com coleta de dados, observações e entrevistas com membros do Conselho Escolar de três escolas da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho – Região Metropolitana do Recife, Pernambuco, buscando verificar como a gestão democrática se materializava nas escolas estudadas.

Como resultado, Marques (2012) verificou que os conselhos escolares de todas as escolas eram formados por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, porém, em alguns deles, os representantes ao invés de serem eleitos, foram indicados, a autora afirma que em uma das escolas houve uma préseleção dos alunos para concorrer à eleição, baseando-se em seu comportamento, o que ela considerou “[...] uma postura classificatória e excludente, fundamentalmente antidemocrática [...] Este episódio nos mostra como a democracia pode ser impregnada de contradições.” (MARQUES, 2012, p. 1187).

A autora afirma que, entre os conselheiros, era unânime a importância do conselho escolar na divisão de responsabilidades, pois tornava as relações da escola mais horizontais e tirava a concentração de poder da mão do dirigente, ou seja, havia o entendimento do conselho como mecanismo de condição da democratização da gestão, de responsabilidade coletiva. (MARQUES, 2012)

Marques (2012) afirma que observou muitas diferenças nos temas tratados nas reuniões dos conselhos escolares, o que para ela reforçou a hipótese de que a democracia é construída de forma diferente em cada escola, a partir da ação adotada e da cultura,

Enquanto em uma das escolas se discute apenas questões financeiras nas reuniões do conselho, na outra se discute as financeiras e as administrativas e, na terceira, são discutidas as questões pedagógicas, financeiras e administrativas no conselho escolar. Percebemos que os assuntos tratados diferem de uma escola para outra, representando, portanto, avanços maiores

ou menores na democratização da gestão escolar. (MARQUES, 2012, p. 1187-1188).

Nesse sentido, a autora afirma que, durante as reuniões em algumas escolas, as pessoas pareciam estar “mais à vontade”; em outra, percebeu uma centralização na figura da presidente do conselho, uma docente, e na do diretor. (MARQUES, 2012).

Marques (2012) verificou que em todas as escolas a participação dos diversos segmentos no conselho escolar se deu da mesma maneira, e que “[...] as diferenças existentes são provenientes de características pessoais e não do segmento que a pessoa representa [...]” (MARQUES, 2012, p. 1188). Segundo a autora, os conselheiros entrevistados consideraram que as ideias de todos eram respeitadas sem distinção, indicando uma distribuição de poder, ao invés de uma mera colaboração.

Marques (2012), buscou também, identificar as mudanças geradas na gestão da escola após a implantação do conselho escolar. Através dos discursos dos conselheiros, a autora verificou que houve muitas mudanças, e também, muitos conflitos em seu processo de elaboração.

O primeiro sentido da mudança destacado refere-se à horizontalização das decisões na escola, que deixam de ser concentradas na pessoa do diretor e passam a ser de responsabilidade coletiva, inclusive havendo a participação na definição da utilização dos recursos financeiros e divulgação para todos sobre a aplicação dos mesmos. Assim, tanto os acertos quanto os erros passam a ser de responsabilidade coletiva, sendo compartilhados por toda a comunidade escolar. Este é o sentido que parece estar mais fixado nos discursos sobre as mudanças geradas pelo processo democrático da gestão da escola, pela via do conselho escolar. Percebemos, nestes discursos, o destaque da mudança das relações de poder na escola. (MARQUES, 2012, p. 1189).

A autora afirma que, os discursos dos conselheiros apontavam a melhoria do ensino atrelado à ação do conselho, que favoreceu a maior aproximação dos pais com a escola e com a própria direção e o corpo docente, possibilitando que as reivindicações dos pais fossem atendidas. A autora assevera que essa democratização proporcionou “que a escola passasse a estar a serviço da comunidade a que atende, respondendo a seus interesses e demandas, concorrendo para que ela cumpra efetivamente o seu caráter público.” (MARQUES, 2012, p. 1189).

Outro fator importante, defendido pelos autores selecionados nesse trabalho, é a preservação do espaço democrático no ambiente escolar, nesse sentido, Grigoli, Lima, Teixeira e Vasconcellos (2010) realizaram uma pesquisa com a perspectiva de identificar quais condições favorecem o trabalho dos professores de uma escola da rede municipal de Campo Grande (MS).

Segundo os autores, a unidade escolar selecionada era pequena, e situavase em bairro relativamente próximo ao centro da cidade, a construção era simples e as instalações modestas, porém preservadas. Sua clientela era bem diversificada, atendendo alunos provindos de famílias de classe média-baixa até as que viviam em situação de extrema pobreza.

Com base no tratamento das respostas dos professores entrevistados, os autores criaram categorias para sintetizar elementos recorrentes nas falas dos professores. Os autores identificaram então, quatro aspectos que, segundo os professores, “[...] contribuem de forma significativa para o aperfeiçoamento da prática docente, são eles: tamanho da escola, trabalho em equipe, a escola como espaço democrático e o compromisso com o aluno.” (GRIGOLI; LIMA; TEIXEIRA; VASCONCELLOS, 2010, p. 245-246).

Em se tratando de escolas pequenas, segundo os autores, os entrevistados afirmaram que ela favorecia maior comunicação, integração, troca, cooperação e solidariedade, “[...] uma vez que possibilita maior convivência e, conseqüentemente, maior conhecimento e aproximação das pessoas, ocasionando mais solidariedade e possibilidade de acompanhamento, tanto dos professores como dos alunos em diferentes planos.” (GRIGOLI; LIMA; TEIXEIRA; VASCONCELLOS, 2010, p. 246).

Segundo os autores, as respostas dos entrevistados revelaram que o trabalho em equipe, a identidade de propósitos e a coordenação de esforços entre os pares e dos gestores com os professores eram fator importante para um bom desenvolvimento do trabalho e da qualidade da escola como um todo, sendo a união imprescindível (GRIGOLI; LIMA; TEIXEIRA; VASCONCELLOS, 2010).

Em se tratando da construção do espaço democrático e da gestão democrática, nas falas dos professores, revelaram que, no espaço de convivência o poder não era

exercido por coerção, ou seja, não era marcado pelo autoritarismo e sim, fundado na colaboração (GRIGOLI; LIMA; TEIXEIRA; VASCONCELLOS, 2010).

Sobre o compromisso com o aluno e o acompanhamento da aprendizagem, os autores afirmam que as respostas dos entrevistados revelaram que esses expressavam preocupações com a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento da clientela da escola, demonstrando genuíno compromisso com os alunos (GRIGOLI; LIMA; TEIXEIRA; VASCONCELLOS, 2010).

A partir do levantamento realizado para essa pesquisa, foi possível encontrar também, dois artigos que contemplaram o trabalho docente e, um artigo sobre o trabalho do professor coordenador pedagógico, atrelados à gestão (gerencial) favorecidos pela lógica das avaliações externas.

Para compreender como o trabalho docente se relaciona com a gestão e as avaliações externas, é necessário primeiro, compreender o trabalho em si, e como ele se dá na sociedade em que vivemos.

Para Alves (2010), o projeto de racionalização máxima da atividade laboral, considera o trabalho como um lugar de repetição, de apenas fazer, ou seja, de uma ação alheia ao pensamento, pois já foi pensado antes por alguém, e cabe agora, somente a execução e, reconhece o trabalho a partir da perspectiva do taylorismo,

Como sublinha Schwartz (2000), mais que um modo de gerir a produção, o taylorismo instituiu certa perspectiva cultural e filosófica na compreensão do que é a atividade humana. O taylorismo, explica Schwartz, assinala um momento histórico no âmbito do trabalho humano e, por essa via, se encontra com a cultura e com o desenvolvimento contraditório das civilizações. [...] Se multidões de homens e mulheres eram solicitadas a trabalhar “sem pensar” (sans penser), seria preciso refletir em que medida isso atravessou o horizonte dos sistemas educacionais, a vida cotidiana e o meio social das nações (SCHWARTZ, 2000 apud ALVES, 2010, p. 24).

Diante dessa concepção, o autor sugere que estamos em um momento oportuno para a reflexão, e questiona, “O trabalho, efetivamente, é apenas execução das instruções dadas por outrem? Qual o alcance da proposição de que somente há uma “única e melhor maneira de se fazer”?” (ALVES, 2010, p. 24).

Em relação ao trabalho do professor, Alves (2010) explica que ele se dá em dois momentos, no trabalho prescrito e no trabalho real,

O primeiro compreende o que antecede a atuação do trabalhador, por exemplo, no caso de um professor, o sistema de avaliação adotado pela escola ou o plano de curso de uma disciplina; o segundo, o trabalho real, compreende o efetivamente realizado diante da realidade concreta e de suas dinâmicas. A mediação entre o trabalho prescrito e o trabalho real exige a atividade do trabalhador. (ALVES, 2010, p. 27-28).

Em se tratando de como o trabalho do professor é visto pelos gestores estaduais, entre outros citados, no caso do estado de São Paulo, Alves (2010) afirma que em 2008, a secretária de educação, Maria Helena Guimarães de Castro, e, posteriormente, seu substituto, o ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza reduziram os problemas da educação à formação de professores, pois para eles o trabalho docente “[...] é visto como uma obviedade, um conjunto de elementos claramente identificáveis e racionalmente manipuláveis. Reduzido a objeto, o que aparece é um conjunto de variáveis (formação, material didático etc.) disponíveis ao interesse instrumental da gestão.” (ALVES, 2010, p. 19).

Nota-se nesse sentido, que como o trabalho docente é considerado uma obviedade, uma simples aplicação de algo que já foi pensado por alguém, essa concepção dialoga com a forma com que têm sido conduzida no campo educacional, pelas políticas educacionais, que adotam como qualidade educacional, o alcance de metas, de índices e indicadores quantitativos, resultados obtidos em testes quantitativos realizados externamente às escolas.

Como visto anteriormente nesse trabalho, as avaliações externas, utilizadas com este objetivo, dificultam que o professor tenha autonomia para elaborar o conteúdo a ser trabalhado em relação às necessidades dos alunos, atendendo às suas características e necessidades, organizando sua aula para uma formação completa, uma vez que o professor é compelido a exercer sua atividade de forma a atender aos interesses da proposta política vigente e não necessariamente do direito do aluno a boa formação.

Para Nogueira (2012), ao vincular a qualidade da educação à formação e qualificação do professor, sem efetuar melhorias das condições de trabalho, é sugerido a culpabilização individual do professor, como é comumente apontado pela lógica avaliativa, que resulta no discurso de que a qualidade de ensino depende principalmente do processo de formação do profissional. Sendo assim, a autora afirma

que a criação de melhorias da educação e de condições de trabalho, sai do foco dos problemas a serem solucionados pelos sistemas públicos de ensino.

Nesse sentido, Nogueira (2012) concorda e traz a afirmação de Saviani (2009, p. 153):

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009 apud NOGUEIRA, 2012, p. 1249).

A partir da análise dos artigos selecionados, foi possível verificar que, o trabalho do professor coordenador pedagógico sofreu modificações ao longo do tempo, como foi verificado por Fernandes (2012) no estado de São Paulo.

Segundo a autora, a função do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) foi estipulada na Resolução no 28/96, onde deveria estar presente em todas as escolas com mais de dez classes, em acordo com o artigo nº 21 da Lei no 444/85 (SÃO PAULO, 1985 apud FERNANDES, 2012, p. 802).

Em se tratando da função que deveria exercer, a autora assevera que de acordo com os documentos oficiais, o PCP deveria articular as ações pedagógicas e didáticas nas escolas e fornecer subsídio aos docentes no desenvolvimento de suas funções, deveria também fortalecer a relação entre a escola e a comunidade e no melhoramento do processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 1996b apud FERNANDES, 2012, p. 802).

Segundo Fernandes (2012), os PCP eram escolhidos pelos pares, e compunham a equipe gestora das escolas, porém, foram implantadas reformas,

Entre 1996 e 2010, pode-se afirmar que a função do PCP enfrentou mudanças significativas do ponto de vista legal, que acabaram alterando as atividades e a natureza do trabalho, que passaram a ser submetidas pela dimensão empresarial. (FERNANDES, 2012, p. 802).

Segundo a autora, a partir do estudo realizado, onde analisou as principais resoluções publicadas no período de 1996 a 2010, o primeiro aspecto que chamou sua atenção sobre a função do PCP, foi a denominação a ela atribuída nas novas resoluções, que a partir da Resolução no 35/2000, passou a ser denominada professor

coordenador (PC), com a supressão do termo pedagógico, Fernandes (2012) assevera que esse fato não foi uma alteração insignificante, já que com a ausência do termo, foi excluído um elemento fundamental da identidade da função.

Estudos anteriores realizados por Diasda-Silva e Lourencetti (2002), Clementi (2001), Mate (1998), Christov (2001) e Fernandes (2008) indicaram, a partir de resultados de pesquisas empíricas realizadas direta ou indiretamente com PCPs, que a função apresentava identidade frágil e espaço de atuação escolar pouco definido, ou seja, ela carecia, no cotidiano, de um território de atuação marcadamente pedagógico. Sem o pedagógico como importante referência de atuação, a função passou a ser identificada, em muitos casos, como aquela que poderia coordenar qualquer coisa no interior das escolas, desviando a atenção do foco principal do trabalho para as inúmeras tarefas cotidianas presentes em escolas marcadas pela sobrecarga de tarefas, pela intensificação docente (OLIVEIRA, D., 2003) e pelas urgências e emergências do cotidiano (CHRISTOV, 2004). (FERNANDES, 2012, p. 804-805).

De acordo com Fernandes (2012), alterações significativas também foram identificadas em relação aos objetivos e às justificativas legais, para a existência da função na rede estadual, na Resolução 28/1996, a função era justificada por sua importância na realização de ações voltadas para a articulação do trabalho coletivo e para a construção do projeto político pedagógico, numa perspectiva de fortalecimento da gestão escolar democrática, segundo a autora, como apontado por Russo (2011) a coordenação era:

[...] uma prática específica no âmbito da gestão que se contrapõe ao modelo burocrático e autoritário de administração. Posteriormente, a coordenação passou a ser apresentada como um dos “pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade do ensino” (Resolução no 88/2007), e os professores responsáveis pela função identificados como “gestores implementadores das políticas oficiais” (Resolução no 53/2010), afinando-se a função do ponto de vista legal aos propósitos gerenciais e performáticos das reformas educacionais recentes. (FERNANDES, 2012, p. 805).

A partir da Resolução 35/2000, os PCP passaram a cuidar da otimização dos recursos e das parcerias entre escola e comunidade, e mais recentemente, com as resoluções 88/2007 e 90/2007, eles “[...] passaram a ser responsabilizados pela elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nos resultados das avaliações externas.” (FERNANDES, 2012, p. 805).

Nota-se dessa forma, que a função que proporcionava meios para uma gestão escolar democrática foi sendo alinhada às práticas gerencialistas, prezando pelo

controle e fiscalização. Nesse sentido, os PCP passaram a ter que monitorar as avaliações escolares e elaborar e/ou executar ações de intervenção na prática dos docentes, com vistas ao desenvolvimento, eficácia e melhoria do trabalho (FERNANDES, 2012).

A análise das justificativas legais apontou para a ampliação considerável da responsabilização dos PCP em relação aos resultados de desempenho apresentados pelas escolas, indicando mais claramente a atuação dos mesmos como gerentes das reformas educacionais. Assim, o trabalho passou a ter um foco menor nas necessidades e no desenvolvimento da escola e maior no monitoramento do trabalho docente, nas intervenções nas práticas docentes e na transmissão, na implementação e no acompanhamento das políticas estaduais, intensificando tanto o próprio trabalho do PCP quanto o realizado pelos docentes. (FERNANDES, 2012, p. 806).

Em se tratando das duas últimas resoluções, analisadas pela autora, - 88/2007 e 53/2010 -, segundo Fernandes (2012), elas indicaram a atuação da função do PCP como responsável por inserir na escola o envolvimento e a preocupação com “a eficácia e a eficiência das escolas nas avaliações externas.” (FERNANDES, 2012, p. 806).

Segundo a mesma autora, alterações legais ocorreram também no processo de escolha dos PCP, a Resolução nº 28/1996 indicou a escolha seria feita pelo grupo de professores, a partir da avaliação das propostas de trabalho, o que foi modificado com a Resolução nº 35, que instituiu para a seleção deles, responsabilidade exclusiva dos membros do Conselho de Escola.

De acordo com os estudos de Fernandes (2012),

[...] a Resolução no 66/2006 ampliou-se a participação dos diretores na escolha dos PCs e estes passaram a ter maior atuação na definição dos critérios de seleção para a escolha dos ocupantes da função. A participação dos diretores nesse processo foi o primeiro agravo à relação democrática que estava estabelecendo-se e fortalecendo-se nas escolas desde a publicação da Resolução no 28/96. A possibilidade legal de intervenção do diretor nos critérios de seleção reduziu a participação docente num importante processo de tomada de decisão e de discussão do projeto de escola. Tal fato comprometeu a articulação do trabalho coletivo e a corresponsabilidade docente na composição da equipe gestora. Além disso, é preciso considerar a presença de disputas de poder e território de atuação nas unidades escolares que as pesquisas de Clementi (2001), Mate (1998) e Dias-da-Silva e Lourencetti (2002) já denunciavam antes mesmo das alterações legais; em tais disputas, o diretor detentor de um cargo e de uma autoridade legalmente estipulada contrapunha-se à função do PCP, visivelmente marcada pela

autoridade conquistada e partilhada com os docentes (FERNANDES, 2009). (FERNANDES, 2012, p. 807).

Para a autora as resoluções posteriores – 88/2007, 90/2007 e 53/2010 – foram ainda mais explícitas, em se tratando da alteração dos critérios de escolha dos PC, já que os docentes não tinham mais nenhuma participação nesse processo, a escolha passou ser “perigosamente centralizada nas mãos do diretor e do supervisor de ensino responsável pela unidade escolar.” (FERNANDES, 2012, p. 808).

Fernandes (2012) assevera que,

A partir do ano 2000, as resoluções publicadas detalharam mais as atribuições do PCPs e eles passaram a ser cobrados pelo acompanhamento dos projetos desenvolvidos pelas escolas, normalmente definidos verticalmente e realizados sob condições de trabalho adversas (SAMPAIO; MARIN, 2004), pela orientação dos professores em relação aos referenciais teóricos defendidos pela SEE/SP, pelo desenvolvimento e pela análise dos referenciais de desempenho escolar, e pela ampliação da articulação entre escola e comunidade. (FERNANDES, 2012, p. 809).

Pudemos verificar que, os diferentes tipos de gestão propiciam práticas pedagógicas e oportunidade para a participação da comunidade escolar distintas. Como gestão escolar democrática, são abordados pelos autores selecionados para esse trabalho, os mesmos mecanismos apontados pela LDB/1996, que estabelece como princípios da gestão democrática “[...] Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996 apud ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016 p. 1146); pois o Conselho Escolar é um espaço de construção social coletivo, que pode transformar as relações sociais que se estabelecem na escola, o Projeto Político Pedagógico preza pela participação e decisão coletiva de todos os agentes da escola, para definir o tipo de formação que se quer instituir e as práticas pedagógicas que serão adotadas, e, a garantia de um ambiente democrático na unidade escolar, favorece o melhor desenvolvimento do trabalho na escola, proporcionando assim um esforço coletivo, para garantir uma melhor formação aos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As modificações do Estado brasileiro acompanharam as mudanças econômicas, políticas e sociais, bem como foram moldando e estruturando o sistema escolar.

O interesse pela democratização da gestão educacional surgiu com o fim da ditadura militar, quando a sociedade buscava relações mais democráticas (ALVES; FREITAS, 2008). Ela foi garantida por lei na Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Art. 206 “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, na forma de lei”, e possibilitou assim a contraposição à cultura autoritária tradicionalmente presente no país.

A gestão democrática no ensino público deveria favorecer a participação da sociedade na tomada de decisões e proporcionar o envolvimento coletivo. Com sua garantia em forma de lei, era de se esperar que a comunidade escolar, e a sociedade como um todo, pudesse participar da elaboração e da condução das escolhas relacionadas à educação.

A partir da década de 1990, as avaliações em larga escala foram introduzidas no país, baseadas em modelos internacionais e, foram intensificadas quando o SAEB passou a receber financiamento parcial do Banco Mundial.

Os modelos internacionais também impulsionaram no Brasil uma nova gestão pública, de cunho gerencialista, que teve reflexos na gestão escolar. Essa forma de gerir prioriza o controle e a obtenção de resultados, que acabam se sobrepondo a realização da gestão democrática, dificultando a participação da comunidade escolar nas decisões da gestão.

Foi possível verificar também que, ao longo do tempo, as avaliações em larga escala perderam seu caráter amostral (informativo), e se alinharam às estruturas sugeridas pelas organizações internacionais, ganhando caráter censitário (regulatório), divulgando os resultados de todas as escolas e, permitindo assim, o *ranking* das unidades escolares.

Além das avaliações em larga escala nacionais, diversos estados e municípios desenvolveram mecanismos avaliativos para seus sistemas de ensino, e muitos deles passaram a proporcionar bônus e investimento financeiro para as escolas que apresentavam resultado positivo nessas medições, o que em nossa concepção pode reforçar as diferenças socioeconômicas, pois acreditamos que as escolas menos favorecidas precisam de mais investimento, e como apontaram os autores dos artigos coletados, as escolas que apresentaram melhor resultado, foram as escolas com melhor infraestrutura e, com alunos que possuíam fatores socioeconômicos privilegiados.

Com a introdução de mecanismos de medição externas, o espaço da gestão escolar democrática passou a ser mais limitado, pois de acordo com a análise dos artigos selecionados para esse trabalho, foi possível verificar que as avaliações externas ganharam centralidade nas políticas públicas educacionais e, que a qualidade de ensino passou a ser atrelada aos resultados obtidos pelos alunos nessas provas, que avaliam as disciplinas de português e matemática, sendo assim, percebeu-se um esforço do poder público em impulsionar meios que garantissem a elevação do IDEB, estimulando as Secretarias de Educação estaduais e municipais a elaborarem alternativas que contribuíssem para elevar esse indicador, dessa forma, ganharam centralidade na gestão das unidades escolares, reduzindo assim o espaço da comunidade escolar nas escolhas para a escola.

O discurso de qualidade da educação vinculado à perspectiva de indicadores/índices quantitativos, como o IDEB, favoreceu a competitividade, a produtividade, o controle e a vigilância do trabalho realizado na escola, para que as metas fossem alcançadas (VOSS; GARCIA, 2014).

A análise da literatura selecionada para essa pesquisa, permitiu verificar que os cursos de formação para os diretores das escolas públicas do estado de São Paulo, foram inspirados em programas de gerencialismo empresarial (HOJAS, 2015); o trabalho do professor coordenador pedagógico das escolas públicas do mesmo estado, passou a ter centralidade na “[...] eficácia e a eficiência das escolas nas avaliações externas” (FERNANDES, 2012, p. 806), e que, essas formas de gestão, não favorecem a gestão escolar democrática.

Em relação às formas de gestão escolar democrática presentes no Brasil, de acordo com os artigos selecionados no período da pesquisa, foi possível verificar que, elas estão alinhadas aos princípios que a LDB/1996 estabeleceu no Art. 14, “Os sistemas de ensino definirão as normas de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996 apud ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1146), sendo assim, a gestão democrática, mesmo tendo seu espaço limitado, coexiste com a gestão pautada na eficiência e na eficácia dos resultados, com a concepção tecnocrática de gestão (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016).

Foi possível verificar que para garantir a gestão escolar democrática, deveriam ser defendidos os valores e princípios que interessam aos objetivos da escola pública, centralizados na formação para a cidadania, sem a sobreposição de outros fatores, e assim, traçar os objetivos da escola elaborados de forma democrática, com a participação da comunidade escolar (SILVA, 2012). As formas citadas nos artigos coletados foram: grêmios estudantis, projeto político pedagógico, conselho escolar, e, o ambiente democrático na escola.

Enfatiza-se que o tema primordial desta pesquisa, a avaliação externa e a gestão escolar no ensino fundamental, dentro do período selecionado (2010 a 2016), estava presente em 8 periódicos científicos nacionais, que apresentaram resultados que abordavam a temática e, a partir desses periódicos científicos nacionais, foi possível encontrar um total de 31 artigos para essa pesquisa.

Esse trabalho possibilitou verificar a necessidade de atentar uma crítica ao Estado e suas atuais políticas educacionais, seu posicionamento em relação aos investimentos na área educacional, muitas vezes os condicionando aos resultados de medições externas. Sendo assim, tem-se reforçado as diferenças sociais em vez de saná-las, o que vai contra a concepção de democracia e transformação social, o direito a educação e a cidadania.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno da. Desafios Teórico-Metodológicos para as Pesquisas em Administração/Gestão Educacional/Escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.465-480, abr.-jun. 2016.

ALVES, Wanderson Ferreira. Gestão Escolar e o Trabalho dos Educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, jan.-mar. 2010.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Gestão Democrática na Licenciatura Educacional: Concepções, Condições, Narreiras e Entraves. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva (Org.). **Educação Básica discursos e práticas político-normativas e interpretativas**. Dourados - MS: Editora da Ufgd, 2008. Cap. 6. p. 133-154.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

AMÂNCIO-VIEIRA, Saulo Fabiano; BORINELLI, Benilson; NEGREIROS, Letícia Fernandes de; DALMAS, José Carlos. A relação entre custo direto e desempenho escolar: uma análise multivariada nas escolas de ensino fundamental de Londrina/PR. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.169-194, jan./mar. 2015.

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 039-054, 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da Participação e Gestão “Democrática” na Rede Estadual Paulista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1143-1158, out.-dez., 2016.

AZEVEDO, José Clovis. Escola Cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p.308-319.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p.377-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CAMPOS; Maria Malta. Entre as Políticas de Qualidade e a Qualidade das Práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013.

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

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; OVANDO, Nataly Gomes. A Avaliação Educacional em Contextos Municipais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 963-984, out.-dez., 2015.

GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, Cláudia M.; TEIXEIRA; Leny R. M., VASCONCELLOS, Mônica. A Escola como Lócus de Formação Docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.237-256, jan./abr. 2010.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

HOJAS, Viviani Fernanda. Concurso Público para Diretor na Escola Estadual Paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 309-326, abr./jun. 2015.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios de participação coletiva**. 12. ed. Campinas, Sp: Papirus, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 16.

KOETZ, Carmen Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out./dez. 2012.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MARQUES, Luciana Rosa. A Formação de uma Cultura Democrática na Gestão da Escola Pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out.-dez. 2012.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos DemocráticoPopulares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel de; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 939-976, out./dez. 2014.

ORLANDO FILHO, Ovidio; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 91, p. 275307, abr./jun. 2016.

PÁDUA, Elisabete Matalio Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 10^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 127 p.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

SALGADO JUNIOR, Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti. Proposta de práticas administrativo-pedagógicas que possam contribuir para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental na Prova Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 631-662, jul./set. 2015.

SILVA, Vandrê Gomes da. Projeto Pedagógico e Qualidade do Ensino Público: algumas categorias de análise. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.145 p.204-225 jan./abr. 2012.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de Escolas e Municípios na Qualidade do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.149 p.492-517, maio/ago. 2013.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Editora Insular, 2013. v.2. p. 61-85.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, Avaliação Externa... Afinal para que serve a Avaliação das Escolas?. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio/ago. 2016.

TRIPODI, Zara Figueiredo; SOUSA, Sandra Zákia. A Governança em Rede na Regulação da Educação Básica Mineira: quem governa o quê?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 297-321, out./dez. 2016.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA; Maria Manuela Alves. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Sítios eletrônicos:

<http://www.capes.gov.br>

<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-posgraduacao/7422-qualis>

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

<https://www.cedes.unicamp.br>

<https://www.cedes.unicamp.br/sobre/historia>

<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>

<https://www.fcc.org.br/fcc/publicacoes/revistas-cientificas>

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp>

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>

http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/?page_id=162

http://www.ufrgs.br/edu_realidade/

<http://educacaoemrevistaufmg.com.br>

<http://educacaoemrevistaufmg.com.br/sobre/historico/>

<http://www.cesgranrio.org.br/publicacoes/principal.aspx>

<http://www.anped.org.br/site/rbe>

APÊNDICE

REFERÊNCIAS – ARTIGOS SELECIONADOS

Cadernos CEDES:

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, Avaliação Externa... Afinal para que serve a Avaliação das Escolas?. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio/ago., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110ccedes-36-99-00155.pdf>>. Acesso em: 11 de ago. 2017.

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas:

CAMPOS; Maria Malta. Entre as Políticas de Qualidade e a Qualidade das Práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, Cláudia M.; TEIXEIRA; Leny R. M., VASCONCELLOS, Mônica. A Escola como Lócus de Formação Docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.237-256, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a12.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SILVA, Vandrê Gomes da. Projeto Pedagógico e Qualidade do Ensino Público: algumas categorias de análise. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.145 p.204-225 jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/12.pdf>>. Acesso em: 11 de ago. 2017.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de Escolas e Municípios na Qualidade do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.149 p.492-517 maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/07.pdf>>. Acesso em: 14 de set. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>>. Acesso em: 11 de ago. 2017.

Educação e Sociedade:

ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno da. Desafios Teórico-Metodológicos para as Pesquisas em Administração/Gestão Educacional/Escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.465-480, abr.-jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00465.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ALVES, Wanderson Ferreira. Gestão Escolar e o Trabalho dos Educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, jan.-mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/02.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da Participação e Gestão “Democrática” na Rede Estadual Paulista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1143-1158, out.-dez., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es37-137-01143.pdf>>. Disponível em: 13 ago. 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; OVANDO, Nataly Gomes. A Avaliação Educacional em Contextos Municipais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 963984, out.-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/16784626-es-36-133-00963.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MARQUES, Luciana Rosa. A Formação de uma Cultura Democrática na Gestão da Escola Pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a14v33n121.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a17v33n121.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos DemocráticoPopulares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-13200625.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

Educação e Pesquisa:

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 039-054, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea04.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/02.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

Educação e Realidade:

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a04.pdf>>. Acesso em 01 set. 2017.

Educação em Revista:

AMÂNCIO-VIEIRA, Saulo Fabiano; BORINELLI, Benilson; NEGREIROS, Leticia Fernandes de; DALMAS, José Carlos. A relação entre custo direto e desempenho escolar: uma análise multivariada nas escolas de ensino fundamental de Londrina/PR. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.169-194, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur31-01-00169.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

HOJAS, Viviani Fernanda. Concurso Público para Diretor na Escola Estadual Paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 309-326, abr./jun. 2015.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-0200309.pdf>>. Acesso em 01 set. 2017

TRIPODI, Zara Figueiredo; SOUSA, Sandra Zákia. A Governança em Rede na Regulação da Educação Básica Mineira: quem governa o quê?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 297-321, out./dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00297.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação:

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

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-2387-461.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0413.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

KOETZ, Carmen Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n77/a04v20n77.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0824.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel de; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 939-976, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a05.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

ORLANDO FILHO, Ovidio; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 91, p. 275307, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/18094465-ensaio-24-91-0275.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

SALGADO JUNIOR, Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti. Proposta de práticas administrativo-pedagógicas que possam contribuir para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental na Prova Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 631-662, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0631.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

Werle, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

Revista Brasileira de Educação:

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2017.

Regiane Helena Bertagna

Profa. Dra. do Departamento de Educação

Ana Carolina Américo dos Santos Schultz

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia