



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PERCEPÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
CASCAVEL/PR, NO USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA
EM SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

CELSO MACHADO

CASCAVEL – PARANÁ

2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PERCEPÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
CASCAVEL/PR, NO USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA
EM SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

CELSO MACHADO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdecir Soligo

**CASCAVEL – PARANÁ
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OBRA ELABORADA ATRAVÉS DO FORMULÁRIO DE GERAÇÃO AUTOMÁTICA DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNIOESTE

MACHADO, CELSO

PERCEÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASCAVEL, PR, NO USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS / CELSO MACHADO; orientador VALDECIR SOLIGO. Cascavel, 2022.

161 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico - Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 2. GESTOR E GESTÃO ESCOLAR. 3. PERCEÇÃO DOS GESTORES: RESULTADO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NAS PRÁTICAS DE GESTÃO. I. SOLIGO, VALDECIR, Orient.
II. Título.



CELSO MACHADO

PERCEPÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASCAVEL/PR, NO USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 10 de março de 2022

À minha esposa Rose, a meus filhos Gheann e Vinicius, a meus irmãos Carlos, Vera (*in memoriam*), Célia e minha mãe Clotilde, pela compreensão e partilha de horas ruins e boas, obrigado.

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir concluir mais esta etapa de vida e por passar ileso por esta onda de mortes que assolou o mundo, muito embora e infelizmente, tenha perdido minha irmã, Vera Lúcia Machado, no dia 19 de março de 2021, para o coronavírus;

Ao meu Orientador Professor Dr. Valdecir Soligo, por ter me aceito como seu aluno, me orientado na feitura e condução do trabalho de dissertação e no caminho de uma nova etapa, para o mundo da pesquisa científica;

Aos Professores da Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE, pelo conhecimento transmitido e as importantes reflexões;

Aos Professores da Banca de qualificação e Final, Adrian Alvarez Estrada, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Valdecir Soligo, pelas orientações e conhecimentos transmitidos, no transcurso das bancas e a posteriori, obrigado!

Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo. Todos nós
Sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.
(Paulo Freire)

MACHADO, Celso. **Percepção de gestores de escolas públicas municipais de Cascavel/ PR, no uso de dados das avaliações em larga escala em suas práticas educacionais.** 160 f. Dissertação de (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

O gestor escolar é um profissional decisivo no processo educacional e detém sob sua responsabilidade atividades relacionadas as avaliações em larga escala, numa busca constante na melhoria da qualidade educacional. Entretanto, verifica-se fragilidades em relação à real percepção deste profissional em como utilizar os dados resultantes das avaliações na orientação de suas ações diretivas e pedagógicas na unidade de ensino. O objetivo deste estudo é analisar de que forma gestores percebem as avaliações em larga escala e se utilizam de seus resultados na orientação das ações educacionais, visa compreender se, e como, ocorre a intervenção gestora, quais estratégias mobilizam para promover reflexões sobre como os resultados podem ser utilizados pelo coletivo da escola. Neste sentido, como instrumento de pesquisa, foram utilizadas revisão bibliográfica e pesquisa de campo, incluindo a aplicação de questionários *on line*, Google® Forms para coletar dados junto aos gestores de escolas públicas municipais de Cascavel, PR. O estudo se caracteriza como do tipo qualitativo e descritivo, e foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na linha de pesquisa em Educação, Políticas Sociais e Estado. A análise, sustentada em autores revelou que o estado realiza desde sempre, ações focadas nas avaliações, incentivando a competição entre escolas e professores que leva a um ranqueamento da educação, bem como políticas de responsabilização. A ação gestora no contexto da avaliação em larga escala, numa ação mínima, aponta para o fato da necessidade de aperfeiçoar o processo de utilização dos resultados para toda a comunidade escolar, a fim de que essas informações possam ser utilizadas no planejamento pedagógico das escolas, visando avanços no desenvolvimento de seus trabalhos e na aprendizagem dos alunos. Assim, os dados levantados revelaram a necessidade de avanços na compreensão integral do uso correto dos resultados das avaliações em larga escala pelo gestor escolar.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala, Gestor Escolar, Pesquisa de Campo, Qualidade da Educação.

Machado, celso. Perception of managers of municipal public schools in Cascavel/PR, in the use of data from large-scale assessments in their educational practices. 160 f. Dissertation (master's degree in education). Graduate program in education. Area of concentration: Education. Line of research: education, social policies and state, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

The school manager is a decisive professional in the educational process and holds under his responsibility activities related to large-scale evaluations, in a constant search for the improvement of educational quality. However, there are weaknesses in relation to the real perception of this professional on how to use the data resulting from the evaluations to guide his directive and pedagogical actions in the teaching unit. The objective of this study is to analyze how managers perceive the large-scale evaluations and if they use their results to guide educational actions. It aims to understand if and how the managerial intervention occurs, which strategies are mobilized to promote reflection on how the results can be used by the school collective. In this sense, as a research tool, we used literature review and field research, including the application of online questionnaires, Google® Forms to collect data from managers of public municipal schools in Cascavel, PR. The study is characterized as qualitative and descriptive, and was developed with the Graduate Program in Education of the State University of Western Paraná, in the research line on Education, Social Policies and State. The analysis, supported by authors, revealed that the state has always carried out actions focused on evaluations, encouraging competition among schools and teachers that leads to a ranking of education, as well as accountability policies. The managerial action in the context of large-scale evaluation, in a minimal action, points to the fact of the need to improve the process of using the results for the entire school community, so that this information can be used in the pedagogical planning of schools, aiming for advances in the development of their work and in student learning. Thus, the data collected revealed the need for advances in the comprehensive understanding of the correct use of the results of large-scale assessments by the school manager.

Key-words: Large Scale Assessment, School Manager, Field Research, Quality of Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Avaliações em Larga Escala no Brasil.....	44
Quadro 2 - Categorias e Subcategorias.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Fluxograma simplificado do trabalho do Gestor Escolar e suas relações.....	57
Figura 02 – Fluxograma simplificado dos reflexos das Avaliações em Larga Escala na gestão escolar.....	68
Figura 03 – Fluxograma simplificado de repercussões positivas das Avaliações em larga escala na gestão escolar.....	69
Figura 04 - Ciclo das implicações das avaliações externas.....	74
Figura 05 – Fluxograma das implicações da Prova Brasil no trabalho docente na rede pública municipal de Cascavel, PR, Brasil.....	76
Figura 06 – Escala Saeb e níveis de pontuação nas disciplinas de Português e Matemática, 5º ano.....	92
Figura 07 - Mapa de localização de Cascavel no país e no estado.....	94
Figura 08 - Imagem de georreferenciamento do município de Cascavel.....	94
Figura 09 - Localização geográficas de escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel, vinculadas à SEMED.....	95
Figura 10 – Imagens gráficas dos resultados das respostas às questões 01 a 07....	99
Figura 11 – Imagens gráficas dos resultados das respostas às questões 08 e 09	101
Figura 12 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 10.....	102
Figura 13 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 11.....	104
Figura 14 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 12.....	106
Figura 15 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 13.....	107
Figura 16 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 14.....	108
Figura 17 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 15.....	109
Figura 18 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 18.....	114
Figura 19 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 22.....	117
Figura 20 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 23.....	118

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	– Associação Brasileira de Educadores
ALE	– Avaliação em Larga Escala
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	– Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BDE	– Bônus Desempenho Educacional
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	– Constituição Federal do Brasil
DIF	– Funcionamento Diferencial dos Itens
EUA	– Estados Unidos da América
ERCE	– Estudo Regional Comparativo e Explicativo
FMI	– Fundo Monetário Internacional
GATT	– Acordo Geral das Tarifas e Comércio
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	– Associação Internacional para Avaliação das Realizações Educativa
IDEPE	- Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco
IPARDES	– Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	– Organização das Nações Unidas
OTAN	– Organização do Tratado do Atlântico Norte
PR	– Paraná
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PIRLS	– Estudo Internacional de Programa em Leitura
PQE	– Projeto Qualidade no Ensino
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
SAEB	– Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SAEP	– Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

- SAEP** – Sistema Nacional do Ensino Público
- SARESP** - Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SMED** – Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação de Cascavel
- SciELO** – Biblioteca Eletrônica Brasil
- TCLE** – Termo Consentimento Livre e Esclarecido
- UNICEF** - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
- UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	22
1.1 Conferência de Bretton Woods: Instituições Financeiras, criação, encaminhamentos e ligações com a educação brasileira	28
1.2 Marcos Legais da Educação Nacional: discussões e delineamentos	34
1.3 Caracterização da Prova Saeb.....	40
1.4 Qualidade da Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Percepções e Diagnósticos	48
2. GESTOR E GESTÃO ESCOLAR.....	56
2.1 Gestão Democrática da Escola Pública de Educação Básica	60
2.2 O Gestor Escolar e a Gestão Democrática Participativa da Escola Pública	64
2.3 Gestão e Percepções no Uso dos Resultados das Avaliações em Larga Escala	66
3. PERCEPÇÃO DOS GESTORES: RESULTADO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NAS PRÁTICAS DE GESTÃO	83
3.1 Caracterização da pesquisa	83
3.2 Currículo escolar de Cascavel, PR	84
3.3 Lócus da pesquisa	90
3.4 Procedimentos metodológicos.....	95
3.5 Apresentação dos resultados da pesquisa	98
3.6 Análise dos dados e discussão	119
3.7 Considerações finais	127
4. REFERÊNCIAS.....	131
Anexo I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	144
Anexo II – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CASCAVEL, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	146
Apêndice I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES.....	147
Apêndice II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	158

INTRODUÇÃO

A educação busca o pleno desenvolvimento do indivíduo, consciente de sua existência e das relações no mundo onde vive, capaz de interagir de forma crítica, ética e moral. Através da educação a sociedade prepara sua população para o alcance de um conhecimento transformador de sua realidade, sensível de seu papel social, percebe ao longe que a vida de seus membros se apresenta interligada, “fios invisíveis”, que nos conectam como um organismo, um sistema uno. Freire (1991) é enfático ao destacar a ação transformadora da educação na sociedade, no mundo, mesmo não sendo de forma absoluta. O autor observa, ainda, que uma sociedade não conseguirá evoluir sem a educação (FREIRE, 1991).

Os sistemas educacionais e a organização social e política do Brasil, mostram uma realidade desnuda e despertam nossa consciência aos graves problemas da nação ao longo dos anos. A educação não pode perpetuar ou mesmo acentuar as desigualdades existentes, uma vez que desequilíbrios neste sistema afetam, direta ou indiretamente, a todos. E, as instituições de ensino, que têm como objetivo a educação, devem superar o modelo mecanicista com visões mais inclusivas, democráticas, participativas e humanizadas (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

Neste sentido, a busca pela melhoria da qualidade na educação é tema de debates constantes nos meios acadêmicos, em especial no ensino público, e avaliar sua qualidade é um desafio nacional, já que a qualidade em si envolve concepções econômicas, ideológicas, políticas, filosóficas e sociais diversas. Historicamente, o Brasil, a partir de meados da década de 1990, tem realizado transformações e reformas estruturais na educação, buscando ajustar-se às políticas internacionais de redefinição do papel do Estado, em uma concepção de Estado gerencial, em sintonia com a perspectiva neoliberal, voltado a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, marcado por valores de eficiência, eficácia e qualidade na prestação de serviços públicos (COSTA *et al.*, 2010).

O Estado gerencial¹ dá ênfase ao controle de resultados, monitorando a relação Estado e mercado, de forma a atender, predominantemente, os interesses mercadológicos e se inspira na forma com que as empresas são administradas para transpor esse modelo para a administração do Estado e seus setores, incluindo o da educação pública.

A educação pública é concebida como segmento da economia e os reformistas, do movimento global da reforma da educação, adotam, entre outros, a responsabilização, as avaliações padronizadas e a descentralização, para analisar problemas e prioridades nos sistemas de educação. Trata-se, pois, dos capitalistas liberais que agem baseados na defesa do livre mercado, sem a intervenção do Estado, são os novos liberais (FREITAS, 2018). O neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais (IANNI, 1998).

Desenvolvidas por economistas² a partir da década de 1970, com o objetivo de defender a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção do Estado sobre a economia, as políticas neoliberais trouxeram uma série de recomendações, especialmente dedicadas aos países pobres, as quais sugeriam a redução de gastos governamentais, a diminuição dos impostos, a abertura econômica para importações, a liberação para entrada do capital estrangeiro, a privatização das empresas estatais e desregulamentação da economia. Políticas neoliberais foram implementadas no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) (LIMA *et al.*, 2020) e de forma mais efetiva nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

¹ surgiu na Grã-Bretanha, na segunda metade dos anos 1980, a Reforma Gerencial do Estado – a segunda grande reforma do aparelho do Estado moderno, também chamada de Reforma da Gestão Pública. Inspirava-se nas estratégias de gestão das empresas privadas, e sua teoria foi chamada de Nova Gestão Pública; ou seja, uma série de ideias desenvolvidas a partir do final dos anos 1980 que buscavam tornar os administradores públicos mais autônomos e responsáveis, e as agências executoras dos serviços sociais mais descentralizadas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/gfRLmWnLrxgkj6ChFJrZ53s/?lang=pt>

² Maílson da Nóbrega, João Batista Abreu, Andréa Calabi, Pedro Parente, economistas que lideraram um vasto grupo de técnicos na realização das reformas. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaAGerencial.pdf>

O neoliberalismo caracteriza-se pelas políticas de regulação que ocorrem por meio do financiamento, avaliação, gestão de resultados e das políticas de descentralização. Conforme enfatizado, desde os anos 90, o Brasil, tem feito intervenções nas políticas de avaliação e gestão escolar, sendo que as escolas são consideradas as maiores responsáveis pela obtenção de resultados nos serviços prestados, tais como no desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações em larga escala (LIMA *et al.*, 2020).

Neste contexto, os neoliberais conduzem ao entendimento que a qualidade da educação depende da inserção das escolas, professores e estudantes em um livre mercado concorrencial. Propõem instalar processos de padronização da educação através da dinâmica entre bases nacionais comum curriculares, sistemas de avaliação baseados em testes censitários e responsabilização meritocrática, como indutores da inserção da educação no mercado. Seguindo-se esta concepção regulatória de atuação, o Estado brasileiro fundamentou a criação de um sistema de avaliação da qualidade para a educação, com valores que vinculam eficácia, eficiência e qualidade no ensino e incentiva de forma congênere que seus entes federativos desenvolvam sistema de avaliação específico, condizente com a sua realidade, além de se utilizarem das diversas avaliações externas, conhecidas como avaliações em larga escala, para aferir o índice de desenvolvimento da educação, considerando cada um de seus níveis de ensino. (BONAMINO, 2002).

As avaliações em larga escala objetivam, entre outras, medir e mapear o nível e a qualidade da educação básica nacional, e são instrumentos utilizados na implementação de sistemas de ensino e para reorganizar, quando for o caso, as metas da unidade escolar (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015). Os resultados das avaliações em larga escala permitem esquematizar o desempenho das instituições, desenvolver soluções para a melhoria dos sistemas de ensino, bem como garantir o nível da educação com qualidade, além de fornecer elementos para que sejam elaborados indicadores nacionais, por exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Entretanto, existem divergências na aceitação acadêmica, incluindo as unidades educacionais públicas, no uso dos resultados das avaliações em larga escala como fonte norteadora de melhoria da qualidade da educação (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; CÁRIA; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2018). Silva (2018) destaca que um dos principais objetivos das avaliações externas é possibilitar ao gestor educacional uma panorâmica do trabalho desenvolvido em sua unidade ou rede de ensino, de como os alunos estão aprendendo e que essa é uma das etapas

do processo educacional, e não o foco dele, voltado à formação de cidadãos pensantes e críticos.

Idealmente, as informações levantadas permitiriam traçar estratégias para criação e aprimoramento de políticas públicas voltadas à qualidade e equidade da educação nacional. Avaliar o desempenho das instituições, desenvolver soluções para a melhoria dos sistemas de ensino, bem como garantir o nível da educação com qualidade e fornecer elementos para que sejam elaborados indicadores nacionais. Professores e gestores escolares analisariam seus resultados, de forma que pudessem concretizar ações voltadas ao aprendizado em sala de aula; e, com isso, obter um claro panorama do desempenho de sua rede e de sua unidade escolar, podendo dirimir o grau de desempenho que se encontram. Um termômetro que pode ser utilizado como medida para fortalecer e garantir o direito à educação igualitária dos educandos que compõe o universo escolar brasileiro (SOLIGO, 2010; CÁRIA; OLIVEIRA, 2015).

O papel do gestor enquanto elemento chave nesse processo avaliativo que visa a qualidade educacional é, assim, analisado e discutido por diversos autores, havendo tendências de gestões escolares em direcionar o trabalho pedagógico em acordo com metas e/ou resultados das avaliações em larga escala, um contraponto aos princípios democráticos de gestão (ZOIA; ZANARDINI, 2016; LIMA *et al.*, 2020).

Considerando a complexidade do tema e suas repercussões na organização do trabalho escolar, esta pesquisa analisou a percepção de gestores no uso de dados das avaliações em larga escala em suas práticas educacionais. Sendo o gestor, sujeito de estudo neste desenho, justifica-se pela preocupação que se tem com o uso dos dados resultantes das avaliações em larga escala, no caso aqui a Prova Saeb, em que pese o gestor no uso de tais dados como instrumento administrativo e pedagógico para auxiliá-lo na qualificação dos profissionais da educação; na aprendizagem dos seus alunos; na confecção do seu planejamento de trabalho enquanto administrador; na confecção do Projeto Político Pedagógico da sua escola, entre outras ações próprias do cargo.

Ainda, sobre as avaliações em larga escala, que já se efetivam há mais de três décadas no Brasil, não se encontrou na literatura, pesquisas específicas que relacionem o uso de resultados com o trabalho de gestores no município de Cascavel. Soligo (2013), destacou a necessidade de se considerar o espaço regional na orientação crítica do conhecimento, considerando a diversidade social, cultural e

econômica dos municípios brasileiros. Neste sentido, o presente estudo visa preencher essa lacuna, para se entender, se há ou não a utilização desses dados por parte dos gestores, sobretudo nos testes padronizados da Prova Saeb, antiga Prova Brasil, que ao final tem seu resultado sendo utilizado para compor, juntamente com a taxa de rendimento escolar (aprovação), o IDEB de escola por escola.

Meu interesse no tema abordado nesta pesquisa, surgiu com a aplicação da primeira edição da Prova Brasil, na minha escola, ainda em 2005. Enquanto professor de Educação Física da Rede Básica Estadual Pública de Ensino do PR, desde 1993, pude acompanhar o surgimento das avaliações em larga escala no país, notadamente quando chegou em Cascavel, e como não tinha minha área sendo avaliada diretamente, me causava uma certa inquietação quanto aos benefícios ou era só mais uma jogada do Estado a ser imposta goela abaixo a escolas, a educadores e alunos. Meus questionamentos feitos e refeitos uma infinidade de vezes, se traduziam em: realmente faz com que haja melhora na qualidade da educação? Será que fará o aluno melhorar seu desempenho em sala de aula? Será que melhora o desempenho do professor? No que vai ajudar o diretor da escola? Em que vai ajudar a escola? Enfim, eram e continuam sendo muitas dúvidas, sobre o que esperar, sobre as consequências das avaliações em larga escala, na minha escola e nas demais, em ambas as redes de ensino de Cascavel.

Na época, não via nenhum uso ou trabalho, ao menos nas escolas onde atuei, direcionadas a professores, alunos, pais, gestores, equipe, que me levasse a crer numa melhoria no desempenho acadêmico dos alunos e minha própria, enquanto professor. Na semana da avaliação externa havia o comunicado da direção definindo quem deveria “preparar a escola” para a aplicação e que não era para comentar com os alunos, pois, se o fizéssemos, possivelmente, eles não viriam no dia marcado, haja visto, a pouca ou nenhuma importância que davam ao teste e devo ser honesto sobre os profissionais da educação na escola, poucos o davam.

Embora hoje entenda que o desconhecimento era o grande problema. Não havia nenhuma preocupação por parte da direção, núcleo regional de ensino ou do governo do Estado na divulgação dos resultados, nenhuma passada parcial para aproveitar os resultados em trabalhos com as turmas, ou mesmo, entre nós professores. Trabalhava com o ensino fundamental, anos finais e com o ensino médio, quero crer que em razão do currículo extenso e os contatos com as turmas ser somente de, no meu caso, duas horas aulas semanais, cada uma com 50 minutos,

além de não ser professor de língua portuguesa ou matemática, fossem esses os principais impeditivos, para que houvesse trabalhos voltados a um feedback da já citada avaliação em larga escala, ao menos, do resultado das provas, o máximo que ocorria era tomar conhecimento assim por alto da nota do IDEB a partir de 2007.

Na verdade, hoje eu sei, ficava mesmo entre os integrantes da equipe pedagógica (direção, coordenação e secretária), que definiam o que fazer. Na realidade, não havia nenhuma discussão ou preocupação em como utilizar o resultado, nem entre nós professores, gestora ou sua equipe administrativa e/ou pedagógica. Assim, agora, tendo a oportunidade de estar num Curso de Mestrado em Educação, me veio com mais ímpeto esta preocupação em poder dirimir, ao menos em hipóteses, algumas destas questões, sobre o que acontece nas escolas municipais de Cascavel, depois que os resultados chegam às mãos do gestor escolar, uma vez que é ele o principal responsável por dinamizar esta etapa do pós-resultado.

Para uma melhor compreensão, os procedimentos metodológicos deste estudo, estão organizados, a partir do problema apresentado, “De que forma Gestores de Escolas Públicas de Cascavel, Paraná, percebem as Avaliações em Larga Escala e se utilizam de seus resultados, na orientação de suas ações diretivas e pedagógicas?”, e considerando o foco principal da pesquisa, “Analisar a percepção de gestores de escolas municipais de Cascavel, PR, quanto às avaliações em larga escala”, surgiu o objetivo geral do estudo: Analisar a percepção de gestores de escolas públicas, municipais de Cascavel, PR, quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala, e deste, os específicos: Levantar conhecimentos na literatura sobre a avaliação em larga escala e o gestor escolar; Verificar a influência da avaliação em larga escala na gestão; Verificar tendências ao ensino de disciplinas que compõem a avaliação em larga escala e por fim, Analisar as percepções intrínsecas a sentimentos, reveladas pelo gestor, relativas ao período de realização das avaliações em larga escala.

Esta pesquisa se insere no âmbito das políticas educacionais, na linha de Educação, Políticas Sociais e Estado no campo das avaliações em larga escala, caracterizando-se como do tipo qualitativa, descritiva, a ser realizada em Cascavel, PR, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado.

Para conhecer o estado da arte das avaliações em larga escala, foram realizadas buscas no banco de teses e dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), na biblioteca eletrônica SciELO BRASIL e outras plataformas eletrônicas. Os descritores utilizados são “avaliação em larga escala”, “Prova Brasil” e “gestor escolar” foram encontradas aproximadamente 67 referências, entre teses, dissertações e artigos que espelham a avaliação em larga escala com implicações no trabalho dos gestores. Entretanto, considerando o foco da pesquisa, percepção de diretores de escolas públicas municipais de Cascavel, PR, Brasil: no uso de dados da avaliação em larga escala em suas práticas educacionais, considerou-se dentro dos parâmetros buscados, 31 referências, onde percebeu-se que os resultados convergiam para com os objetivos deste desenho.

No primeiro capítulo trabalhamos breve explanação referenciando as avaliações em larga escala, procura-se suas origens a partir de contextualização global. Aqui também, tratou-se *en passant*, das instituições financeiras internacionais, em específico o Banco Mundial, que a partir de um ponto da história, se tornou financiador e ao mesmo tempo condutor e controlador da educação básica brasileira, contribuindo decisivamente para que o Estado direcionasse ações junto à escola para princípios gerenciais, de forma a comprometer o ensino e transferir responsabilidades a comunidade (pais, alunos, professores e gestores), instalando aí uma omissão legalizada que resultou em especial aos gestores, uma sobrecarga de funções. Assim, em teoria, o Estado “concedia” às escolas e seus gestores, autonomia administrativa, pedagógica e de gestão, deixando claro sua imposição da responsabilização dos integrantes de cada uma das unidades educacionais, independente de etapas e modalidades, enfatizando a “qualidade” da educação.

No segundo capítulo, discorreremos sobre gestão e gestores escolares, abordando sua importância na organização e coordenação do trabalho diretivo e pedagógico, ressaltando sua atuação política e de integração social na comunidade escolar, voltados ao caminho coletivo na busca de melhorias na qualidade de ensino. Apresentamos estudos da percepção dos gestores no uso dos resultados das avaliações em larga escala, análises enquanto indicador de qualidade no ensino básico, com destaque às questões de direcionamentos curricular e responsabilização do sistema sobre a gestão e demais integrantes de unidades educacionais.

No terceiro capítulo, abordar-se-á a pesquisa de campo, utilizamos questionário *on line*, via Google® Forms para a coleta de informações junto aos gestores de 62 escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel, PR, Brasil,

visando compreender suas percepções no uso de dados das avaliações em larga escala, Prova Saeb, em suas práticas educacionais. Para a análise dos dados nos utilizaremos do referencial teórico de Bardin (1977), aplicado a discursos (conteúdos) diversificados, onde se procura a interpretação, o sentido das palavras, baseado na inferência lógica, e que se constitui em três fases. A Pré-análise, faz a organização dos dados, a partir da leitura flutuante do material, seleção dos documentos, construindo-se o *corpus* do estudo com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formulando-se hipóteses e objetivos. A segunda fase, diz respeito a Exploração do Material, que abrange as etapas de codificação, onde se efetua o recorte das unidades de registro, e de categorização do material. A terceira fase se ocupa do Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação por meio da inferência, conforme Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”

Embasado nas leituras de inúmeros autores, que discutem a temática aqui trabalhada, observou-se que, mesmo existindo um volume expressivo de estudos sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala, concretamente são poucas pesquisas que enfatizam o uso desses resultados pelos gestores. Neste viés, buscou-se entender como os resultados das avaliações em larga escala, em específico neste desenho da prova Saeb, são utilizados pelos gestores em suas atividades diretivas e pedagógicas, para a melhoria do ensino oferecido nas escolas da rede. Considerando a presença real e a importância da avaliação em larga escala nas escolas brasileiras, o capítulo um, a seguir, apresenta uma abordagem das avaliações em larga escala e suas conexões com a educação brasileira, objetivando fundamentar as discussões presentes nos próximos capítulos.

1. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As avaliações em larga escala estão postas pelas autoridades da área educacional no Brasil como instrumentos que visam monitorar, controlar e influenciar as políticas, programas e projetos educacionais; sendo utilizadas pelo Ministério da

Educação (MEC), Secretarias Estaduais, Municipais e por Gestores Educacionais nos diagnósticos de redes e unidades escolares. Auxiliam na regulação de diretrizes para tomada de decisões, com a preocupação de garantir a qualidade do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional (PINHO, 2011).

O governo brasileiro, nesta esteira de “preocupações”, vislumbrou nas avaliações em larga escala, a real possibilidade de se ajustar aos interesses políticos nacionais e internacionais, ao demonstrar disposição em avaliar todo o sistema de ensino público do País. Segundo Werle (2011):

É no ano de 1988 que são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor. O Ministério da Educação (MEC) realiza uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte (WERLE, 2011, p. 774).

Na mesma toada, ainda na década de 2000, Bonamino (2002), destacava:

Quando, em 1988, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) realizou uma experiência ampliada de avaliação de sistemas públicos de ensino de primeiro grau, nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, era difícil imaginar que estava sendo dado o primeiro passo rumo a uma abrangente política de avaliação, que dez anos depois abarcaria os três níveis de ensino (BONAMINO, 2002, p. 12).

Categoricamente o que se vê, de forma generalizada é que na educação o modelo atual de avaliação em larga escala, enquanto política pública, teve seu início em estruturas pensadas e postas em prática na segunda metade dos anos 80, sendo desenvolvidas a partir de 1995, com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), que em 2005, aplicou nas escolas do país, a primeira edição da Prova Brasil, atual Prova Saeb, que transformou-se, rapidamente, num importante indicador para governos e gestores por possibilitar a especificação de informações por estados, municípios e escolas. No Brasil, as avaliações externas ou de larga escala, se originaram e foram engendradas em gabinetes do governo federal, estaduais, municípios e, também, como não poderia deixar de ser, internacionais (WERLE, 2011; BONAMINO, 2002).

Dentro de uma contextualização global, a avaliação em larga escala teve seus primeiros capítulos desenvolvidos nos Estados Unidos da América nos anos 60. Por

uma determinação do governo daquele país, para que fosse feito um estudo sobre a temática. Coleman *et al.* (1966) produziram o estudo que ficou conhecido como relatório Coleman, *Equality of Educational Opportunity*, onde o autor e seus colaboradores se utilizaram de uma amostra representativa das escolas americanas, contemplando alunos de todos os Estados e que objetivou compreender como as oportunidades educacionais chegavam a determinados grupos de estudantes, levando-se em consideração suas nacionalidades, religião e características humanas identificáveis em determinados países, como por exemplo, a cor da pele. Na pesquisa citada houve aplicação de testes a alunos de várias séries nos diferentes níveis de ensino americano, além de questionários contextuais, onde os pesquisadores recolheram informações características dos elementos de escolas, professores, alunos e gestores, que propiciaram a análise do conjunto de dados coletados. Com isso, foi possível concluir a relação entre múltiplos fatores e qualidade do ensino, além de ficar claro a existência de diferenças entre os vários grupos pesquisados. No contexto em que o estudo foi realizado, ficou patente que na somatória geral, o grupo de alunos brancos tiveram um melhor aproveitamento médio nos testes ao serem equiparados aos demais. A condição econômica também influenciou grandemente no aproveitamento, assim como fatores escolares interferiram massivamente no desempenho em estudantes de menor poder aquisitivo.

Figueiredo (2009) contextualiza que em razão da crise da dívida externa do Brasil, a educação passou a ser um importante elemento para se conseguir empréstimos para as reformas e ajustes estruturais e setoriais educacionais e do estado brasileiro.

Deitos (2005) destaca que a partir da década de 1970, “o endividamento externo tornou-se um dos principais mecanismos, se não o mais importante, no processo de internacionalização financeira da economia brasileira” (p. 62).

O fracasso escolar no ensino fundamental, evasão e repetência, motivou o desenvolvimento de projetos e ações de caráter gerencial, priorizando produtividade, concorrência e racionalidade econômica, que visavam a melhoria na qualidade da educação. “A necessidade de promover reformas na educação está inscrita no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país” e que “a argumentação para justificar a reforma educacional centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e à integração à globalização” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1125),

Desse modo, os projetos financiados para o ensino fundamental, pelo Banco Mundial, fazem parte do conjunto dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais. Esses empréstimos possuem características comuns entre elas a de dar suporte às reformas institucionais e econômicas e racionalizar os programas de investimento do setor público. Na década de 1990, os projetos financiados para o ensino fundamental apoiaram e orientaram as políticas para enfrentar o fracasso escolar (evasão e repetência), as quais contemplaram o processo de avaliação e de concorrência e os critérios de qualidade, de racionalidade econômica e de produtividade (FIGUEIREDO, 2009, p. 1123).

Deitos (2005) assevera que “as reformas são anunciadas e realizadas com a crença orientada sempre na direção do mercado e da competitividade internacional, sustentadas na estratégia de ‘desenvolvimento da competitividade para integração da economia brasileira à globalização econômica’” (DEITOS, 2005, p. 163).

Objetivando aprender, o Brasil participa desde a primeira edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado a cada três anos e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA avalia o desempenho de estudantes, considerando a aprendizagem e fatores relacionados no interior e fora da escola, ao término da educação básica, abrangendo a faixa etária de estudantes de 15 anos. Os resultados obtidos possibilitam que os países avaliem, de forma comparativa, conhecimentos e habilidades dos estudantes, de forma a planejar melhorias das políticas e resultados educacionais. Possibilita, com isso, uma análise nacional interna que abre caminhos para se reestruturar sistemas de ensino, por meio de políticas públicas, buscando qualificar a base da educação e equalizar os resultados da aprendizagem. O Brasil participa do PISA desde o seu início, em 2000, sendo o INEP responsável tanto pela operacionalização e aplicação, como é o órgão federal de representação junto a OCDE. Três são os domínios avaliados, leitura, matemática e ciências; além de domínios inovadores, como resolução de problemas, letramento financeiro e competência global. Como reflexo das dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia de Covid-19, os países membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação do PISA do ano de 2020 para 2022, da mesma forma que o de 2024 para 2025 (INEP, 2021a).

O Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE) é outra avaliação externa, de larga escala, que abrange o Brasil e países da América Latina, muitos dos

quais não participam do PISA, onde incluem estudantes do 4º e 7º ano do ensino fundamental, professores, diretores e famílias. Contempla provas de leitura, matemática e ciências, além de questionários para professores, gestores e familiares dos alunos. Diferencia-se por avaliar séries e não focar na idade, além de aproximar estes países do Brasil. O que se objetiva no ERCE é alimentar, com os dados colhidos na aplicação da prova ao final do ano letivo em cada país, as políticas públicas de educação. O responsável pela aplicação da prova no Brasil é o INEP, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), responsável pela análise dos dados, que ajudam os países a entender todo o contexto, onde se inserem seus alunos, suas famílias e seus professores (INEP, 2021b).

O ano de 2021, marcou o início da participação do Brasil em mais uma avaliação internacional em larga escala, trata-se do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS)³, tradução de *Progress in International Reading Literacy Study*, é uma iniciativa realizada a cada cinco anos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), no português Associação Internacional para a Avaliação das Realizações Educativas. O INEP fará a aplicação dos testes em uma amostra de escolas públicas e privadas de todo o país, considerando as diretrizes estabelecidas pela IEA. A avaliação proposta terá como foco as habilidades para leitura em turmas de 4º ano do ensino fundamental (INEP, 2021c).

Para Haddad (1998) houve extensas negociações entre o Brasil e os órgãos internacionais, leia-se Banco Mundial, antes que fossem viabilizados projetos que viessem para a educação, interesses contraditórios com muitas interferências de natureza política e econômica de fora e dentro do nosso país, fazendo aumentar as dificuldades dos acordos. O autor pondera que não se pode considerar que na mesa de negociação, eram patentes os alinhamentos, incondicionais, das políticas nacionais e dos emprestadores, que faziam com que o país tomador dos empréstimos apenas aceitasse e cumprisse exigências em razão de suas necessidades financeiras e mais, não se pode acreditar que no percurso das negociações não existiam de parte

³ O PIRLS procura contemplar dois eixos: a experiência literária e a aquisição e uso da informação. Para a análise dos resultados, o estudo também considera fatores contextuais que podem influenciar o desempenho de leitura, mediante a aplicação de questionários aos estudantes, professores, diretores e pais ou responsáveis.

a parte diversas contradições que eram postas à prova antes dos fechamentos. Os desentendimentos eram e ainda o são, múltiplos e de toda ordem.

Em se relevando todas as dificuldades, as necessidades do Brasil falaram mais alto e vários foram os financiamentos para que o país pudesse desenvolver ações no território nacional com tentativas múltiplas de qualificar a educação brasileira com as avaliações em larga escala e, em acordos com o Banco Mundial, valores foram alocados em projetos para esse fim.

Avaliações externas ou em larga escala tem seu surgimento no Brasil ligado as decorrências do domínio que instituições financeiras exercem sobre o Estado Brasileiro, sobretudo as econômicas, políticas e sociais, onde se inclui a educação, desenvolvem de forma clara um papel avaliativo direcionador e que fundamentam reformulações ocorridas e a ocorrer na educação brasileira, sem considerar a existência de outros fatores dimensionais que interferem, também, na qualidade da educação e que facilitam ao Estado encontrar os “culpados” pelo não alcance dos resultados desejados; conforme discutem e analisam Oliveira *et al.* (2015):

Analisando os objetivos de qualidade e equidade na educação brasileira percebe-se uma relação com a política de desenvolvimento econômico que prioriza algumas áreas do conhecimento em detrimento das outras, que também são fundamentais para a formação do indivíduo. Isso chama a atenção para a necessidade de verificarmos como os outros determinantes que envolvem o espaço escolar, tais como: realidade social, formação de professores e estrutura da escola estão sendo considerados pelo Estado nessas avaliações. [...] O problema não está em avaliar o sistema nacional de educação. O que se questiona é a estruturação da avaliação, os fundamentos e os objetivos que estão pautando as avaliações, bem como os encaminhamentos tomados a partir dos resultados obtidos. A avaliação como está constituída não avalia o sistema educacional com objetivo de melhorar a qualidade da educação, formação do trabalhador e sua força de trabalho. Além disso, explicitamente leva há um processo de culpabilização dos educandos e dos educadores em relação ao resultado dos índices que representam “qualidade” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 252).

Neste contexto a educação e sua qualidade, se apresentam como força de orientação aos interesses políticos e econômicos do Estado, conduzido grandemente por políticas neoliberais, implantadas em razão da necessidade de adaptação ao mundo globalizado, que passou por inúmeras transformações, principalmente, após a criação do Banco Mundial em Bretton Woods (FIGUEIREDO, 2009).

No subcapítulo a seguir, discorreremos sobre a criação do Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, Organização das Nações Unidas, Organização Mundial do Comércio e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, entre outras e a influência destes organismos internacionais na educação brasileira buscando as origens das avaliações em larga escala e suas raízes intrínsecas ao projeto econômico capitalista.

1.1 Conferência de Bretton Woods: Instituições Financeiras, criação, encaminhamentos e ligações com a educação brasileira

Realizada em julho de 1944, em New Hampshire, Estados Unidos com a participação de 730 delegados representando 44 países, a Conferência de Bretton Woods ou Conferência Monetária Financeira das Nações Unidas, se tornou um importante fator histórico no reordenamento econômico e político internacional, além de estabelecer de vez a liderança americana no mundo capitalista. O evento tinha objetivos atrelados a criação de organismos internacionais, que reorientassem de forma positiva, o sistema monetário e financeiro internacional (OBERDORFER, 1991).

O Sistema capitalista teve muitas crises e ainda as tem, até os dias de hoje, que somados aos conflitos bélicos como a segunda Guerra Mundial (1939-1945) e principalmente com a crise de 1929, denominada de Grande Depressão⁴ que se estendeu até os anos 1930, evidenciavam uma premente necessidade de um ordenamento, regulação econômica e financeira. Neste contexto havia entre os capitalistas o receio do aparecimento de novas crises econômicas acompanhadas por recessões e depressões que afetassem suas economias, sendo necessário a elaboração imediata de projetos que construíssem políticas econômicas e financeiras no intuito de evitar tais acontecimentos. Desta forma a conferência de Bretton Woods aparecia como o palco perfeito, onde os “Estados Nacionais deveriam propor e

⁴ A Crise de 1929, também conhecida como Grande Depressão, foi uma forte recessão econômica que atingiu o capitalismo internacional no final da década de 1920. Marcou a decadência do liberalismo econômico, naquele momento, e teve como causas a superprodução e especulação financeira. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/crise29.htm>. Acessado em: 07 jun. 2021.

direcionar políticas públicas para a construção de um novo “*ethos*” econômico que compreendesse o desenvolvimento, a industrialização e o progresso social” um ambiente adequado para que países de capitalismo avançado como americanos e ingleses pudessem discutir em uma mesa de negociação adequada para esse fim, a que país caberia a honra e glória de ser o número um, o responsável por liderar o mundo, e foi ali também, que foram formuladas propostas para o planejamento econômico e financeiro monetário em razão da necessidade de manutenção e mesmo, da expansão da lógica do acúmulo do capitalismo (NOGUEIRA, 1999, p. 26).

O novo ordenamento político e econômico aposto na Carta do Atlântico⁵ vai ganhar sua relevância de forma metódica, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas denominada de Conferência de Bretton Woods, onde surgem os Organismos Internacionais Multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) em 1944. A posteriori outros órgãos internacionais surgiram em decorrência dos acordos de Breton Woods, a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945; o Acordo Geral das Tarifas e Comércio (GATT) em 1947, que foi, inclusive em 1995, substituída pela Organização Mundial do Comercio (OMC); a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE) em 1948, substituída em 1961, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (NOGUEIRA, 1999).

A Conferência de Bretton Woods deu margem ao surgimento de novas relações nos setores econômicos e políticos entre os filiados do BIRD, sendo todos países capitalistas, cada um se associa de forma voluntária e se transforma em acionista. A criação do Bird, levou diplomacia para o trato das relações entre as nações filiadas, realocando em propensões globais o estabelecimento e designação de outras formas de controle político entre as nações capitalistas. São essas “noções de interdependência entre nações que vão respaldar as cooperações internacionais, como direito dos países ricos em contribuir para o desenvolvimento econômico dos países pobres e periféricos” (NOGUEIRA, 1999, p. 28).

⁵ Carta do Atlântico, declaração de princípios, feita pelo presidente dos Estados Unidos da América e o primeiro-ministro do Reino Unido, a 14 de agosto de 1941, e reconhecida por carta do atlântico. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Internacionais-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-1919-a-1945/carta-do-atlantico-1941.html>. Acesso em: 07 jun. 2021.

As propostas americana e inglesa tinham em comum o consenso para criação indispensável de um sistema de cooperação econômica internacional que fosse baseado em regras e instituições de caráter multilateral que evitasse o cenário dos entre guerras, marcado por políticas comerciais protecionistas e desvalorizações cambiais competitivas, a postura de empobrecer o vizinho. Do mesmo modo, concordavam na defesa dos Estados nacionais terem autonomia na decisão de políticas econômicas a fim de proteger suas economias de pressões financeiras internacionais. As propostas, semelhantemente, incentivam o surgimento de um sistema financeiro internacional que possibilitasse a estabilidade econômica, o pleno emprego, o livre comércio e o investimento internacional entre as nações, a fim de garantir a conquista e manutenção da paz (PEREIRA, 2009).

A seguir com um salto histórico necessário, em relação ao Banco Mundial, será traçado uma base informacional de entendimento do momento atual da educação referindo-se às questões de financiamento. Para tanto, entende-se que o ponto de partida é a gestão McNamara, período de 1968 a 1981.

Com enfoque nos primeiros redirecionamentos para a área social, em especial a educação escolar, a gestão McNamara, deu continuidade a gestão George Woods, se utilizando, no entanto, de uma nova estratégia nas formas de concessão de financiamento dos empréstimos, que passaram a ser na forma de programas de desenvolvimento econômico. Segundo Leher (1998) quando aceitos os programas, o Banco realizava adaptações em acordo com seus interesses, fazendo um rígido controle sobre os empréstimos e governos solicitantes. Segundo Lichtensztein e Bauer

MacNamara não dirigiu o Banco Mundial com a mentalidade própria de um banqueiro, mas com a de um estrategista internacional que pretendia conseguir na paz o que não pôde conquistar na guerra: reconhecer reivindicações populares e controlá-las, em um período do capitalismo industrial e da hegemonia norte-americana (LICHTENSZTEJN; BAUER, 1987, p. 183).

Nogueira (1999) e Leher (1998) apontaram que além de mudanças na forma de auxílio, o Banco Mundial com McNamara, passou a atender mais programas em detrimento aos projetos e desta forma, contribuiu para uma concepção ampliada de desenvolvimento econômico, abrangendo as áreas financeiras, políticas e sociais. Assim, o Banco Mundial se tornou um órgão de empréstimo multilateral, com uma

visão ampla de políticas de desenvolvimento. Mas, o que direcionou mesmo McNamara foi o plano Pearson⁶, que orientava e fazia novas recomendações sistematizadas para substituir projetos individuais por programas, incluindo experiências iniciais voltadas às políticas sociais, universalizando o atendimento as pessoas pobres por meio de saúde e educação básicas, como trabalho, planejamento familiar, saneamento e alfabetização. Para tanto a concessão de ajuda e auxílio no desenvolvimento econômico, era também, uma estratégia do bloco hegemônico, para manter o controle sobre os países atendidos, com isso os mantinha sob rédeas e domínio do capitalismo.

Figueiredo (2008), Leher (1998) e Nogueira (1999) destacam que com a inclusão em sua agenda, das questões sociais, o Banco Mundial evidenciava uma mudança em sua concepção teórico política, condicionando suas ações de lutas para diminuição da pobreza, como fatores argumentativos para a melhoria das condições econômicas dos países, sem deixar de lado políticas anteriores que visavam somente a melhoria da infraestrutura, muito embora, não tenham sido capazes de diminuir o abismo existente entre pobres e ricos, nos anos que antecederam a década de 80. Tendo os Estados Unidos da América (EUA) como o maior entre os hegemônicos, e que em realidade, visavam a implementação do capitalismo nos países recém libertos, bem como naqueles admiradores do socialismo/comunismo e que em razão de toda esta exposição de fatores, se fazia mister combater com eficiência a pobreza, satisfazendo as necessidades básicas dos povos de países periféricos, priorizando saúde e educação, que resultariam em avanço e desenvolvimento social, o que permitiria, além de tudo, estar reafirmando o poder econômico do capital.

Com McNamara utilizando como parâmetro o relatório Pearson, percebeu que a ajuda financeira e econômica bilateral feitas aos países periféricos pelos países hegemônicos, na verdade, eram danosas aos países em desenvolvimento, muito em razão da má distribuição dessas ajudas e a política do banco de subsidiar as exportações dos países doadores. O que fica claro é que, como no caso do Brasil “Grande parte da ajuda bilateral foi, de fato, concedida a fim de alcançar favores

⁶ liderado pelo ex-primeiro-ministro canadense e Prêmio Nobel da Paz Lester B. Pearson, reuniu, durante dois anos consecutivos, especialistas de sete países para a elaboração de um estudo que contemplasse uma análise “da história recente da cooperação internacional para o desenvolvimento, com vistas a formular conclusões e recomendações acerca da cooperação para as próximas décadas” (PEARSON, 1969, p. 9).

políticos a curto prazo, e ganhar vantagens estratégicas ou promover exportações dos países doadores” (NOGUEIRA, 1999, p. 100).

Pearson trazia de forma clara em seu relatório críticas sobre a ajuda bilateral, prática comum do banco desde seu surgimento, enfatizava ainda, a necessidade de cooperação financeira, política, econômica e técnica a ser feita pelos países hegemônicos ao desenvolvimento econômico e social aos países periféricos. Afirmava que ajuda dispensada de forma bilateral não eram adequadas, por isso a mudança para o formato multilateral se fazia necessário, uma vez que “vinte anos de ajuda para o desenvolvimento, não se tivesse mostrado eficiente e suficiente sensíveis para o desembolso financeiro rápido de projetos imprescindíveis, quando era solicitado pelos países menos desenvolvidos” (NOGUEIRA, 1999, p. 101).

Nogueira (1999), assevera que também as cláusulas contratuais para as ajudas multilaterais sofreram modificações, vez que negociações e empréstimos acordados entre os países cedentes e tomadores deveriam ser ajustados a partir de programas⁷ e não mais alcançar somente projetos individuais, justificava-se a mudança com apontamentos diversos sobre as vantagens anexadas, como o aumento na capacidade de partilha dos recursos para outras necessidades, não se atendo a uma única somente; cooperação para potencializar o desenvolvimento, a maleabilidade na quantidade de empréstimos providenciados e fornecidos.

Muito embora, Pearson fizesse recomendações sistematizadas, considerando avaliações de décadas de ajuda no formato bilateral visando um modelo desenvolvimentista, estas resultaram em novas direções para a agenda do banco mundial que mudou de postura ao iniciar mudanças e passou a substituir projetos individuais por programas, ações que se tornaram rotineiras a partir do início dos anos de 1980. Assim, mesmo apontando falhas e tecendo inúmeras críticas Pearson é contumaz em suas afirmações de que acredita na ideologia desenvolvimentista e sua afinidade severa com a ajuda externa. Evidentemente que o relatório busca o entendimento que mostre o desenvolvimento e as novas relações com o crescimento econômico. McNamara, desta forma, marca sua gestão com os primeiros métodos

⁷ A nova estratégia do Banco Mundial requer outras formas de financiamento dos empréstimos. Segundo Leher (1998), o Banco adotou o modelo de programas, financiando programas que eram requeridos pelos governos dos países que solicitaram os empréstimos. Contudo, os projetos elaborados pelos governos eram aceitos pelo Banco Mundial, mediante seus interesses, e quando aceitos seus conteúdos era reorganizados e planejados de acordo com as demandas do próprio Banco Mundial. Isso representou um maior controle do Banco Mundial sobre os empréstimos, assim como nos governos tomadores.

internos que leva as políticas sociais, entre elas a educação escolar (NOGUEIRA, 1999).

Com a incorporação do setor da educação na cartilha de empréstimos do Banco Mundial, iniciam-se as primeiras negociações do Banco com o Brasil. Entre os empréstimos fornecidos via ajuda bilateral e multilateral, estão que:

Na década de 1990, a intervenção do Banco Mundial na política educacional brasileira teve um total de financiamento combinado de cerca de US\$ 1 bilhão, com a aprovação de 6 projetos que contemplaram 13 estados brasileiros. Dos 6 projetos, 2 continuaram para a Região Nordeste, com abrangência para todos os estados: “Educação Básica no Nordeste II” (Maranhão, Ceará, Pernambuco e Sergipe) e “Educação Básica no Nordeste III” (Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Bahia). Os demais projetos foram para os estados de Minas Gerais – “Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais”; São Paulo – “Projeto Inovações na Educação Básica em São Paulo” (INOVAÇÕES); Espírito Santo – “State of Espírito Santo Educ. Soc., Basic Education Project”; e Paraná – “Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná” (PQE) (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 16).

Os projetos financiados visavam estender sua intervenção, apoiando o setor educacional brasileiro, estratégias e prioridades do Banco Mundial para o setor, tinha como contrapartida, um envolvimento substancial do Banco enquanto supervisor. É necessário a compreensão da existência de um acordo solene entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial, referente ao Estado se responsabilizar por suprir os serviços de saúde e de educação, essenciais e básicos para suas populações. E assim, a meta de manter a pobreza em níveis suportáveis, com ações sociais, para criar condições favoráveis à inserção de políticas públicas de ajuste e que visavam alcançar a estabilidade política e social era plenamente atingida, do ponto de vista do Estado (FIGUEIREDO, 2006).

No subcapítulo que sequenciou este trabalho, tratamos da legislação relacionada, tal qual o Plano Nacional de Educação, com apontamentos que esclarecem sobre a importância das avaliações em larga escala para a educação brasileira, bem como para a qualidade do ensino e aprendizagem.

1.2 Marcos Legais da Educação Nacional: discussões e delineamentos

O Plano Nacional de Educação (PNE) criado pela Lei 10.172 em 9 de janeiro de 2001, representa um importante marco legal para o sistema educacional brasileiro e apresenta na sua introdução a importância do sistema de avaliação, como as de larga escala, onde preconiza o “desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino” (BRASIL, 2001).

A elaboração do PNE, conforme exposto nos textos legais, visa a elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como às que se referem à qualidade do ensino e à gestão democrática. O PNE trata dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, bem como da gestão, do financiamento e dos profissionais da educação. Esse plano, aprovado em 2001 pela (Lei nº. 10.172/2001), traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país (DE OLIVEIRA, *et al.*, 2011, p. 1).

Estudos sobre os sistemas e planejamento educacional remontam desde os anos 30, com olhares atentos, críticos e com descritivas diversas. Neste espaço é apresentado um breve debate sobre a criação e evolução do PNE, que muito embora haja antecedentes, o planejamento educacional parte do ano de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação⁸. Neste, houve a participação ativa de professores afiliados da Associação Brasileira de Educadores⁹ (ABE) e repercutiu amplamente nos meios acadêmico e político, resultando em um dos artigos da Constituição Federal de 1934, art. 150, que estabelece como competência do Estado “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934, s/p).

⁸ O Manifesto dos Pioneiros, lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior.

⁹ A ABE era uma sociedade civil, de adesão voluntária, que reunia professores e interessados em educação, fossem jornalistas, políticos, escritores ou funcionários públicos. Sua atuação se dava por meio de encontros onde se discutiam temas de educação, de cursos, de publicações, de pesquisas, e, principalmente, por meio de conferências ou congressos nacionais de educação que abordavam temas específicos.

Inicia-se aí o primeiro marco do PNE, desaguando no atual que vai do período de 2014 a 2024. Os documentos do PNE ao longo de quase 90 anos, mostraram a participação em décadas passadas de integrantes governamentais e na atualidade, já no período pós Constituição Federal de 1988, contempla toda a sociedade moderna organizada. Estes documentos mostraram, ainda, que a construção desse planejamento traz registros de mudanças ocorridas, como a de:

um modelo tecnicista para uma dimensão política; de uma concepção normativo/prescritiva da realidade futura, para a dimensão estratégica, com definição de diretrizes orientando a transformação da realidade e de objetivos e metas como apostas da caminhada rumo ao futuro desejado e possível (PNE, 2011, p. 2).

A Constituição Federal de 1988 no art. 214 trouxe a previsão de um PNE, com duração de dez anos que objetivava a articulação de um sistema nacional de educação, com regime de colaboração conjunta dos poderes executivos da União, Estados e Municípios. Além disso, houve a definição de metas, diretrizes e estratégias, com a finalidade de assegurar a estabilidade e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Somente em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96, houve a regulamentação do funcionamento do PNE, nos artigos 9º e 87º que reafirmaram por força constitucional as responsabilidades e ação colaborativa dos Estados, Distrito Federal e municípios brasileiros (PNE, 2014).

Com este viés, o PNE, veio para dar direcionamento ao Estado, no sentido de organizar e apresentar diretrizes para toda a educação brasileira, construindo estratégias que levam ao cumprimento das metas, visando a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Tendo como objetivo, entre outros, agregar os entes federativos às suas decisões, fazendo com que tomem medidas para alcançarem as metas previstas. Impresso regularmente, com força de lei, sua abrangência contempla diagnósticos, proposições de metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação brasileira (PNE, 2011).

Buscando a uniformidade do sistema de ensino, assim como seu financiamento, o PNE aprovado em 2014, através da lei 13.005/2014, com validade até 2024, e tendo abrangência em todo o território nacional. Em linhas

gerais, os objetivos a serem alcançados até 2024 estão resumidamente contemplados em 20 metas. O Ministério da Educação (MEC) para se assegurar do seu cumprimento, dentro do prazo previsto, cercou-se de algumas estratégias, sendo a principal delas a de realizar de forma conjunta, governos federal, Estadual, Distrito Federal e Municípios, a expansão do acesso a todos os níveis educacionais; muito embora a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental sejam responsabilidade dos municípios e o ensino fundamental anos finais e médio sejam ofertados, normalmente, pelas redes estaduais. Dada a temática deste estudo é de vital importância que se conheça a meta 7 do PNE 214/2024:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB em 2021: 6,0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 5,3 no Ensino Médio (PNE, 2014, s/p).

As estratégias a serem desenvolvidas, um total de 36, para se alcançar os objetivos da Meta 7, representam um desafio voltado a melhoria na qualidade da Educação Básica e que requer uma análise ampliada, um repensar das práticas educacionais, já que a qualidade abrange o desenvolvimento integral dos alunos, sendo inclusiva, democrática e cidadã, transformadora de realidades. A projeção de metas representa uma face desta análise, importante no apoio de reflexões no ensino e nas políticas públicas, mas que não abrange relações sociais, políticas, econômicas, emocionais e ambientais na composição do universo dos alunos, as condições das escolas e da equipe escolar. Estudos periódicos são necessários para que se apresente um panorama do ensino, de forma a garantir qualidade nos cursos de formação docente, análise do quadro educacional (plano de carreira, piso salarial e carga horária), alicerçados com infraestrutura física, científica e tecnológica. “É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes”. Na contemporaneidade o Brasil precisa avaliar a necessidade de enfrentamento, com o olhar voltado a concessão de meios técnicos e financeiros, para que os entes federativos tenham condições de alcançar de forma igualitária as melhorias em seus

sistemas educacionais, dando oportunidade a todos os alunos, de todos os níveis para que alcancem seus objetivos dentro da escola (UNICEF, 1990, p.1).

No portal do MEC, na aba PNE, é possível acompanhar em tempo real, por meio de relatórios e mapas interativos, o desenvolvimento das metas. O aumento do número de vagas e disponibilidade de acesso foram metas atingidas quase que na totalidade; assim como estão avançadas as metas de aumento do número de matrículas e a redução da evasão escolar. Muito ainda a de ser feito, prova disso são os indicadores IDEB onde o:

índice registrado nos anos iniciais no país passou de 5,8, em 2017, para 5,9, em 2019, superando a meta nacional de 5,7 - considerando tanto escolas públicas quanto particulares. Nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, avançou de 4,7 para 4,9. No entanto, ficou abaixo da meta fixada para a etapa, 5,2. O Ensino Médio passou de 3,8 para 4,2, ficando também abaixo da meta, que era 5 (TOKARNIA, 2020, p.1).

e o PISA em que:

o desempenho na avaliação posicionou o Brasil no 57º lugar entre os 77 países e regiões com notas disponíveis em leitura, na 70ª posição em matemática e na 64ª posição em ciências, junto com Peru e Argentina, em um ranking com 78 países (TOKARNIA, 2019, p. 1).

Para tanto, com a finalidade de avaliar o momento específico de cada rede municipal e estadual, o MEC criou os chamados planos subnacionais de educação, que objetivam identificar as necessidades de ambas as redes de ensino para que alcancem as metas preconizadas, considerando que ao final do prazo pré-estabelecido, 2024, novas metas serão delineadas (PNE, 2014).

Na contemporaneidade, novas necessidades educacionais se apresentam e deverão constar no próximo PNE. A pandemia da Covid-19 veio para mostrar que os governos têm por obrigação impulsionar investimentos, com a criação e anexação de novas ferramentas de ensino para a melhoria da qualidade do ensino. Um exemplo clássico é a democratização do acesso de escolas, estudantes e professores as tecnologias da informação, como o acesso aos recursos da informática, uma prioridade nos meios acadêmicos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, possibilitando a popularização das aulas remotas síncronas e assíncronas, por exemplo. Para tanto, não se pode

cobrar apenas dos governos e do setor público da área de educação, há que se ter definido que segmentos da iniciativa privada, por meio de diretrizes, projetos e metas, principalmente das áreas da tecnologia da informação e telecomunicações, entre outras, participem destas ações.

Já se passaram 2/3 do período vigente do atual PNE e tem se verificado avanços importantes, como o acesso à educação, medido pelo número de matrículas e as reduções na evasão escolar e nas taxas de analfabetismo. Comprova-se que o planejamento, combinado com as ações práticas, conseguem levar ao cumprimento de objetivos e metas pré-estabelecidas, principalmente numa área tão dinâmica como a educação. Mas, há que se estar preparado para situações como a da Covid-19 que afeta o Brasil e o mundo trazendo inúmeros problemas e desafios ao setor educacional. O contexto demonstra a necessidade da empatia e da resiliência humana dos profissionais da educação e revela que o planejamento deve ser flexível e apto a alterações.

O Estado Brasileiro, visando fomentar a equidade e qualidade da educação, busca a implementação, desde a década de 80, de várias políticas públicas relacionadas a avaliação em todo o território nacional, incentiva que seus entes federativos, gestores e professores, valorizem os resultados alcançados com as avaliações em larga escala:

A União é reafirmada como a instância coordenadora da política educacional, o que fica explicitado no artigo 8º da LDBEN (BRASIL, 1996). Dentre suas incumbências está a de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, bem como assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, a avaliação de cursos das IES, para o que deverá ter acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996, artigo 9º, incisos VI, VIII, § 2º). Portanto, no que se refere à avaliação a União tem um papel determinante no contexto da organização federativa nacional (WERLE, 2011, p.774).

O Estado Brasileiro, desde meados da década de 90, realiza transformações e reformas estruturais na educação, buscando ajustar-se às políticas internacionais, onde as mudanças feitas, reorienta(ram) as obrigações do Estado na condução da educação no país (BRASIL, 1995). As avaliações em larga escala objetivam medir e mapear o nível e a qualidade da educação básica no Brasil, são instrumentos

essenciais na implementação de sistemas de ensino e para reorganizar, quando for o caso, as metas da unidade escolar. Os resultados das avaliações em larga escala permitem esquematizar o desempenho das instituições, desenvolver soluções para a melhoria dos sistemas de ensino, bem como garantir o nível da educação com qualidade e fornecer elementos para que sejam elaborados indicadores nacionais (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015).

Bernardino (2019) salienta que o Estado se ocupa de todas as formas para determinar como a escola deva proceder, deixando especificado que padrões deseja, formatando competências e habilidades. Para o Estado, o que importa é atender todos os pleitos exigidos pelos órgãos internacionais para que estes possam conceder os empréstimos desejados, tendo o Estado a certeza de que se não for atendido, não será sua responsabilidade, uma vez que a responsabilidade é do professor e, principalmente, do gestor, que não cumpriu com seu papel, não desempenharam de forma positiva suas funções na preparação, no planejamento, na execução do ensino aprendizagem dentro da escola, na sala de aula.

Amaro (2016, p. 462), apresentou algumas das contradições nos processos de avaliação em larga escala, quando ao ser considerada coluna vertebral na qualidade educacional, buscando resultados de eficiência e equidade dos e para os alunos, em estudo qualitativo teve como objetivo colocar em pauta as implicações que as avaliações em larga escala possam causar no dia a dia da escola. trabalho desenvolvido em escolas dos municípios de Caxias e Nova Iguaçu no Estado do Rio de Janeiro, evidenciou encontrar fragilidades no processo, “achados indicam um contexto de ambiguidades nas escolas: redução curricular, práticas neotecnicistas, responsabilização de professores, foco em resultados”.

As políticas de caráter neoliberal se iniciaram na década de 1970. Porém, foi a partir dos anos de 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, financiada por agências e organismos internacionais como: A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)/ Banco Mundial (BM), onde se reafirmou a avaliação como importante instrumento para se aferir a qualidade na educação, com o Brasil documentando a prioridade pela Educação Básica (BRASIL, 2008).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia pontuou, prioritariamente, a tarefa urgente das nações, a criação de sistemas avaliativos capazes de coletar e processar informações sobre a aprendizagem, armazenando dados e conhecimentos sobre um determinado país, argumentando que esta prática seria vital para a preparação e execução no planejamento de suas ações (UNICEF, 1990).

No Brasil o órgão encarregado da coordenação de planejamento setorial da coleta, processamento e constituição das bases de dados do MEC, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo sob sua responsabilidade o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Até a edição de 2017, o SAEB era complementado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil (INEP, 2019).

1.3 Caracterização da Prova Saeb

Reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), amostral, atendendo critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no SAEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. E que passou a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem ao critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola (INEP, 2019).

A Anresc, Prova Brasil e hoje Prova Saeb, uma das avaliações em larga escala, implementadas no Brasil, ajudou a modificar a organização das instituições escolares, norteando currículos e planejamentos para atender a sociedade que reivindica qualidade para o ensino público. Desta forma, o Estado preocupado com a eficiência

escolar, passou a elaborar métodos para que o sistema de ensino brasileiro, atingisse padrões educacionais iguais ou próximos aos de países internacionais desenvolvidos. Aplicada ao final das etapas de ensino, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, em redes públicas e a uma amostra de estudantes da rede privada, garante a coleta de dados contextuais e educacionais dos estudantes do país para análise dos níveis de aprendizagem. O INEP, responsável pela aplicação dos testes, passa a articular o desempenho dos alunos nas avaliações do SAEB com as taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar disponibilizadas pelo Censo Escolar, regulamentando o índice de desempenho de escolas, municípios e estados brasileiros (INEP, 2020a).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundamentaram a estruturação da Prova Brasil, elaborada a partir de matrizes de referência, compostas por conteúdos categorizados de acordo com as competências e habilidades previstas para cada disciplina e etapa escolar. Estes por sua vez são detalhados em descritores, conteúdo específicos de cada disciplina que o aluno deve compreender para atingir certas habilidades mentais. Juntamente com a Prova Brasil, são aplicados questionários contextuais aos secretários estaduais e municipais, diretores das escolas, professores e alunos com intuito de familiarizar a sociedade sobre as circunstâncias e relações de cada ambiente pela qual os resultados do processo educacional foram contabilizados. As matrizes selecionam partes do currículo escolar, adequadas ao alcance das habilidades e competências detalhadas na BNCC e para a interpretação dos resultados empregam a Escala de Proficiência, apontada abaixo:

Em cada ciclo da avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada intervalo da escala. (MEC, 2020, s/p)

Bonamino (2002, p. 168). pondera que já em 1997, a educação brasileira “se caracteriza pela busca de uma avaliação que articule conhecimentos e ação, ou a dimensão prática e a dimensão conceitual dos saberes escolares disciplinares necessários à ação”. De acordo com Werle (2011), a partir do século XXI, os testes avaliativos aparecem vigorosamente nos planejamentos educacionais do país, por

efeito da participação do Brasil em avaliações internacionais. Diante disso, em 2001, o SAEB modifica seu objetivo e passa a desenvolver testes apenas com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Testes em larga escala, acabam suscitando caráter supletivo e compensatório ao ensino, por isso, a necessidade de repensar se as avaliações em larga escala, estão mesmo orientando o trabalho prático que deve ser realizado, pois, estes dados são capazes de demonstrar a situação da qualidade do ensino e das escolas do país Gatti (2012). Além da utilização da educação como uma moeda de mercado, Chirinéia e Brandão (2015) apontam que os sistemas de avaliação favorecem a competição e a diferenciação das escolas públicas. Esteban e Afonso (2010) salientam que o processo de avaliação deve ser visto como uma prática social constituída de princípios que caracterizam seu rigor, utilidade e significado, buscando quando possível, solucionar os problemas da educação que afetam a sociedade.

As orientações são dadas pelos Cadernos do PDE, Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores, que definem o que deve ser ensinado e como ensinar, por meio de atividades para serem aplicadas em sala de aula, além de materiais adicionais de procedimentos de aplicação do teste-padrão, para que ocorra da mesma maneira em todas as escolas do país. (MENEGÃO, 2015).

Várias são as reestruturações acontecidas no SAEB no decorrer de sua história. As alterações acontecidas em 2019, com as matrizes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática alinhadas a Base Nacional Comum Curricular e a nomenclatura de seus testes: ANA, ANEB e Anresc que são englobadas ao nome Saeb, assim como as etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos (INEP, 2019). Em 2021, haverá mudanças significativas, com alterações que vão das áreas abordadas aos grupos de alunos avaliados. O motivo desses ajustes são implementar as novidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação e pelo novo Ensino Médio.

Um dos objetivos é digitalizar a avaliação. A aplicação das provas e dos questionários vai mudar progressivamente para o formato digital, como já vem sendo observado no Enem. O exame digital será aplicado a partir do 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo o INEP (2020b) com a prova digital, o teste será adaptativo, com uma prova personalizada para cada estudante e questões baseadas nas respostas anteriores, garantindo que cada exame seja único. A prova Saeb

oportunizará que os estudantes concluintes do ensino médio utilizem as notas para ingressar na educação superior.

Nesta última reformulação, o SAEB prevê que todos os anos e séries da educação básica, das escolas públicas e privadas, serão avaliados anualmente, em todas as áreas de conhecimento. Até a última edição, 2019, a aplicação era a cada dois anos, para os alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, com provas de língua portuguesa e matemática.

A previsão é de que todas as mudanças do Novo Saeb sejam implementadas gradualmente nos próximos cinco anos, até 2026. A tabela 01, abaixo, mostra a evolução das avaliações em larga escala no Brasil, desde sua criação até as inovações da edição de 2021.

Quadro 01- Cronologia das Avaliações em Larga Escala no Brasil

Ano de Realização	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos itens	dos	Áreas do conhecimento ou disciplinas avaliadas
1990 (implantação), 1993 e 1995	1ª, 3ª e 5ª séries do Ensino Fundamental;	Escolas públicas (amostral)	Currículos de sistemas Estaduais	de	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1995	Nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), possibilitando a comparabilidade entre os resultados das avaliações				
1997	4ª, 8ª, série do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência, avalia competências e define descritores (conteúdos curriculares e operações mentais)	de	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia
1999	4ª, 8ª, série do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência	de	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia, História e Geografia
2001 e 2003	4ª, 8ª, série do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência	de	Língua Portuguesa e Matemática
2005	Reestruturação Saeb (Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005). O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem ao critério de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais e anos finais (4ª série/ 5º ano – 8ª série – 9º ano) do ensino fundamental das escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.				
2005	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral), e estratos censitários (IDEB)	Matrizes de Referência	de	Língua Portuguesa e Matemática

Quadro 01- Cronologia das Avaliações em Larga Escala no Brasil (cont.)

Ano de Realização	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos itens	de	Áreas do conhecimento ou disciplinas avaliadas
2007, 2009 e 2011	4ª, 8ª, série do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral), e estratos censitários (IDEB)	Matrizes Referência	de	Língua Portuguesa e Matemática
2013	Inovações: na edição de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC, passou a compor o Saeb a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação desta edição foi a inclusão em caráter experimental da avaliação de Ciências, a ser realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e dos 3º ano do Ensino Médio. Neste ano, foi aplicado, em caráter de estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia, que não gerou resultados para a edição.				
2013	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral), e estratos censitários (IDEB)	Matrizes Referência	de	Língua Portuguesa e Matemática
2013	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral), e estratos censitários (IDEB)	Matrizes Referência	de	Língua Portuguesa e Matemática
2015	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral), e estratos censitários (IDEB)	Matrizes Referência	de	Língua Portuguesa e Matemática
2015	Disponibilizada a plataforma “Devolutivas Pedagógicas”, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens, utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.				
2017	Avaliação torna-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no SAEB e, conseqüentemente, no Ideb.				
2017	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas – Amostral	Matrizes Referência	de	Língua Portuguesa e Matemática
2017	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas, censitário, escolas privadas, amostral e adesão	Matrizes Referência	de	Língua Portuguesa e Matemática

Quadro 01- Cronologia das Avaliações em Larga Escala no Brasil (cont.)

Ano de Realização	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos itens	dos	Áreas do conhecimento ou disciplinas avaliadas
2019	Às vésperas de completar três décadas de realização, o Saeb passa por uma nova reestruturação para se adequar à BNCC, que se torna referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral. As siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, primeiramente de forma amostral. Começa a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos				
2019	Creche e pré-escolas da EF	Escolas públicas, amostral (estudo piloto)	BNCC	-	
2019	2º ano do EF	Escolas públicas e privadas, amostral	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática	
2019	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas, censitário, e escolas privadas, amostral	Matriz de Referência e BNCC	Língua Portuguesa e Matemática	
2019	9º ano do EF	Escolas públicas e privadas, amostral	Matriz de Referência	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	
2019	3ª e 4ª séries do EM	Escolas públicas, censitário, escolas privadas, amostral	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática	
2021	A prova Saeb oportunizará que os estudantes concluintes do ensino médio ingressem na educação superior. Esta é uma das inovações a serem implementadas na avaliação, que completou 30 anos, em 2020. A reformulação do SAEB prevê que todos os anos e séries da educação básica, das escolas públicas e privadas, serão avaliados anualmente, em todas as áreas de conhecimento. Até a última edição, 2019, a aplicação era a cada dois anos, para os alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, com provas de língua portuguesa e matemática. A meta é que todas as áreas de conhecimento sejam aferidas no Novo SAEB. As mudanças serão implementadas, de forma gradual, nos próximos cinco anos.				

Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Sistema Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Fonte: INEP (adaptada pelo pesquisador) disponível em: Histórico - INEP. Acesso em: 30 jul. 2021.

O que se observa sobre as provas Saeb e as frequentes mudanças, praticamente a cada edição, com a inserção e retirada de metas, normas, diretrizes, além de disciplinas e até mesmo em relação ao nome das provas aplicadas, é que acaba por complicar o entendimento daqueles que estão na base da educação brasileira que são os alunos, professores, gestores e, principalmente, a população que é leiga e não entende absolutamente nada desta política pública sobre as avaliações e suas provas que agora todas chamam-se Saeb, mas esse não é o nome do Sistema de Avaliação da Educação Básica do país, o SAEB?, e a prova ANA? quando será aplicada? por quem? em que ano escolar?, e a Prova Brasil? afinal o que aconteceu com ela? Qual das três Saeb avalia o que? quem aplica?

Todas essas dúvidas estão gerando uma enxurrada de críticas a esse processo, pois, se os profissionais da educação têm dificuldades em compreender, o que dizer de pais e dos próprios alunos, comunidade em geral, e mais, como são feitas as análises e qual é o verdadeiro significado dos resultados que são jogados para as escolas, em números apenas como nota do IDEB? e como são apresentados esses resultados? é complicado para todos ter de ir a uma plataforma de cunho particular para descobrir os dados de forma pormenorizados. É importante que o MEC ou o INEP, de forma oficial, em conjunto com os entes federados, agilizem da melhor forma possível a apresentação dos resultados e antes, porém, façam explicativas em rede nacional nos veículos de comunicação abertos ou via internet, ou ainda nas escolas, que se façam eventos que esclareçam ao menos aos professores o caminho trilhado pelos testes, desde a montagem, aplicação, como são analisados para se chegar a nota do IDEB que vai ranquear as Escolas, Municípios e Estados.

Enfim, é necessário que assim como o gestor da escola, também os responsáveis diretos pela aplicação destas provas trabalhem de forma transparente para trazer à população as respostas a todas às dúvidas que se relacionem as avaliações em larga escala, para que todos entendam essa tão decantada qualidade de ensino, afinal, a nota do IDEB é mesmo sinônimo de qualidade?, o gestor e o professor, são mesmo os responsáveis por sua escola ter um IDEB baixo?, as dúvidas precisam de respostas oficiais e de forma clara, cristalina, o povo quer entender, o porquê da aplicação destes testes padronizados. São mesmo necessários? Os testes de fato avaliam a realidade de cada um dos alunos, escolas, Municípios e Estados?

No subcapítulo, sequencial, será trabalhado indicadores de qualidade, fluxo escolar, desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, qualidade da

educação, construindo-se um debate sobre a importância e significados para a aprendizagem do aluno.

1.4 Qualidade da Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Percepções e Diagnósticos

De acordo com os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), realizando um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, fica evidente o retrato constrangedor de uma dívida qualitativa no campo educacional brasileiro. Os dados obtidos por meio das avaliações são inseridos em índices qualitativos, atuando como um parâmetro do desempenho estudantil de demonstração a sociedade em geral. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), representa um desses indicadores de qualidade, sendo constituído pelo fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala.

A qualidade da educação tem sido pauta de inúmeros debates, a nível nacional e internacional, e tem ocupado espaço e notoriedade desde a criação do IDEB, em 2007, e que em razão do grau de importância social e público alcançado, passou desde então, a ser tema obrigatório em pesquisas científicas nos diferentes níveis educacionais e áreas do conhecimento humano. O IDEB, traz em seu bojo, como parâmetro de qualidade, o fato de o aluno conseguir se apropriar do conhecimento repassado pelo professor e obter sua aprovação para a série subsequente conseguindo, assim, cumprir com as diretrizes, metas e estratégias traçadas pelo PNE (MESQUITA, 2012).

A educação se fundamenta no aprender do aluno, algo que lhe traga sentido, significado, desenvolvendo as bases cognitivas necessárias à sua própria existência. O conhecimento que se constrói com qualidade amplia suas capacidades mentais, não no sentido de acúmulo de informações, mas voltado a reflexão, a percepção da vida e, conforme acrescenta Gadotti (2003, p. 48), “para saber como os seres humanos fizeram a história para fazermos história. O importante é aprender a pensar (a realidade, não pensamentos), aprender a aprender”.

Aprender envolve estruturas cerebrais complexas que se modificam a cada conhecimento construído de forma significativa, resultado do trabalho metabólico de bilhões de células, os neurônios, capazes de se moldarem em resposta aos estímulos internos e externos. As condições orgânicas do corpo, a saúde do aluno e, de igual força, a saúde do meio em que se encontra, sociedade e natureza, exercem a força preponderante na aprendizagem e, desta forma, influenciam na qualidade da educação (LENT, 2010; IZQUIERDO, 2011; COSENZA; GUERRA, 2011).

Pesquisas voltadas para a compreensão das estruturas do cérebro humano, apontam relações com a aprendizagem, sendo possível afirmar que as funções cognitivas podem ser aprimoradas e treinadas. Num primeiro momento, desenvolverá funções cognitivas primárias sensoriais como a percepção, atenção, memória, raciocínio, a fala; depois as mais complexas tal qual a leitura e a escrita, raciocínio lógico, dedutivo, interpretação e elaboração de textos e de situações estratégicas. Piaget, contribuiu imensamente na sua epistemologia genética e teoria cognitiva, ao explicar, como acontece o desenvolvimento e a aprendizagem na educação cognitiva (MOREIRA, 1999).

Para se conquistar qualidade deve-se buscar articular ações que estejam voltadas a existência de um ensino que desenvolva o cognitivo, o social e o operacional (LIBÂNEO, 2001). Um conceito dinâmico em constante (re)construção e a escola deve ter estratégias pedagógicas que possibilitem o envolvimento da comunidade escolar, incluindo familiares, para que os alunos desenvolvam uma aprendizagem significativa para além de uma formação para o trabalho, mas, voltada a cidadania.

O estado da arte reconhece a força que a educação e sua qualidade exercem no desenvolvimento do Ser social, que internalize conhecimentos relevantes ao trabalho digno, com percepções integradoras de si e seu entorno, sensível as questões plurais e ativo na participação da construção de uma nação democrática, livre e soberana. Dourado (2007, p. 16) alerta para a necessidade de os sistemas de ensino organizados pelos diversos países, incluindo o Brasil, reconheçam “a complexidade do fenômeno educacional e pensem a questão da qualidade em sua complexidade, o que inclui reconhecer fatores externos e internos que afetam a aprendizagem das crianças, jovens e adultos”.

A qualidade da educação carrega o envolvimento de relações entre recursos materiais e humanos. Cursos de formação de professores em Instituições de Ensino

Superior e de forma continuada são dimensões a serem consideradas e que se articulam de forma dissociada as outras dimensões, quando se busca a melhoria da qualidade da educação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Martins (2018) destaca que ensinar, requer doses de responsabilidade e envolvimento emocional e a garantia de políticas públicas que pré-disponham infraestrutura física e material, como a escolha do material didático e salas de aula adequadas que possibilitem melhores condições no desenvolvimento do trabalho docente e subsidiem a aprendizagem do aluno. Soma-se a valorização do profissional da educação, o currículo escolar, dentre outros aspectos que podem desmistificar, *a priori*, a visão empirista de que a qualidade da educação estaria, unicamente, atrelada às metas, estratégias, avaliações em larga escala e em indicadores de qualidade, como o IDEB.

Chirinéa e Brandão (2015) também argumentaram sobre a insuficiência dos elementos norteadores da qualidade educacional no país, o desempenho dos alunos na avaliação externa e o fluxo escolar que culminam em uma nota, divulgados pelo IDEB.

O Estado entende como qualidade na educação está relacionado apenas a conhecimentos e habilidades passíveis de serem mensurados via testes padronizados, pois a política empreendida pelo Estado, ao estabelecer o IDEB como referencial de qualidade, pautou-se numa dimensão generalizada e global de educação, sem levar em consideração as peculiaridades de cada região, de cada município e de cada escola, assim como seus contextos e especificidades. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 479).

Consideram a importância da avaliação externa como uma fonte informacional para escolas e sistemas de ensino, voltada a organizar decisões, não exclusiva. Reforçam que o processo educativo é complexo e, uma série de outros elementos fundamentais, como o nível socioeconômico e cultural dos estudantes, a formação e valorização docente, a gestão escolar e as condições de infraestrutura física e técnica da escola, devam ser consideradas. Sendo assim, é necessário articular, integrar os resultados do IDEB com os demais elementos que compõem a qualidade, de forma a se planejar políticas efetivas e democráticas que assegurem o direito a uma educação de qualidade para todos.

Azevedo (2011), esclarece que a qualidade da educação é um conceito subjetivo, uma vez que pode se diferenciar à vista de múltiplos interesses que perpassam por questões econômicas, filosóficas, ideológicas, coletivas e/ou

individuais, entre outras. O autor salienta a necessidade de considerar alguns fatores que influenciam o conceito e o relaciona a adequação de programas e projetos que atentem para a estruturação social, práticas educativas e o *status quo* da classe dominante.

Como resultado, a temática qualidade da educação, é assunto para infinitas discussões em diferentes palcos e países. Esse dado é revelador, dá conta de que a educação se encontra num momento de grandes transformações, mas que apesar disso, não consegue atingir seus objetivos mais básicos. Está evidente que no século XXI, a qualidade da educação não se restringe ao ambiente, a sala escolar, além do surgimento de inúmeras outras realidades que oportunizam novos espaços de aprendizagem. O mundo se insere e compartilha vivências e experiências em sociedades sistêmicas e dinâmicas, uma educação globalizada, com consequências inimagináveis para a educação, escola e professores. O avanço para esta realidade, impõe uma aprendizagem, que segundo Gadotti, é

fundamental aprender a pensar autonomamente, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes (GADOTTI, 2013, p. 7).

Ainda a esse respeito, Gadotti (2013, p. 7), se socorre de Einstein quando ele sustenta que, no desenvolvimento científico “a imaginação é mais importante do que o conhecimento”, sendo “Importante criar conhecimento e não reproduzir informações”.

Mais uma vez, reedita-se o foco do IDEB, concentração na aplicação de testes padronizados, com o objetivo de medir a aprendizagem dos alunos da educação básica de todo o país. Diante disso, o sistema educacional brasileiro nas diferentes esferas do poder, deixa patente e notório o vislumbre de que a qualidade da educação, com este olhar, passou a ser uma construção cultural, e que ao considerar de forma expressa, a avaliação, apenas de fragmentos de conhecimento de português e matemática para alcançar a qualidade em toda a educação, deixa transparecer de forma nítida, a insuficiência de fatores diversos, para afirmar com uma rica base de dados, a existência ou não, da qualidade da educação, e para que se possa alcançar

esta qualidade, a escola contemporânea em concreto possui uma aliança de gestão democrática participativa, onde o gestor prioriza a união dos membros, bem como a ação coletiva e a participação. No entanto, há no discurso da educação, as imposições do Estado e de instituições financeiras e diretivas, falas de mercado cujo objetivo é alcançar metas, lançar estratégias. Ainda, para que a qualidade tenha outras vias de acesso em seu interior, a escola também traça suas estratégias e para que fiquem grafadas existem documentos e órgãos construídos internamente, dentre estes, está o Projeto Político Pedagógico (PPP) (MELO, 2014).

O PPP, de uma escola, seja ela de que nível for, modalidade e etapa democraticamente falando, será trabalhado em sua construção de forma coletiva com a participação de pais, professores, alunos, equipe pedagógica, administrativa e membros da equipe gestora com objetivos de orientar e facilitar o trabalho de todos os profissionais da educação que nela trabalham, definirá ações e procedimentos, dentre os quais, está colaborar com a melhoria da qualidade da educação

O documento possui a descrição da escola, metas, objetivos, estratégias, avaliações e de um plano ação, a fim de propiciar ensino de qualidade, melhorar a média do IDEB e fortalecer, a gestão democrática no ambiente e oportunizar o acesso e a permanência do aluno no espaço escolar. O PPP da escola ainda traz a concepção de educação, em que se busca formar o cidadão crítico, reflexivo respeitando a individualidade, bem como os trabalhos coletivos, a socialização e à convivência. Dão ênfase também à formação continuada e a valorização do profissional da educação, no entanto, não explicam como fazem isso. A escola registra, em seu PPP, a busca por uma sociedade justa, igual para todos. Desejam uma escola inovadora, autônoma, democrática, em que possam despertar o desejo do estudante em aprender através do diálogo entre os professores e a integração com a família (MELO, 2014, p. 8).

O que se observa sobre o PPP, na maioria das escolas e se tratando do IDEB e qualidade da educação, é que normalmente são propostas ações promocionais que apontam para o desenvolvimento de palestras, encontros de professores e equipe de gestão para estudos pedagógicos e análises de resultados, campanhas educativas, organização de oficinas para alunos, realização de reuniões semestrais com os pais e/ou responsáveis, dentre outras ações que visam a melhoria da média no IDEB. A justificativa parte de que a escola deva assim proceder por ser este, um processo fundamental para o monitoramento e a melhoria da qualidade de ensino e da escola,

e que contemple suas dimensões políticas e sociais atreladas à uma gestão democrática e participativa (MELO, 2014).

Dourado (2007) assevera, na concepção da Cúpula das Américas¹⁰, que:

existem múltiplas maneiras de qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (DOURADO, 2007, p.3).

Sendo assim, a qualidade da educação é um sistema complexo, incorporado a um contexto político, econômico, social e cultural. Dimensões estas consideradas interdependentes, mas que se relacionam mutuamente e que revelam sua natureza sistêmica e multifacetada. A qualidade da educação responde, ainda, as realidades de diferentes épocas, períodos, com valores culturais, éticos e de identidade próprias, revelando um estado de evolução constante (DOURADO, 2007; UNICEF, 2000). Gadotti (2016, s/p.) “a integralidade do saber é o tecido técnico, simbólico, político, cultural e implica também a politicada do ato educativo. Ninguém nega que a educação supõe valores, princípios, ética”.

Neste sentido, entende-se que a qualidade, de fato, seja o grande desafio da educação brasileira desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil em 1549. A percepção de que a qualidade da educação, vista e revista, reverenciada e posta à prova pelos autores consultados, atrelada a um único indicador, o IDEB, não representa a realidade, uma vez que qualidade envolve fatores múltiplos que devem ser considerados. Tais fatores englobam, por exemplo: o nível socioeconômico e cultural dos alunos; o entorno da escola; a violência interna e externa, seja física, moral ou intelectual; formação docente e de gestão; valorização profissional e salarial; condições materiais e reais de trabalho; infraestrutura da escola; atenção governamental; segurança e assistência pedagógica.

Na contemporaneidade, há a necessidade de se refletir que, enquanto não forem consideradas a totalidade dos fatores e dimensões que compõem o universo educacional, juntamente com os contextos próprios onde cada educação se faz, a

¹⁰ É uma reunião de cúpula entre os chefes de Estado do continente americano criada pela Organização dos Estados Americanos com o objetivo de alcançar um nível maior de cooperação entre os países da zona econômica americana.

tendência é que o Estado brasileiro continue a catapultar alunos para fora dos muros escolares, alunos que enquanto lá estiveram, foram capazes de realizar provas e mais provas de avaliações em larga escala com aproveitamento considerado ideal, por vezes ilusório, mas que ao serem expostos ao seu meio social, mostram-se fragilizados ao mobilizar conhecimentos em situações reais. Desta forma, entendemos que para se conquistar qualidade o Estado brasileiro precisa urgentemente buscar articular ações que estejam voltadas a um ensino que desenvolva o cognitivo, o social e o operacional, educação integral, sem esquecer que a qualidade da educação carrega o envolvimento de relações entre recursos materiais e humanos. Com isso e dentre outros aspectos, estas ações poderão desmistificar, a priori, a visão empirista de que a qualidade só será alcançada considerando a escola estar atrelada em metas, estratégias e em indicadores de qualidade, resultado das avaliações em larga escala somadas ao fluxo escolar, que o Estado transforma nessa métrica unilateral de qualidade, o IDEB, que causa conflitos, discussões e o ranqueamento da educação brasileira, mas que também é visto e tido como um indicador de elevada importância para apontar problemas e mesmo, soluções para a educação brasileira, sobretudo na qualidade do ensino.

Assim, embora o país conviva com as avaliações em larga escala há mais de 30 anos, nota-se muito claramente, que ainda há dificuldades para que as escolas lidem com os resultados de modo a que ganhem significado no meio educacional, sendo analisados e trabalhados junto as propostas e práticas, intra e extramuros escolares, de modo a encontrar possibilidades de ações direcionadas a decisões que se transformem em melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos. Ainda, ao buscar a trajetória, no decorrer destas três décadas de avaliações em larga escala, fica evidenciado em suas origens os objetivos de formulação e implementação de políticas educacionais de controle e regulação em nível nacional, no entanto, o Estado lentamente procurou e procura juntar, aos seus propósitos, difundir informações que restrinjam as tomadas de decisões do gestor escolar, de forma que sejam somente aquelas de seu interesse.

Considerando que a figura do gestor escolar é primordial para a articulação das atividades diretas e pedagógicas, também relacionadas à avaliação em larga escala, entendemos ser importante a união de esforços para que, em suas ações e decisões, fomentando discussões e debates, possa ao final obter a integração de toda comunidade escolar, num esforço uniforme, direcionando todo trabalho escolar para

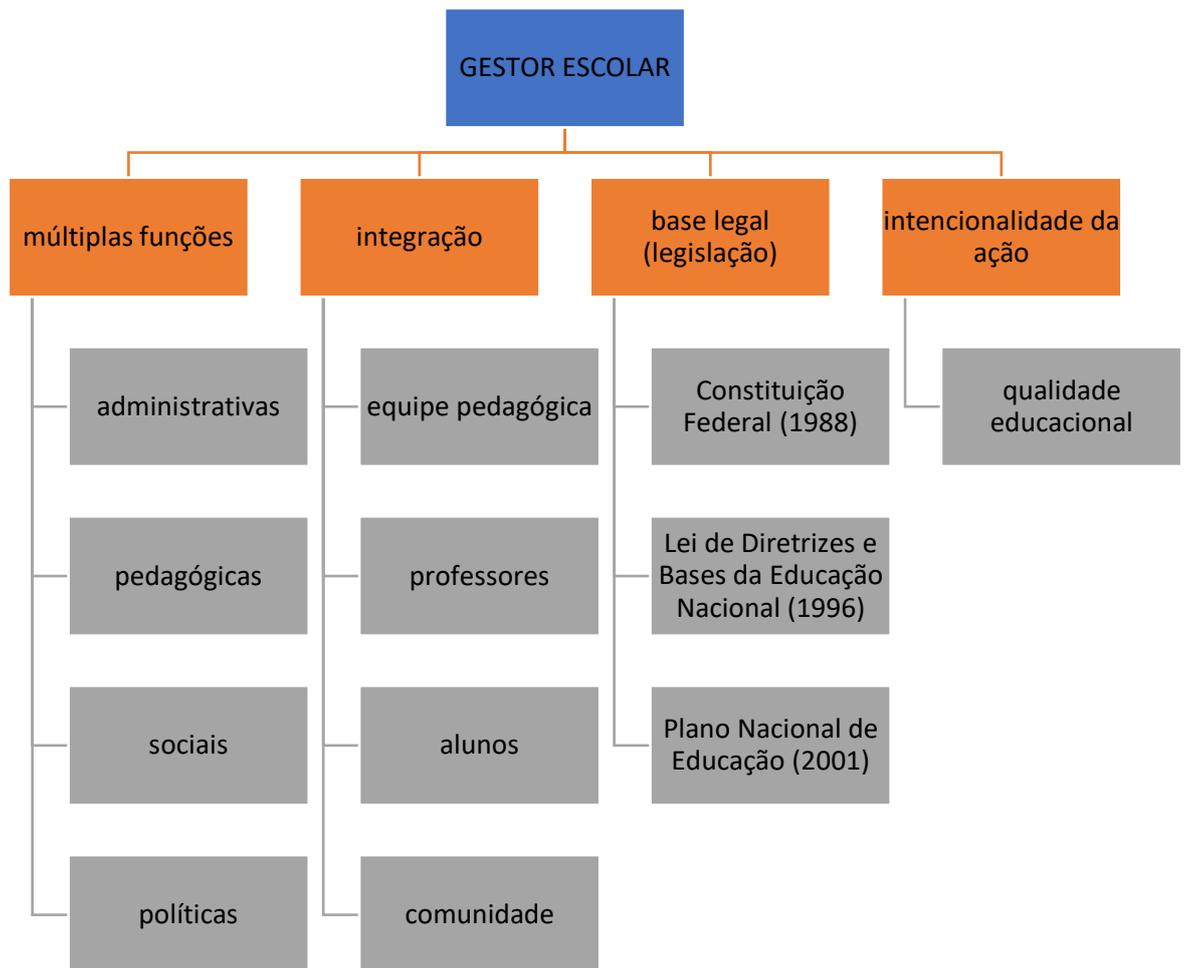
a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, com este viés e para melhor explicitar, o capítulo dois, aborda a gestão escolar e suas dimensões políticas e sociais.

2. GESTOR E GESTÃO ESCOLAR

Na busca de um ensino de qualidade, voltado a formação de cidadãos conscientes, que possam analisar de forma crítica e reflexiva as demandas impostas pela vida, é necessário a construção de uma escola verdadeiramente democrática, que apresente condições pedagógicas e organizacionais, que possa assegurar aos alunos uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, reconhece-se a importância do gestor escolar que atua no atendimento as demandas diretivas e pedagógicas da escola, de forma a englobar a gestão de normas, de pessoal, financeira e material, responsabilizando-se pelo uso, controle e zelo do patrimônio, em acordo com os membros da equipe escolar. Organiza e coordena o projeto político pedagógico, propiciando condições ao trabalho dos professores, traçando um perfil organizacional focado na aprendizagem de seus alunos. Compete ao gestor conhecer, respeitar e fazer cumprir a legislação educacional, bem como as diretrizes da escola, averiguando irregularidades de forma ética e transparente. As atribuições abrangem todo o universo escolar, pais, comunidade e sociedade civil, primando por atividades pedagógicas, científicas, sociais, culturais e esportivas integradas, apoiadas pelo Conselho Escolar (LIBÂNEO, 2004). A figura 01 (p. 55) apresenta fluxograma simplificado do trabalho do gestor escolar e suas relações voltadas à melhoria na qualidade educacional.

Figura 01 – Fluxograma simplificado do trabalho do Gestor Escolar e suas relações.



Fonte: O autor.

Prais (1994), enfatizou que os gestores devem superar uma atuação meramente técnica administrativa, compreendendo a dimensão política de seu cargo. Fato reforçado por Libâneo *et al.* (2008, p. 331), onde analisaram os objetivos políticos e pedagógicos da escola, decorrente de sua influência direta na formação da personalidade humana. A gestão deve pautar sua ação no envolvimento, na integração da comunidade escolar (professores, agentes educacionais, pais, alunos, coordenadores pedagógicos) fomentando discussões e debates, de forma a se construir laços, que possibilitem a participação de todos na tomada de decisões dos caminhos educacionais. Libâneo *et al.* (2008) acrescentaram que a participação ativa da comunidade possibilita o real conhecimento dos objetivos e metas da escola, seu Projeto Político Pedagógico, sua estrutura organizacional, de tal forma que coletivamente se possa traçar caminhos voltados a melhoria na qualidade de ensino.

A Constituição Federal de 1988, apresentou a base legal desta gestão democrática, em seu artigo 206 enuncia, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, s/p). O princípio foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no artigo 14º, inciso VIII, que estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão de ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolares e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art.14º, s/p).

A gestão atua de forma decisiva na organização de um trabalho pedagógico integrado, coletivo, de forma a dar suporte a promoção da função social e política da escola, revela-se, com isso, a intencionalidade da ação educativa. Libâneo *et al.* (2008, p. 331), apresentaram o caráter de intencionalidade da ação educativa, onde “intencionalidade significa a resolução de fazer algo, de dirigir o comportamento para aquilo que tem significado para nós. Ela projeta-se nos objetivos que, por sua vez, orientam a atividade humana, dando rumo, a direção da ação.” Os autores acrescentaram:

Na escola leva a equipe escolar a buscar deliberada, consciente, planejada, de integração e unidade de objetivos e ações, além do consenso sobre normas e atitudes comuns. O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formação de objetivos sociopolíticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e a organização de conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar), tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional. O processo educativo, portanto, por sua natureza, inclui o conceito de direção. Sua adequada estruturação e seu ótimo funcionamento constituem fatores essenciais para atingir eficazmente os objetivos de formação. O trabalho escolar implica uma direção (LIBÂNEO *et al.*, 2008, p. 331).

A gestão escolar, que se apresenta democrática e participativa, deve coordenar, orientar o trabalho pedagógico, definindo metas, responsabilidades individuais e coletivas, bem como os objetivos sócio-políticos da escola, na busca do desenvolvimento de um ensino de qualidade, fruto de um conhecimento sistematizado e, conforme Libâneo *et al.* (2008, p 335), de “qualidade cognitiva dos processos de

ensino e aprendizagem”, já que é na “instituição escolar onde ocorre a socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1995).

O trabalho profissional do gestor, complexo e essencial na liderança participativa, articulada e coordenada, possibilita que professores, equipe pedagógica e o coletivo institucional desenvolvam as condições necessárias ao aprendizado com influência direta no desempenho escolar (GLATTER, 1992; CARVALHO *et al.*, 2013; PINHO, 2011). A figura do gestor escolar, no desempenho de suas múltiplas funções, se reveste assim de grande importância no alcance de uma educação de qualidade voltada (figura 01, p. 55) a formação de indivíduos que se alicerçam como cidadãos de um mundo globalizado, plástico e indefinido.

Assim sendo, e dada a importância cada vez mais necessária de se refletir sobre o papel do gestor e da gestão escolar, com todas as particularidades que permeiam suas ações e decisões, especialmente, no subsídio da prática docente e aos processos de ensino e de aprendizagem em todas as suas possibilidades na geração e busca de melhores resultados educacionais, compreende-se o gestor escolar como um articulador da diversidade, que busca dar unidade e consistência a construção do ambiente escolar e na promoção segura da formação de seus alunos. Com parâmetros amparados neste viés, a expectativa é que estas ações tenham como foco o coletivo escolar, não de forma segmentada, mas, com a preocupação de que o reflexo do seu trabalho terá repercussões no futuro de seus alunos. Para tanto, se faz mister que o gestor escolar tenha implícito no seu campo de entendimento, uma visão de escola inserida em sua comunidade, diluindo os problemas em ações coletivas estratégicas com compreensão plena das políticas educacionais vigentes, buscando otimizar os resultados com um olhar de positividade a médio e longo prazo, para ter de forma natural a qualidade de ensino presente em sua unidade de ensino e na vida futura de seus alunos.

Faz-se, portanto, necessário que o gestor escolar compreenda que uma gestão democrática participativa está associada a um conjunto de ações que se traduzam em mobilização de pessoas com objetivo de produzir resultados. Democracia é compartilhar, dar e receber, é eliminar do vocabulário questões como exploração, exigência, imposição, com a criação de um ambiente de respeito às múltiplas diversidades que coabitam e interagem, de forma paralela em nível igualitária no âmbito escolar, deixando de existir aquele clima de desconfiança, priorizando a coletividade sempre (LÜCK, 2009). No subcapítulo a seguir, tratamos da Gestão

Democrática e Participativa, discorreremos mais amiúde, sobre este modelo de gestão de tantas discussões na área educacional brasileira.

2.1 Gestão Democrática da Escola Pública de Educação Básica

A Gestão Democrática da escola pública básica, tem sido tema de análises constantes por parte de educadores cientistas e várias são as obras que tratam da temática, dentre os autores está o Patrono da Educação Brasileira, que nos diz:

“É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.” (FREIRE, 1995, p. 91).

Com base neste alerta, buscamos a visão e as considerações de outros autores sobre o percurso da gestão democrática participativa nas escolas públicas no nosso país, começando por Dourado que assevera,

“A gestão democrática da escola pública há muito tempo faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do projeto político-pedagógico, na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento público” (DOURADO, 2006, p. 48).

Entende o autor que a gestão democrática da escola pública, enquanto princípio, deve ser assimilada como uma conquista social e política de uma parte significativa da sociedade brasileira e não como uma oferenda do Estado ou de quem quer que seja (DOURADO, 2006).

No Brasil, no pós-período de controle militar¹¹ (1964-1985), ocorreu a chamada reabertura político-democrática, foi quando a carta magna em 1988, definiu a “gestão

¹¹ O período da Ditadura Militar no Brasil iniciou-se com o golpe de 1964 e desenvolveu-se por meio de governos militares durante 21 anos. Foi um período marcado pelo autoritarismo e a violação dos direitos humanos. Os presidentes militares foram

democrática do ensino público, na forma de lei” como um de seus princípios, conforme consta no Artigo 206, Inciso VI (CF, 1988, p.1).

Em 1996, a LDB reforçou o princípio a “gestão democrática”, acrescentando “e a legislação do sistema de ensino” no Artigo 3º, Inciso VIII. Fazendo surgir, desde então, um tema de ampla discussão entre aqueles que se propõem aprofundar estudos na área da educação.

Sobre a gestão democrática, no artigo 14 e 15, a LDB, aponta que:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (LDB, 1996, p.1).

Segundo Lemme (1997), no Brasil, a gestão democrática da escola pública da educação básica, vem sendo discutida com data que antecede os anos 80. Sabe-se que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹², documento produzido por educadores brasileiros em 1932 e que já contextualizava, fazia a defesa e lutavam pela utilização dos princípios democráticos na condução dos destinos da educação brasileira. Cury (2002), assevera que foi com o fim do regime militar e em razão dos anseios coletivos por uma redemocratização social, política e educacional, que surgiram as bases legais para a criação de uma gestão embasada pelos princípios da participação e autonomia, indo ao encontro da antiga luta dos educadores.

A Gestão Democrática participativa tornou-se um modelo de gestão que aponta para que os gestores escolares, entendam, ser este um importante desafio operacional de políticas educacionais, no dia a dia, da escola brasileira (VIEIRA, 2005).

eleitos indiretamente, mediante Colégio Eleitoral. Na área econômica, houve entrada de capital externo e o aumento da dívida externa. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/ditadura-militar-no-brasil.htm>.

¹² Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf

Dourado (2006), preceitua a gestão democrática como um processo político que oportuniza existir nas escolas, discussões e debates entre os profissionais da educação, para que façam planejamentos visando as necessidades do ensino e aprendizagem dos educandos, ainda realizando acompanhamento, monitoração e avaliação desse imenso conjunto de ações, organizadas e construídas por meio de constantes diálogos com a participação de toda comunidade escolar.

Para Libânio (2008), numa gestão democrática participativa, a presença de pessoas que apenas administram a realização de metas, com recursos, meios e objetivos já, anteriormente, planejadas não é o suficiente. Assevera o autor, para que haja o entendimento, de que o conjunto de profissionais da educação escolar devem formar uma equipe, alcançar e atingir objetivos comuns a todos, sendo necessário que se compartilhe uma mesma visão que incluam valores, práticas, intenções, canalizando interesses plurais, colaborando no surgimento de um maior número de pessoas que possam assumir estes desafios, que se coloque em evidência estas novas lideranças com capacidades para desenvolver tais qualidades.

Fazendo o contraponto, outros autores defendem que a gestão democrática da escola pública básica de educação, deve ser entendida como uma configuração que o Estado adotou para se eximir de suas atribuições. Com este viés, Noma e Carvalho (2007, p. 232) afirmam que, “no atual contexto, a tão propalada gestão autônoma e participativa significa, sim, desresponsabilização do Estado, senão integral, pelo menos parcial, pela manutenção da escola pública”.

Cunha, por sua vez, afirma que:

“(...) a gestão democrática da escola pública não deve ser entendida como uma forma de desobrigar o Estado de suas responsabilidades ou para criar uma escola de qualidade inferior para os carentes, respaldada na participação da comunidade, resultando no barateamento do currículo especialmente no ensino da leitura e da escrita” (CUNHA, 1991, p. 395).

Já para Antunes, a gestão democrática da escola pública de educação básica, deve ser vista,

“(...) como meio de mudar o caráter da escola atual, de mudar sua função social, reconhecendo e assimilando a diversidade não como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a superação das desigualdades sociais” (ANTUNES, 2002, p. 133).

De acordo com Dourado (2006) em uma gestão democrática,

“(...) ao contrário de uma participação padronizada, tutelada, ritual, restrita e funcional, o que deve ser buscado é a participação como nova forma de exercício do poder e, por isso, deve ser reaprendida e, se necessário, reinventada. Nesse sentido, participação não se impõe, não se decreta, constrói-se coletiva e diariamente” (DOURADO, 2006, p. 61).

Ainda, Segundo Dourado (2012), a gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários) na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, bem como, nos processos decisórios da escola.

Para se efetivar a participação na gestão democrática, é necessário que tenhamos livre acesso às informações, desta forma a CF de 88, em seu artigo 27, faz a orientação para que,

(...) a administração pública direta, indireta e fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, razoabilidade, eficiência (...) (BRASIL, 1998, p. 39).

Podemos dessa forma deduzir que na escola pública, num entendimento do contexto da gestão democrática, não se pode e não se deve renunciar a princípios como os postos acima. Devemos considerar, que todos os profissionais da educação, desta ou daquela escola, possam ser chamados a participar da gestão escolar, bem como, de toda e qualquer decisão ou ação tomada e/ou implantada na escola, todos devem ter o conhecimento da coletividade. Neste enfoque não se compreende uma gestão democrática de escola pública sem que todos os integrantes da comunidade escolar tenham livre acesso às informações importantes da escola onde atuam. Portanto, com este viés, se verifica a importância de Informações contidas em documentos de relevância, ser divulgados rotineiramente, são apontados pelos autores, como exemplo: prestações de contas dos recursos financeiros obtidos pela escola, Estatutos dos órgãos colegiados existentes, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar entre outros, todos devendo estar ao alcance da comunidade escolar, sendo estas ações consideradas de caráter fundamental para que a gestão

da entidade pública se torne, de fato, pública e transparente. Ficando por fim, evidenciado com este entendimento, que sem participação não há gestão democrática e, sem transparência, não há participação (BORGES, 2008, p. 18). É com este embasamento, que vamos buscar no próximo subcapítulo de forma objetiva, evidenciar o perfil e o papel do gestor escolar neste universo educacional, notadamente, na Gestão Democrática Participativa.

2.2 O Gestor Escolar e a Gestão Democrática Participativa da Escola Pública

Para falar do Gestor Escolar e da Gestão Democrática Participativa da Escola Pública no Brasil, há que se entender minimamente a instituição escola. É neste espaço que acontece a verdadeira democracia, onde é possível observar a diversidade de raças, de cores, religiosas, ideológicas, social, de forma visível, onde se possibilita que todos exerçam sua cidadania, enquanto as constroem livremente, independentemente de sua obrigação no ambiente escolar, com perspectivas de ao sair dali, cumprir seu papel em meio a sociedade onde está inserido no ambiente extramuro.

Para iniciar discussão sobre o gestor escolar, na perspectiva da gestão democrática da escola pública, resulta em asseverar de pronto que a eleição direta, com voto individual de professores, alunos, funcionários e pais de alunos, da unidade escolar não é por si só, indício de que a gestão da escola é democrática. Trata-se de algo muito mais amplo. Na realidade é uma escolha da comunidade escolar que tem múltiplas consequências para a escola, nas áreas social, política, pedagógica e diretiva, na qualidade e no desenvolvimento pleno dos processos avaliativo e educacional (BORGES, 2008).

Lucky (2009) argumenta que,

como a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização (LUCK, 2009, p. 75)

Conforme colocam Rodrigues *et al.* (2020), o gestor escolar deve apresentar uma postura mediadora, integrando os diversos atores que englobam o espaço escolar, voltado a construção de um ambiente democrático e participativo, inserido na contemporaneidade. Compreende-se seu papel de líder que de forma democrática conduz as ações discutidas no grupo, motivando a participação de todos para a sua concretização. Silva (2017, p. 17000) reforça que o gestor é um líder capaz de trazer “novas possibilidades para a organização do processo educativo” que envolve, integra e compartilha as ações em prol da escola e do aprendizado do aluno.

O desenvolvimento da coletividade é meta a ser alcançada na ação gestora, que estimula o sentimento de confiança, de unidade e de cooperação, reforçando que as atividades desempenhas em prol da escola/educação são o resultado do conjunto/do trabalho integrado dos seus sujeitos. Sedimenta-se a valorização do profissional educador e de todos os que atuam neste segmento que, primordialmente, tem como foco o humano. A participação ampliada respeita as diferenças e valoriza as relações humanas, de forma a se obter uma gestão moderna e democrática.

A gestão democrática aponta para o desenvolvimento de um ambiente participativo, dinâmico e motivador, com respeito as falas do coletivo escolar, que expressam vivências e expectativas dos indivíduos, cuja soma, análise e refinamento conduzem a melhoria na qualidade educacional. Nascimento (2020) é enfático ao afirmar que:

Fazer com que a comunidade escolar participe do processo de gestão nas escolas públicas brasileiras tem sido um anseio e um dos grandes desafios da gestão escolar nos dias atuais, porque é somente através da participação ativa de todas as pessoas que fazem parte do processo educacional é que pode se dizer que de fato existe uma gestão escolar democrática e participativa (NASCIMENTO, 2020, p. 1).

O gestor escolar é sujeito de elevada importância no processo educacional, envolvido com o pedagógico, desde a construção até a execução, o administrativo, em todas as suas nuances documentais, o financeiro que organiza os gastos para a manutenção da instituição, além do político e social. Almeja-se desse sujeito, um perfil capaz de responder aos anseios de uma sociedade dinâmica, com seu aluno sendo inserido plenamente, neste nosso mundo globalizado, plástico e indefinido, capaz de desempenhar seu papel de forma crítica, assumindo sua cidadania em todos os

ambientes, seja, no pessoal, no trabalho, no público e sobremaneira no sentido humano, íntegro e integral. Mas para que de fato, os gestores, abracem a causa da gestão democrática participativa em suas escolas, neste princípio de século XXI, é certo a necessidade de um perfil humanista, capaz de integrar toda comunidade escolar, adjacências e sociedade em geral. A escola e sociedade se apresentam como um organismo único, indissociáveis, e cujas ações sofrem influências mútuas, cabe ao gestor, representante da instituição escolar, estabelecer a ligação do conhecimento compartilhado e do grau de excelência, conferido pelo modelo de gestão democrática, fundamental na valorização da escola pública, gratuita, laica e de qualidade (LUCKY, 2009; NASCIMENTO, 2020; OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2012; RODRIGUES *et al.*, 2020; SILVA, 2017; SILVA; MEIRA, 2013;).

O sujeito gestor deve possuir a condição de fazer uma análise ampla da realidade. A gestão democrática revela uma concepção de sociedade que valoriza a democracia como princípio indispensável, e cabe a este profissional aplicar sua sapiência no entendimento que a democratização é condição fundamental para a qualidade e existência real da educação. A escola gerida de forma democrática deve apresentar condições para criar conexões com a comunidade onde se encontra inserida desenvolver seu currículo de acordo com a realidade local. Deve enveredar esforços na aplicação de uma proposta pedagógica que inclua os múltiplos atores, inserindo uma corresponsabilidade que pautar a aprendizagem e o crescimento, com a finalidade de ampliar e gerar melhor qualidade no conhecimento educacional dos alunos. Neste subcapítulo, nos pareceu evidente, com a leitura de trabalhos dos diversos autores, sobre a temática discutida e verificadas as diversas realidades apresentadas, ser imprescindível o entendimento do gestor escolar, sobre a gestão democrática participativa, ser muito além do seu enfoque teórico. Veremos no subcapítulo a seguir, como o gestor por meio de sua gestão no trabalho do dia a dia, percebe e faz uso ou não, do resultado das avaliações em larga escala.

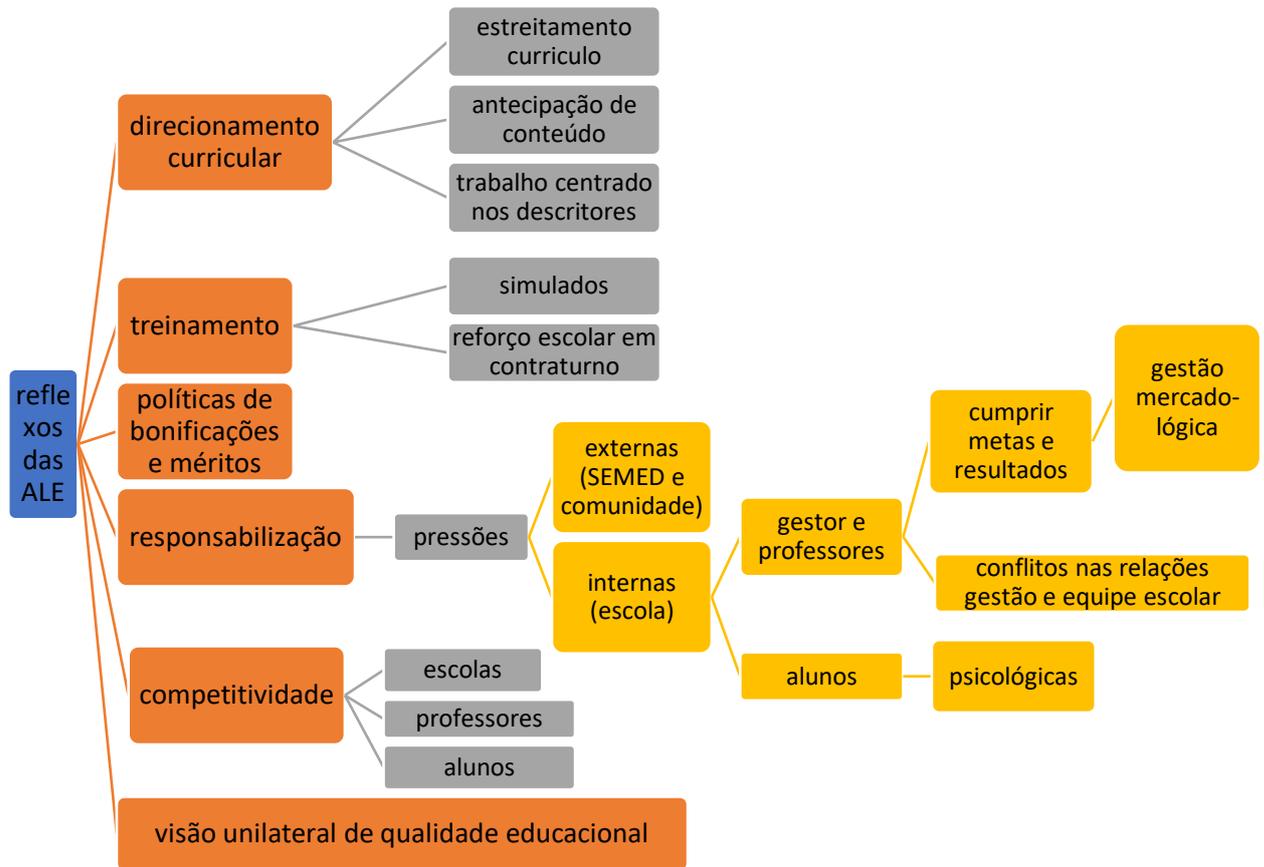
2.3 Gestão e Percepções no Uso dos Resultados das Avaliações em Larga Escala

Métricas avaliativas na qualidade da educação, como a das avaliações em larga escala, e que se aplicam em todo o território nacional, somam-se nas

responsabilidades do gestor escolar. E, mesmo considerando questionamentos e resistências advindos deste sistema avaliativo, cabe novamente ao gestor trabalhar em conjunto com a equipe institucional com os resultados das avaliações e em favor da qualidade do ensino na sua escola (SOLIGO, 2010).

A busca pela qualidade educacional e o uso das avaliações em larga escala no seu monitoramento, tem originado inúmeros debates, em especial no ensino público, devido a interesses sociais, políticos e econômicos, que direcionam as ações na educação. Neste processo, vários autores analisaram as relações das avaliações em larga escala e seus reflexos na gestão em escolas de localização geográfica distintas no território nacional (figura 02, p. 66).

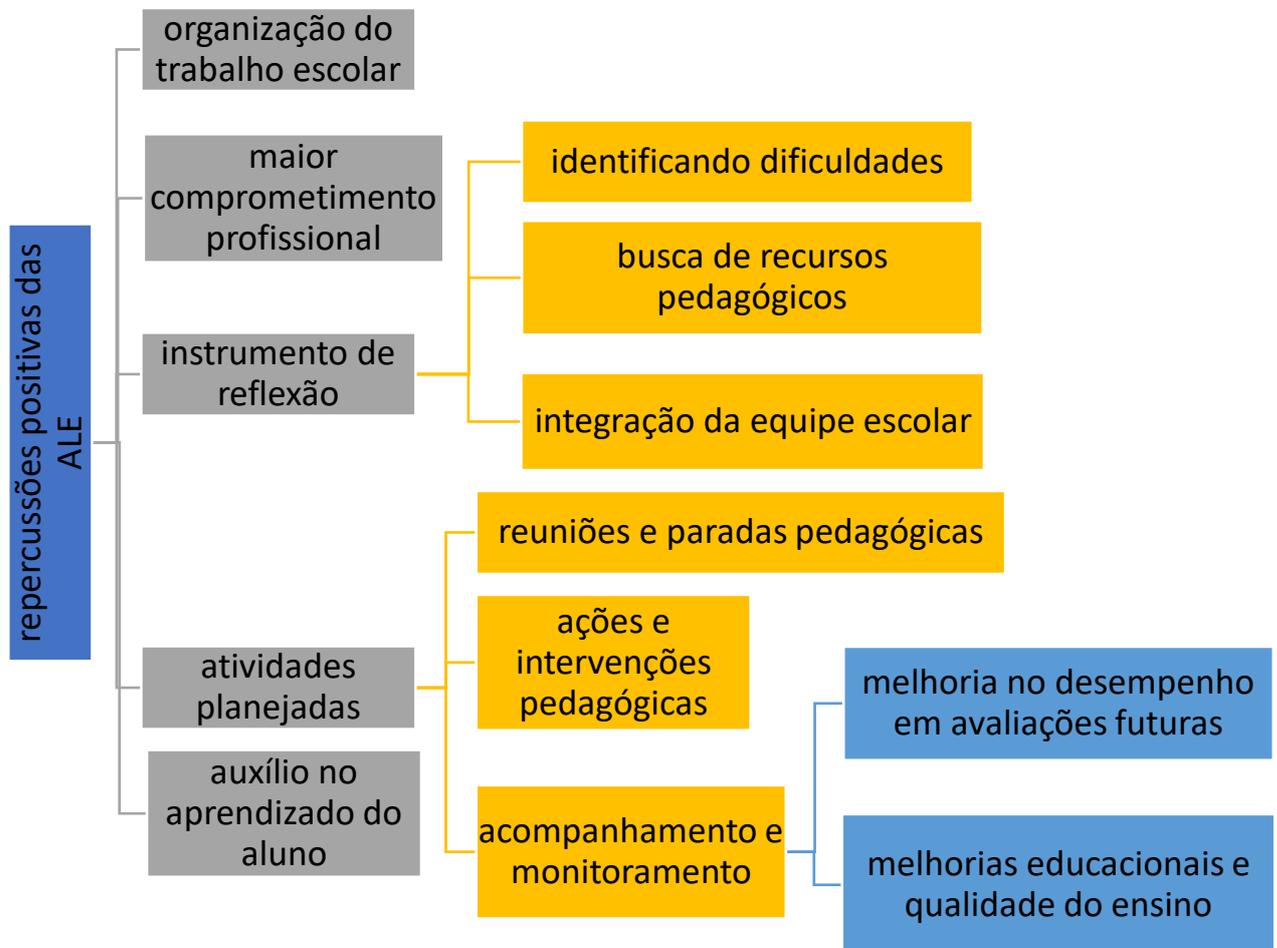
Figura 02 – Fluxograma simplificado dos reflexos das Avaliações em Larga Escala na gestão escolar.



Fonte: O autor.

Estudo conduzido por Almeida e Nhoque (2017, p. 1) analisaram a percepção que gestores de escolas públicas da cidade de São Paulo, bem como professores, têm sobre a aceitação dos resultados das avaliações em larga escala como indicador de qualidade. Os dados revelaram que parte dos educadores entrevistados consideraram que os resultados repercutem de forma positiva na organização do trabalho escolar, quando voltados a melhorias educacionais e qualidade do ensino público. Tais aspectos são discutidos com base no maior comprometimento dos profissionais da educação, identificando dificuldades e busca de recursos pedagógicos que auxiliem no aprendizado dos alunos. Outro ponto positivo levantado se referiu as discussões geradas a partir dos resultados obtidos das avaliações, que orientam as ações e intervenções pedagógicas de melhoria de qualidade (figura 03, p. 67).

Figura 03 – Fluxograma simplificado de repercussões positivas das Avaliações em larga escala na gestão escolar.



Fonte: O autor.

No contraponto, parte dos educadores pesquisados considerou a aceitação da situação com repercussões negativas ao ensino, devido ao estreitamento curricular, “treinamento” voltado a realização das provas externas, somado a expectativas educacionais ligadas à bonificação. Em comum, os educadores apontaram a crítica em se relacionar qualidade educacional restrita aos resultados das avaliações em larga escala. Os dados da pesquisa revelaram uma tendência de se considerar as avaliações em larga escala “como uma forma válida de acompanhamento e monitoramento das escolas, uma vez que são organizadas pelos responsáveis pela educação em cada sistema e que essas identificam melhor as necessidades dos alunos.” Na análise dos autores essa “tendência” se apresenta mais como “perspectiva de conformação com aquilo que está posto pelo sistema.”; mas, finalizam

que, mesmo considerando repercussões negativas, gestores e professores revelaram aceitação dos resultados da avaliação em larga escala como indicadores de qualidade educacional do ensino público (ALMEIDA; NHOQUE, 2017, p. 93).

Cária e Oliveira (2015) argumentaram que em resposta as pressões voltadas ao cumprimento de metas e resultados, gestores públicos se utilizam de estratégias de gestão mercadológica, na busca de resultados mais altos nos testes das avaliações em larga escala; a exemplo que ocorre na contratação de empresas privadas, por governos municipais, no uso de sistemas apostilados de ensino. Os resultados das avaliações em larga escala são utilizados como indicadores unilaterais de qualidade educacional, especialmente no setor público, direcionando currículos, com efeitos na organização e gestão do trabalho pedagógico.

Introduzida por meio do aparato normativo-jurídico, que vincula seus resultados ao financiamento da educação e das políticas de remuneração docente, a prática das avaliações tem levado à redução do currículo aos conteúdos que são cobrados nas avaliações e, os alunos, por sua vez, são submetidos cada vez mais às práticas maçantes dos testes e ranqueamentos, além de pressões psicológicas pela transferência de responsabilização (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015, p. 25).

As autoras são contrárias “a ideia de uma gestão da qualidade de educação atrelada apenas ao desempenho escolar e ao fluxo de alunos”, especialmente, “em um contexto em que se desconsideram as condições da escola”, com isso, “incentiva-se a competição e delega-se responsabilização” (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015, p. 1).

A educação, nesta concepção, se apresenta isolada de seus aspectos sociais, baseando-se em um modelo de gestão, inserida no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares (figura 02, p. 59); variáveis extraescolares, como condições de vida dos alunos, não seriam balizadas neste processo de qualidade. Freitas (2018) enfatiza a concepção depreciativa do serviço público e do magistério apresentadas pelo neoliberalismo, que se expressa no desejo de tornar o professor e a escola como responsáveis únicos pela aprendizagem. Ao se identificar o “responsável” seria possível promover políticas de responsabilização verticalizadas como forma de pressão. Para os novos liberais, o objetivo de vida é defender o Estado mínimo e para conseguir seu intento trabalham para fazer com que o Estado deixe de ser um problema. Nesta esteira

Bresser Pereira deixa claro, “vamos reduzir o Estado ao mínimo e entregar toda a coordenação da economia ao mercado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 66).

O Brasil, ao criar nos anos de 1990, um sistema de avaliação para a educação, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com valores que vinculam eficácia, eficiência e qualidade, tornou-se claramente um “Estado avaliador”, regulador e controlador, ao implementar, desenvolver e aplicar testes em larga escala para a Educação Básica, como a prova Saeb (ANA, ANEB, ANRESC).

Neste sentido, buscamos o posicionamento de Frigotto (2011), ao fazer referência a uma “pedagogia dos resultados”, pois ao aprofundar os instrumentos de avaliação, sob a perspectiva do controle, o Estado força, assim, a produção de um produto, a fim de que o processo educacional se ajuste a demanda do mercado econômico.

Neste contexto, pode-se entender que a análise feita na relação entre a escola e a avaliação, dentro de uma lógica meritocrática, faz com que haja um distanciamento entre educação e gestão escolar democrática. Sobre esta análise, Afonso (2000), partilha opinião, de que:

O modelo de avaliação em vigor tem o objetivo de regulação social e é expresso nas políticas educativas que dão prioridade ao mercado, acentuando o individualismo, a competição, a discriminação social, a avaliação meritocrática e seletiva, e conseqüentemente o abandono da construção da escola democrática e a igualdade de oportunidades (AFONSO, 2000, p. 18).

A política de responsabilização recai de forma preponderante sobre o gestor escolar e de forma geral sobre os integrantes da unidade escolar (figura 02, p. 59). Conforme analisaram Bonamino e Souza (2012), políticas de responsabilização, a partir dos resultados das avaliações externas, trazem conseqüências diferenciadas ao currículo e agentes escolares. Identificam-se três gerações de avaliações da educação em larga escala. As de responsabilização branda ou *low stakes*, denominadas de avaliações de segunda geração pelas autoras, contemplam a divulgação pública e a devolução dos resultados para as escolas, as conseqüências são meramente simbólicas, uma vez que se pressupõe a mobilização da equipe escolar, bem como certa pressão dos pais e comunidade escolar, voltados a maior qualidade no ensino. As políticas de responsabilização forte, sólida ou *high stakes*, identificadas como avaliações de terceira geração, envolvem conseqüências sérias,

com sanções, ou mesmo incentivos para que o professor se dedique ao aprendizado dos alunos, como exemplo tem-se a avaliação estadual de São Paulo, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A noção de responsabilização, direcionada aos professores e demais profissionais da educação, concretizou-se no ano de 2000, com a instituição do *Bônus Mérito*, cuja distribuição levou em conta os resultados da avaliação em larga escala (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 381).

Da mesma forma, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), onde:

A característica central dessa política é a formulação de metas para cada escola e a concessão do *Bônus de Desempenho Educacional* (BDE) às escolas que cumprirem suas metas. Dessa forma, as notas dos alunos nas provas de proficiência do Saepe são utilizadas, juntamente com o Idepe, para a definição das metas a serem alcançadas. [...] O Saepe constitui uma avaliação de terceira geração em apoio a mecanismos de responsabilização forte cuja expressão mais consistente é o referido BDE. A bonificação varia de 50% a 100%: as escolas estaduais que obtiverem um índice global abaixo de 50% não recebem o bônus; a escola que alcançar 50% da meta estipulada recebe a metade do bônus; a partir daí, o valor é proporcional ao percentual da meta atingido (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 382 e 383).

A política de responsabilização, de consequências fracas e fortes para a escola, afeta o trabalho de diretores e professores, que direcionam esforços voltados ao preparo para os testes e atividades correlatas, havendo com isso, um direcionamento, com conseqüente estreitamento do currículo escolar (BONAMINO; SOUZA, 2012).

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 384).

No caso das políticas de responsabilização de primeira geração, estas já apresentam um caráter diagnóstico, de verificação da qualidade do ensino, não havendo conseqüências diretas a professores e gestores que, em muitos casos, pode

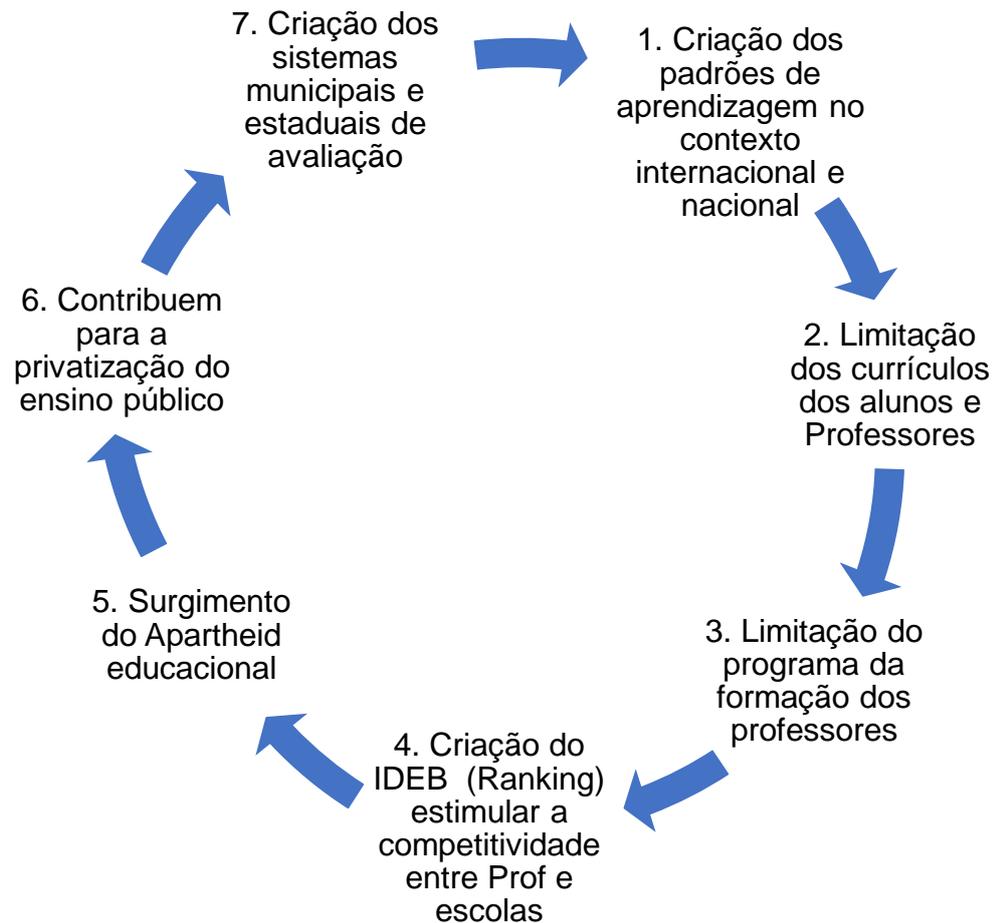
levar a uma omissão na ação pedagógica e educacional destes profissionais. Nas palavras das autoras:

Além disso, as pesquisas também mostram que a primeira geração de avaliação em larga escala, ou seja, a avaliação sem consequências, minimiza esses problemas, porque os diretores e professores veem-se menos ameaçados pela avaliação e podem assumi-la, ou não, com maior liberdade. Nesse contexto, em contrapartida, tais profissionais raramente se sentem obrigados a prestar conta dos resultados de seu trabalho ou têm motivação para inteirar-se dos resultados das avaliações e para levá-los em consideração em sua atuação educacional e pedagógica (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

Ressalta-se nesta análise que as políticas de responsabilização de segunda e terceira geração revelam seu potencial iniciador de discussões do currículo referentes as habilidades cognitivas básicas em língua portuguesa e matemática de forma a abranger todo o universo de alunos da educação básica.

O estreitamento curricular e a competitividade (figura 02, p. 66) entre escolas e professores foram também colocadas por Domingues e Oliveira (2012), como consequências das avaliações em larga escala, em específico, a Prova Brasil. A pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida possibilitou verificarem um ciclo das implicações das avaliações externas que se estabelece nas redes públicas de ensino, conforme apresentado a seguir em um fluxograma, figura 04 (p. 72). Demonstrando que tais relações enfraquecem a atividade fim do ensino que se coloca à disposição do mercado.

Figura 04- Ciclo das implicações das avaliações externas.



Fonte: Fluxograma de Domingues e Oliveira (2012, p. 12).

Os autores projetam consequências e tendências no uso dos resultados das avaliações em larga escala para os Estados, as redes de ensino e os professores que:

ao deixarem de receber seus salários ou terem reduzidas suas verbas destinadas para o setor educacional, a partir do momento que seus índices estejam ou sejam considerados baixos, pois como existe uma lógica de mercado muito forte, que está influenciando e direcionando as políticas educacionais atuais. Essa lógica de mercado na educação que tem ênfase na competição, leva em conta apenas a relação custo-benefício, o produto, os resultados, e deixa de lado uma educação que contribua para uma formação integral do aluno. Caso continuemos a insistir nesse processo, sem o aprofundamento das pesquisas nessa área das avaliações padronizadas, provavelmente teremos como uma das consequências, a formação de uma maneira limitada de gerações e mais gerações de alunos, que estarão se preparando apenas para realizarem e serem aprovados nos testes padronizados (DOMINGUES; OLIVEIRA, 2012, p. 13 e 14).

Silva (2018, p. 360) colocou que as avaliações de larga escala representam uma forma de prestação de contas do gestor educacional para com a sociedade, em relação ao trabalho desenvolvido em sua unidade ou mesmo rede de ensino

O uso de modelos estatísticos comparativos permite a análise da política educacional estabelecido, se apresenta ou não resultados importantes, com base na compreensão do desempenho acadêmico dos alunos. Tais análises revelam-se de grande importância no processo educacional, cujo problema, segundo o autor, se relaciona ao uso que o gestor faz dos dados obtidos, onde “tenta a qualquer custo atingir metas e cumprir agendas que não estejam diretamente associadas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.” O autor levanta ainda a questão: “Será que os resultados gerados pela avaliação são realmente fidedignos ao sistema educacional avaliado?”

Na verdade, é imprescindível ressaltar que as avaliações de larga escala contam com um robusto formalismo estatístico no tratamento dos seus dados. O Funcionamento Diferencial dos Itens (do inglês *Differential Item Functioning* - DIF) refere-se a itens elaborados para cada disciplina avaliada, classificando-os relativamente quanto à abordagem de conteúdos mais fáceis ou mais difíceis para diferentes grupos de pessoas. Claramente, o DIF pode ameaçar a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa, pois está aberto à manipulação na seleção de itens que favorecem certos grupos e precisa-se ter um cuidado redobrado para evitar fraudes. Em pesquisas internacionais, está se tornando claro até que ponto os itens funcionam de maneira diferente em diferentes países e grupos culturais (SILVA, 2018, p. 360).

As avaliações representam uma das etapas do processo educacional e não se configuram o foco do sistema, uma vez que a educação deve ser “algo muito além do que ser bem-sucedido em um teste” e se pautar na aprendizagem significativa do aluno, possibilitando seu desenvolvimento socioemocional (SILVA, 2018, p. 362).

Por outro lado, Zen (2018) realizou uma pesquisa de campo com professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas municipais da rede pública municipal de Cascavel, PR, voltada, entre outros, a compreensão das implicações da Prova Brasil no trabalho pedagógico. Os dados não revelaram redução curricular nos conteúdos de português e matemática para atender a demanda específica nas avaliações externas. Nas escolas da pesquisa que atingiram as melhores notas do IDEB, foi verificada articulação pedagógica das disciplinas português e matemática com as demais do currículo, como forma de se intensificar o trabalho nas disciplinas

alvo, especialmente na proximidade da realização da avaliação em larga escala, Prova Brasil. Ações planejadas voltadas ao treinamento para as avaliações, como a realização de simulados com provas de múltipla escolha foram identificadas nas falas dos pesquisados, que muito embora defendam a implementação do currículo municipal, foram verificadas fragilidades no entendimento da proposta pedagógica almejada (figuras 03 e 05, p. 67 e 74).

Ao destacar pontos positivos da avaliação em larga escala com o envolvimento colaborativo da comunidade escolar, a autora pondera que a avaliação, Prova Brasil, “promove o esvaziamento do trabalho docente proposto pelo currículo municipal, na medida em que não considera os limites impostos pelas condições de trabalho e pela formação (inicial e continuada) de professores no processo avaliativo” (ZEN, 2018, p. 10).

Figura 05 – Fluxograma das implicações da Prova Brasil no trabalho docente na rede pública municipal de Cascavel, PR, Brasil.



Fonte: O autor. Baseado no trabalho de Zen (2018).

Delfino (2017) avaliou a percepção de gestores de escolas básicas do ensino fundamental e os impactos das avaliações em larga escala na sua atividade gestora, na Rede de Ensino de Santa Catarina. Os resultados revelaram a importância que os gestores dão a avaliação em larga escala, enquanto instrumento de reflexão, de integração da equipe escolar e de autoavaliação da qualidade educacional da Unidade

Escolar, e reconhecem seu impacto no desenvolvimento pedagógico. A partir do conhecimento dos resultados alcançados nas avaliações em larga escala, Prova Brasil, a maioria dos gestores pesquisados propõem atividades planejadas, como reuniões e paradas pedagógicas, com o objetivo de deliberar sobre questões referentes ao teste padronizado e planejar ações que possam levar a uma melhoria no desempenho em avaliações futuras (figura 03, p. 68). O autor tece críticas em relação ao posicionamento dos gestores na ênfase em relação aos resultados negativos, observa ainda, que se faz necessário o trabalho planejado, com um entendimento global do processo das avaliações em larga escala e finaliza:

A qualidade na educação passa por muitas questões: formação de professores, incentivo à pesquisa, infraestrutura adequada, entre outros. Isso significa que resultados negativos não são problemas exclusivos dos processos de ensino e de aprendizagem, mas de uma série de deficiências históricas que permeiam e circundam a escola. Para mudar tal cenário, é necessário entender que a qualidade na educação requer comprometimento, diferentes estratégias metodológicas de ensino, investimento em material de apoio, suporte ao professor e o protagonismo estudantil. Dar responsabilidades aos alunos e envolvê-los no planejamento são ações que auxiliaram em seu sucesso, já que, dessa forma, os alunos podem se observar como atores e agentes do processo, não apenas expectadores que, quando solicitado, prestam avaliações (DELFINO, 2017, p. 57).

As influências das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas foram também reportadas e estudadas por Bernardino (2019), em escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu, PR, cujos resultados nas avaliações apresentaram destaque nacional. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) e escolas pesquisadas realizaram um trabalho direcionado para as avaliações, com foco no conteúdo programático para as disciplinas de português e matemática, abrangendo, em ano de IDEB/Prova Brasil, a antecipação de conteúdo com um trabalho pedagógico centrado nos descritores cobrados pela Prova Brasil. Nestes períodos, era constante a presença de membros da equipe da secretaria e os professores relataram pressões sobre seu trabalho, com sobrecarga de atividades que também abrangia os alunos, conforme consta na análise da autora:

Foi identificado a partir dos relatos, uma sobrecarga de atividades e atitudes relacionadas à prova Brasil, sobre os professores e alunos, acompanhada por pressões internas (escola) e externas (SMED e comunidade), visto que 86% dos sujeitos apontam um nível alto de pressão sobre os professores em ano de IDEB/Prova Brasil. E, ainda,

em relatos informais, os sujeitos pesquisados deixam claro que a divulgação de resultados, que servem de instrumento para a mídia local ranquear e apontar as melhores e piores escolas em termos de qualidade, baseadas em notas alcançadas no IDEB/ Prova Brasil, podem estar causando tensões no ambiente escolar e desgastes nas relações professor/aluno/SMED (BERNARDINO, 2019, p. 119).

Uma política de méritos, com incentivos na forma de bonificações em espécie, foi instituída aos professores de escolas que atingiram as metas estabelecidas pela SMED. A prática pedagógica diária envolvia o preparo para a avaliação, sendo influenciada e mesmo determinada pelo IDEB/Prova Brasil, como política norteadora da SMED. As práticas incluíam também ações de “reforço escolar em contraturno aos sábados para turmas de 5^{os} anos, apostilamento para toda rede de ensino com foco nos descritores cobrados pela Prova Brasil, a aplicação de simulados pela SMED e pelas escolas”. Assim, concluiu-se que, em ano de IDEB/ Prova Brasil, poderia haver o estreitamento curricular, mesmo considerando relatos de retomada de conteúdo, não cobrados na avaliação externa, sempre que necessário (figura 02, p. 67) (BERNARDINO, 2019, p. 121).

As estratégias implementadas pelo município de Foz do Iguaçu revelaram a preocupação, ao mesmo tempo em que facilitavam o trabalho de gestores com as avaliações externas, IDEB/Prova Brasil. Saliou-se a compreensão crescente entre os professores e gestores do processo avaliativo, utilizado como referência nacional de qualidade e que representa uma fonte de dados a serem utilizadas pelas gestões na elaboração de políticas educacionais de qualidade. Entretanto, o ranqueamento de escolas, melhores e piores, representa o uso errôneo dos resultados das avaliações externas, implementa-se pressões desnecessárias nas relações gestores/professores/alunos/comunidade, e confere às avaliações o *status* de foco no processo de ensino e aprendizagem, o que em nada favorece a almejada melhoria na qualidade do ensino.

Soligo (2010, p. 1) analisou o uso dos resultados das avaliações em larga escala da educação, por professores, gestores e técnicos, como fonte norteadora capaz de superar fragilidades na aprendizagem. Os dados dos resultados das avaliações em larga escala se apresentam como um instrumental importante de revelação das condições de ensino nas escolas e possibilitam “um acompanhamento e melhoramento das práticas pedagógicas em sala de aula contribuindo com a

melhoria da qualidade da educação”. Qualidade que se revela pela necessidade de se incorporar métodos de ensino voltados ao conhecimento, conforme o autor:

O termo qualidade da educação consiste em uma expressão polissêmica e com múltiplas significações. Isso não significa a impossibilidade de defini-la. A discussão e a pesquisa sobre qualidade da educação implicam o mapeamento dos diversos elementos necessários para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, a organização, a gestão e a disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento social e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (SOLIGO, 2010, p. 13).

A qualidade da educação envolve também um esforço integrado e contínuo, abrangendo professores, gestores e técnicos, para superar as desigualdades existentes. A organização de grupos de estudos, voltado ao trabalho pedagógico com matrizes curriculares, competências e habilidades, pode representar uma estratégia relevante de informação e formação no uso dos dados das avaliações como um “aliado das práticas pedagógicas e não mais como um mecanismo de pressão e ranqueamento” (SOLIGO, 2010, p. 14).

Os impactos dos resultados das avaliações em larga escala na gestão e no cotidiano escolar foram também observados por Sawicki e Pagliarin (2018), em escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Os gestores são particularmente desafiados e cobrados no entendimento e na aplicação dos resultados na melhoria da qualificação do ensino aprendizagem dos alunos. Entretanto, tanto a gestão como a equipe têm pouca qualificação em relação as avaliações em larga escala, bem como os índices educacionais, necessários a uma análise mais reflexiva de seus significados para a melhoria do trabalho educacional. O estado exerce um papel regulador sobre a escola, via disponibilidade de recursos e bonificações atrelados a resultados tidos como satisfatórios. A política que se estabelece gera conflitos nas relações gestão e equipe escolar (figura 02, p. 66), como colocado no estudo:

A análise das informações coletadas permite afirmamos que as avaliações externas impactam diretamente no cotidiano escolar, já que o resultado de suas avaliações serve para ranquear e, por vezes, premiar escolas. Além disso, é uma forma de regulação do Estado sobre a escola, pois muitas vezes, até há diminuição de recursos se a escola não atingir a meta estabelecida e, por outro lado, bonificando àquelas que atingir. Assim, conflitos são gerados nas relações interpessoais, cobranças entre equipe gestora e

professores, entre professores das disciplinas que compõe as avaliações, também de órgãos superiores - as mantenedoras - à escola. Portanto, há relações diretas entre a gestão escolar e as políticas de avaliação em larga escala, essa última impactando na escola como um todo, inclusive no trabalho da gestão da escola (SAWICKI; PAGLIARIN, 2018, p. 37).

As autoras concluem sobre a complexidade da realidade escolar e que não se relaciona de forma coerente com estes testes padronizados das avaliações.

Por fim, cabe questionarmo-nos sobre o que está sendo compreendido pelo termo qualidade quando apenas o resultado do Ideb é utilizado para aferir qualidade à educação. Acompanhar a qualidade da educação por índices numéricos talvez seja insuficiente para uma realidade complexa que as escolas públicas estão inseridas. Talvez caiba aprimorar os instrumentos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e analisar os resultados de forma contextualizada, observando outras dimensões do cotidiano escolar. À gestão da escola cabe um estudo aprofundado não somente dos índices, mas dos questionários respondidos pelos alunos, bem como planejamento de ações coletivas para melhorar a aprendizagem discente (SAWICKI; PAGLIARIN, 2018, p. 37).

O gestor se apresenta como elemento chave no desenvolvimento de uma educação nacional de qualidade, orientador e direcionador de um trabalho integrado da equipe escolar. Entretanto, nesta ação direta verificou-se ser uma constante a pressão exercida sobre os gestores e pelos gestores para se alcançar resultados nas avaliações em larga escala, tidos como satisfatórios e positivos dentro de políticas públicas municipais e/ou estaduais e até mesmo no plano federal, para a qualidade educacional. Reforçaram-se políticas de responsabilização, de direcionamento do trabalho pedagógico que, em muitos casos, conduziram a um estreitamento curricular. Na busca de índices melhores nas avaliações foram detectadas estratégias, como incentivos e bônus aos professores e mesmo aos alunos. Os dados dos resultados das avaliações externas representam um instrumental importante no processo educacional, mas que não deve ser utilizado como direcionador, ou mesmo considerado componente único de análise de qualidade do ensino.

Desta forma, com base nas leituras de pesquisadores da temática, nos trabalhos de campo levantados, nas análises feitas no atual momento da educação e em nossas próprias conclusões, somos de opinião de que o gestor para trabalhar qualidade precisa dispor de doses extras de responsabilidade, comprometimento e envolvimento emocional, e que portanto, se faz necessário que este sujeito, tenha a

garantia de parte do Estado e entes federativos, de que as políticas públicas estarão posicionadas e pré-dispostas para corroborar, e ainda, que organizem e disponibilizem infraestrutura física e material, tais como, material didático e salas de aula adequadas em concordância com as necessidades de cada disciplina e realidade, que contribuam no desenvolvimento do trabalho docente e subsidiem a aprendizagem dos alunos e, também, insistimos para que haja valorização do profissional da educação, na parceria Estado x Escola x Gestor, no cumprimento integral do currículo escolar e não apenas de fragmentos das disciplinas que compõe os testes padronizados, isto entre outras ações que poderão surgir no decorrer dos trabalhos. Assim, o trabalho do gestor, a integração do IDEB com outras dimensões e fatores já colocados e, também, um planejamento de novas políticas públicas efetivas e democráticas poderão de fato assegurar em nosso país, uma educação integral, pública, diagnóstica, gratuita e de qualidade, onde os beneficiados serão todos os cidadãos, a começar pelo mais humilde frequentador do “chão da escola”.

Tem-se certo ainda, que aparentemente a instituição escolar de qualquer nível, é dado a liberdade de tratar dos resultados das avaliações em larga escala, de forma a beneficiar toda sua comunidade, mesmo considerando as expectativas e parâmetros de qualidade definidos pelos órgãos governamentais de controle e regulação nas três esferas de poder e que a meu juízo, parece claro que a comunidade escolar, não tem a noção exata de que os resultados não podem ser tidos como definição única da qualidade de ensino, mas que sim, deva ser tratados como um dos elementos de referência que avaliam o trabalho escolar, e é neste sentido que a avaliação em larga escala dentro de suas especificidades podem enfim, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, considerando também, que o modelo de avaliação atual, objetiva a regulação social das políticas educacionais que dão prioridade ao mercado, priorizando o individualismo, a competição, a discriminação social, a avaliação meritocrática e seletiva, o que facilita, sobremaneira, a implementação e com todos as possibilidades de sucesso, de uma gestão gerencial que efetive na escola e na sala de aula o neoliberalismo que priorize a eficácia e a eficiência por meio de ações meritocráticas.

Com este viés, entendemos que o gestor escolar, deva ser conhecedor de forma detalhada em como se realizam as pressões e responsabilização de parte do Estado que se utiliza do instrumento, avaliações em larga escala, para induzir à padronização do que os alunos devem aprender, na esteira do que ocorre há décadas

e que, por vezes, em razão do desconhecimento do gestor, consegue e se mantém de forma a se perpetuar. Enquanto gestor escolar, responsável direto por todos os acontecimentos em sua unidade de ensino, não pode se deixar conduzir por uma gestão de resultados ou de metas.

O gestor escolar do século XXI, penso, está antenado e consciente com o que está acontecendo. O Estado brasileiro, pauta-se em contextos ideológicos de natureza neoliberal para atacar e dilapidar a educação nacional e, dentre tantas ações e decisões contra a escola pública, objetiva controlar a seleção de conteúdo a ser legitimado pelas avaliações em larga escala. Assim, vemos que para haver o contraponto é necessário, aliás, de extrema necessidade, que todos os envolvidos e contrários ao atual regime que controla o nosso país, que está pautado na ideologia neoliberalista, em todos os setores e, principalmente, neste processo avaliativo da qualidade de ensino, é exatamente sabermos da ampliação, da abertura de horizontes da exatidão e termos as avaliações em larga escala, como a um elemento a ser trabalhado e harmonizado no meio educacional e ter a clarividência que os testes padronizados vão muito além da verificação de desempenho do aluno, ratificando uma análise em sua plenitude das condições em que esse desempenho é produzido, considerando igualmente, outras facetas como formação de professores, realidades educacionais diversas, estruturas físicas e pedagógicas, ideologias individuais e o envolvimento social, político e econômico para com a atividade fim da escola, o ensino e aprendizagem. No capítulo três, a seguir, apresentaremos a pesquisa de campo; cerne principal deste esboço, relacionando o uso do resultado das avaliações em larga escala com a percepção dos gestores em suas práticas profissionais educacionais.

3. PERCEPÇÃO DOS GESTORES: RESULTADO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NAS PRÁTICAS DE GESTÃO

As avaliações em larga escala estão postas como diretrizes para muitos gestores em todo o país; sendo, frequentemente, utilizadas como indicador único de qualidade educacional a ser considerado. O alcance de boas notas nestas avaliações padronizadas, sobretudo nos resultados da Prova Saeb, constitui foco principal do sistema educacional brasileiro, desconsiderando outras dimensões, internas e/ou externas que abrangem o processo de ensino e aprendizagem (BERNARDINO, 2019). Este contexto nos levou a analisar sob a percepção do gestor escolar, as relações que se estabelecem entre as avaliações em larga escala e a Prova Saeb, no seu trabalho diretivo, pedagógico, social e político, bem como as implicações relativas aos estados emocionais dos sentir nas situações que vivenciam com as avaliações.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa de campo, começando com os procedimentos para aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (anexo I) e do campo de estudo, pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (anexo II). A seguir, houve a aplicação de questionário (apêndice I) aos gestores escolares da rede pública municipal de ensino de Cascavel, fonte de informação relativa ao problema da pesquisa, e que concordaram em participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice II); onde os dados foram coletados, categorizados, seguindo padrões da pesquisa qualitativa da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Assim, na sequência, elencamos e contextualizamos a caracterização da pesquisa; o currículo escolar de Cascavel, PR; o lócus da pesquisa; os procedimentos metodológicos; apresentação dos resultados da pesquisa; análise dos dados e discussão e as considerações finais.

3.1 Caracterização da pesquisa

No desenvolvimento foi adotada a abordagem qualitativa de forma a possibilitar a compreensão do grupo social (SEVERINO, 2007), de natureza básica com delineamento descritivo, que segundo Malhotra (2001), objetiva descrever eventos,

ocorrências ou fenômenos. Nos procedimentos metodológicos a pesquisa de campo foi utilizada no levantamento de informações, via questionário *on-line*, junto aos gestores escolares de escolas públicas municipais de Cascavel, PR, e posterior análise de conteúdo, tendo como base Bardin (1977). No questionário foram utilizadas questões abertas e fechadas, em alguns casos foi empregada a escala Likert de cinco pontos para mensurar o valor de cada resposta (ALEXANDRE *et al.*, 2003; VIERA; DALMORO, 2008). No subcapítulo a seguir abordou-se o Currículo Escolar da Rede Pública Municipal de Cascavel, para melhor embasar as análises, que foi construído no período de 2004 a 2008, onde se buscou relacionar o trabalho do gestor escolar com as avaliações em larga escala e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.2 Currículo escolar de Cascavel, PR

Em Cascavel, até o ano de 2007, o conteúdo curricular, orientador para os anos iniciais do Ensino Fundamental, era calçado no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) e/ou nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A proposta curricular existente se apresentava segmentada, desprovida de uma referência teórico-metodológica e indiferente ao cenário da educação escolar do município; com isso, a partir de 2004, gestores da Secretaria Municipal e profissionais da educação, sentiram necessidade e optaram pela construção de currículo próprio, que viesse para ser o documento norteador do ensino e da aprendizagem local. Neste intuito, foram reunidos grupos de profissionais da educação das escolas, Centros Municipais de Ensino Infantil (CMEIs) e da SEMED, assim como um orientador, pertencente ao quadro de professores da Unioeste, por disciplina, em um trabalho integrado de construção do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, e que virou realidade em 2008 (ZEN, 2018).

Os profissionais, autores da proposta, entendiam que um currículo deveria estar em constante construção, (re)formulação e se (re)adequando continuamente de forma a abarcar novas metodologias, teorias e técnicas didáticas atualizadas, caracterizando o espaço escolar como um centro de democratização do ensino e aprendizagem e, ainda, funcionar como uma ferramenta no apontamento de possíveis imperfeições, fraquezas, barreiras e que precisa estar, sempre, atento às possibilidades de mudanças em seus setores diversos. Neste contexto, a construção coletiva do currículo era embasada numa concepção teórica filosófica e legal,

orientado pelos princípios do método materialista histórico-dialético, da teoria do desenvolvimento humano com a psicologia histórico-cultural e da teoria educacional com a pedagogia histórico-crítica (CASCAVEL, 2008).

De acordo com Matos (2017) e Malanchem, Dolla e Duarte (2012), citados em Zen (2018), a construção do currículo de Cascavel levava em consideração também a:

[...] necessidade de superar o ecletismo teórico-metodológico, encontrado no trabalho pedagógico dos profissionais da rede, que buscavam orientação tanto no currículo do estado, elaborado em 1990, como nos PCN. Como não havia um dispositivo indicando qual dos dois documentos os professores deveriam considerar, os princípios teóricos e as convicções pedagógicas de cada profissional acabavam sendo determinantes no encaminhamento do trabalho pedagógico, de forma que ora um, ora outro documento servia de base para o desenvolvimento do trabalho escolar. Considerando as diferenças conceituais entre os pressupostos epistemológicos presentes no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a organização do trabalho escolar no município de Cascavel-PR caracterizava-se pelo ecletismo pedagógico (ZEN, 2018, p. 86).

A SEED em parceria com a Unioeste, propiciou aos profissionais da educação, notadamente aos professores, estudos teóricos como forma de dar o suporte necessário sobre a fundamentação relacionada ao materialismo histórico-dialético, para fins de embasar as discussões no percurso da construção do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (ZEN, 2018). O material produzido foi encaminhado para as escolas da rede em 2007, com o objetivo de que todos os profissionais da educação pudessem ter acesso, entender e fazer a discussão do seu conteúdo, elencando contribuições que foram socializadas em uma assembleia, tendo como palco o Centro de Aperfeiçoamento do Servidor Público de Cascavel (CEAVEL) com a participação de uma dupla de representantes por escola (MATOS, 2017; MAZARO, 2018).

Assim, após quatro anos de intensos trabalhos, 2004 a 2007, o currículo escolar de Cascavel, finalmente, ficou pronto com seu lançamento acontecendo em 11 de junho de 2008. Para que todos os profissionais da educação da rede municipal fossem contemplados com um exemplar, imprimiu-se 6.000 unidades e para além dos profissionais da educação do município, receberam cópias as secretarias de educação de diversos municípios e Estados; instituições de ensino superior e,

inclusive, foi endereçado um exemplar do Currículo Escolar da Rede Pública de Ensino de Cascavel, PR, para o MEC (CASCAVEL, 2008).

Resumidamente, na construção do currículo escolar da rede pública de ensino de Cascavel ficou evidenciado três prevalências principais: A produção da fundamentação teórica da educação na rede pública municipal de ensino de Cascavel, PR, para evidenciar a concepção de homem, sociedade e educação, bem como a geração do conhecimento e a educação como formação social de homem e sociedade, alicerçados no método do materialismo histórico-dialético; construir os objetivos teóricos para a educação de pessoas com deficiência (PcD); e finalmente a que relata à organização curricular e a relaciona com a geração de cada uma das disciplinas, conteúdo, critérios de avaliação e seus direcionamentos metodológicos (SCHEIFELE; STRIEDER, 2011). Os autores acentuam que,

Ainda na primeira prioridade visaram estabelecer os aspectos históricos e legais dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a sistematização da história do Ensino Fundamental (anos iniciais) no Brasil. Também necessitou cunhar a concepção de desenvolvimento humano fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural com pressupostos pedagógicos sobre a apropriação do conhecimento e sua transmissão e a relação professor-aluno. Encerrou-se esta prioridade com a concepção de avaliação e a forma de progressão dos estudos (SCHEIFELE; STRIEDER, 2011, p. 3).

A metodologia que definiu o referencial teórico e princípios norteadores do trabalho docente nas escolas da rede, com a participação decisiva dos profissionais da educação na elaboração e regularização do documento, repercutiu positivamente na totalidade destes trabalhadores, resultando uma relação final de pertencimento, de tal modo que o currículo não foi entendido pelos profissionais da rede como uma imposição, mas como o resultado de amplas discussões, das quais os mesmos fizeram parte (ZEN, 2018).

No entanto, durante o transcurso do período da produção do currículo, os professores que fizeram parte dos grupos de concepção e criação, estiveram em seus postos de trabalho, em seus locais de trabalho, desempenhando suas horas de trabalho de forma normal, se juntando aos técnicos e demais integrantes dos grupos de trabalho nos finais de semana, feriados e período noturno de segunda a sexta feira, demonstrando dedicação, apreço e zelo pela missão assumida para com a construção do currículo escolar da rede pública de ensino de Cascavel, juntando-se a isso, os esforços despendidos no cumprimento das atividades que lhes eram delegadas, todo

esse desprendimento, obviamente, causou-lhes diversos aborrecimentos por não poderem, por vezes, estarem presente no convívio familiar e entre amigos, em momentos de interação e das relações humanas (MATOS, 2017; MAZARO, 2018). Conforme afirma Frigotto (1989), não seria coerente pensar que a classe dominante, elitista, facilitaria aos profissionais da educação, compromissados com as mudanças sociais, condições dignas na efetivação de um projeto que estivesse buscando melhorar a qualidade de vida do povo trabalhador. Porém, a instituição escola é um ambiente que gera disputas, local onde acontecem o embate de ideias entre diferentes ideologias, tendo por base os pensamentos filosóficos. Segundo Matos, (2017) esse é o ambiente adequado para a discordância de ideias e onde o diálogo melhor ocupa seu espaço público e político. Mesmo considerando que a decisão em produzir o currículo tenha sido do poder público municipal, ficou patente que no transcurso da elaboração houve uma expansão significativa que aproximou pessoas de diferentes áreas, ligadas à educação, e preocupadas em encontrar caminhos que pudessem levar a melhorar a educação no município, dentre estes, podemos citar os professores pesquisadores da Unioeste, professores da rede pública municipal e as diversas equipes que compõem a SEMED (ZEN, 2018).

Currículo em mãos, nas páginas que se seguem foi possível visualizar a inquietação dos autores, para que se construísse um currículo escolar comprometido com a qualidade do ensino e da aprendizagem praticado nas escolas públicas do município, e que pudesse atender as expectativas dos cidadãos de Cascavel, quando de suas buscas por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, e com isso, a população elevaria seu conceito sobre a educação local, sobre a cultura da cidade, valorizaria amplamente a sociedade onde vive e convive, vendo que a preocupação de todos os envolvidos no processo de construção do currículo traria uma infinidade de benefícios aos estudantes, abrindo um leque de possibilidades para que todos os habitantes, por meio de um sistema local de educação qualificada, com legislação própria, seria o melhor caminho para a formação íntegra e integral de todo o estudante que procurava a escola pública (ZEN, 2018).

Passado o período de produção do currículo e tendo sido lançado oficialmente, via-se a necessidade premente de trabalhar para dar suporte e uma adequada formação aos professores para que pudessem massificar os princípios teóricos do novo documento, incorporando-os em suas práticas pedagógicas, alinhando-os no sentido de desenvolver a docência a partir do método. Já se via claramente que no

currículo municipal de Cascavel, PR, o ambiente escolar foi articulado de forma a favorecer a socialização do conhecimento filosófico, artístico e científico, com a escola garantindo aos alunos o conversar com as ciências concebidas ao longo da caminhada humana.

As ciências e o conhecimento nelas incrustadas que verdadeiramente propiciarão autonomia e conscientização ao povo com uma determinação fundamental no “o que ensinar”, avizinando os alunos da prosperidade cerebral, concebida tradicionalmente com o professor da escola pública atuando de forma totalmente comprometida com este propósito, fazendo acontecer uma irradiação plena dos conhecimentos científicos (CASCAVEL, 2008, p. 22).

De acordo com Saviani (2016), para que o estabelecimento do currículo seja perene, faz-se indispensável haver circunstâncias favoráveis para que se admita a irradiação e a absorção do conhecimento. Carece que o objeto de estudo seja repartido e serializado de forma que o estudante possa paulatinamente atravessar o “não compreendo ao sim entendi”. A escola satisfaz esse ofício atenuador de mediar esse meio do conhecer primitivo ao saber organizado, da experiência do senso comum ao saber científico. O autor, salienta que se tenha cuidado para a escola não se perder e, perder sua característica, a sua práxis central, que se compõe no aprendizado da língua materna, matemática, ciências da natureza e de sociedade, filosofia e artes. Nesse sentido, segundo Matos (2017), a sistematização do material de estudos por disciplinas como foi concebido o currículo municipal de Cascavel, PR, não fragmenta com a articulação que o aperfeiçoamento do conteúdo faz com as demais disciplinas, vez que, para entender ciências, é preciso estar alfabetizado, é necessário conquistar os números e as variáveis da matemática.

De 2008 a 2011, a SEMED fez a oferta de uma grande quantidade de estudos, discussões, cursos, plenárias, direcionadas para que gestores, professores, coordenadores, técnicos bibliotecários e de informática, pudessem estar se atualizando e se inteirando do novo método contido no currículo para aplicar em seu trabalho, no dia a dia em sua escola, notadamente os professores em sala de aula (MATOS, 2017). Neste sentido, Zen (2018) destaca que:

O distanciamento existente entre os objetivos que o currículo anuncia e aqueles que se consegue alcançar, tendo em vista a dificuldade dos profissionais em compreender como o método se desdobra em práticas educativas que são realizadas

cotidianamente na sala de aula. Tal trabalho é evidentemente complexo, requer conhecimento teórico, apropriação do método materialista histórico e domínio técnico do objeto do trabalho docente, que consiste no trabalho didático-pedagógico (ZEN, 2018, p. 179).

Assim, considerando os referenciais teóricos que embasam o currículo, as avaliações previstas e as avaliações em larga escala, fica evidente, que atendem concepções opostas e que ambas produzem demandas diferentes no trabalho do professor; e ainda, no que diz respeito à implementação do currículo de Cascavel. Ressalte-se que deficiências na formação, desvalorização profissional, implementação de testes como a Prova Saeb, podem levar ao esvaziamento do trabalho pedagógico docente, do gestor e do próprio currículo, tal como é preconizado neste mesmo currículo. Salienta-se que a efetivação de um currículo escolar está pautada na dependência de reunião de um grupo de elementos e fatos, desde a condescendência dos políticos em cargos eletivos até a responsabilidade do professor que precisa entender os princípios teóricos e saber desenvolver suas aulas em consonância com o método.

Deve-se ainda neste universo, considerar conforme salienta Freitas (2018) que com a aprovação da BNCC, as vinculações didáticas postas, fazem parte de um conjunto de resoluções privatistas, que propiciaram uma reforma mercadológica na educação, e que são ações que visualmente não se relacionam, mas se vinculam em um conjunto de posicionamentos: bases, ensino, avaliação e responsabilização; enfraquecendo e por vezes diminuindo ao extremo as diferenças, permitindo que haja um pequeno hiato para que a escola e/ou corpo docente e gestores possam produzir, ao tempo que vão sendo asfixiado por conselhos, exames, plataformas de ensino (software que fornece todas as ferramentas para criação e venda de cursos on-line) e compêndios semelhantemente elaborados e ajustados na BNCC (FREITAS, 2018).

As convicções neoliberais que embasam a BNCC indicam um material estático de drenagem da escola pública e de sua função no transferir conhecimentos. Esta ingerência no currículo da escola pública aponta para um traçado neoliberal estimulado pelas reformas do Estado e da educação. Desta forma, verifica-se a efetivação da atribuição do capital na contemporaneidade social, ficando evidente, que o exemplo de estruturação curricular a ser elaborado está concernente à normatização e ao monitoramento da educação escolar, impulsionado pelos

procedimentos de avaliação e, em estimar excessivamente competências e habilidades de cunho psicossocial e socioemocional (GONÇALVES *et al.*, 2020).

A normatização e a monitorização educacional se aqueceram com a BNCC, suas convicções não só espelham uma concepção educacional orientada para a Teoria do Capital Humano, mas, para além, condiciona psíquica e ideologicamente a disposição de subordinação com naturalidade por meio das competências socioemocionais, definidas pela BNCC, são dez: Conhecimento; Pensamento científico crítico e criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania (MEC, 2018).

Segundo Gonçalves *et al.* (2020),

A BNCC representa a culminância do acirramento do processo de ajustes sociais e econômicos da década de 1990. Isso se deve ao fato de a BNCC se constituir como uma política de formação que conglopera instituições nacionais e Organismos Internacionais, cuja forma de atuação se dá, principalmente, por meio de terceirizações e parcerias público privada. Uma verdadeira reforma empresarial educacional para a manutenção dos pressupostos formativos socioemocionais e ideológicos necessários para o processo de controle e produção capitalista (GONÇALVES *et al.*, 2020, p. 905).

A base de formação da BNCC em competências socioemocionais, pautada em sistemas de administração, gestão, avaliação e currículo, alimentam mecanismos de controle social que alicerçam o mercado global educacional (BALL, 2014; GONÇALVES *et al.*, 2020). No subcapítulo concluído foi tratado da relação currículo, avaliações em larga escala e o trabalho do gestor escolar, na sequência apresentamos o local onde se realizou a pesquisa de campo.

3.3 Lócus da pesquisa

Lócus desta investigação, o município de Cascavel está localizado na região Oeste, no terceiro planalto do estado do Paraná, ao sul com latitude 24°57'21" e a oeste com longitude 53°27'19", possui altitude média de 781 metros e uma área territorial de 2.091,401 Km² (figura 06, p. 92) (IPARDES, 2011), com população estimada em 336.073 mil habitantes (CENSO, 2021).

O Sistema Municipal de Ensino foi criado com a promulgação, em 22 de dezembro de 2010 da lei municipal n. 5.694, pelo Poder Executivo (CASCAVEL,

2010). A criação está amparada em marcos legais: CF/1988, art. 210 e LDB/1996, art. 8º. No Paraná, apenas 4,3% dos municípios contam com sistema próprio de ensino, o que corresponde a 17 municípios¹³(PARANÁ, 2018).

Na última edição do IDEB, que teve as provas realizadas em 2019 e resultados divulgados em 2020, Cascavel, obteve a nota 6,5 (alcançando a meta estipulada que era 6,5), enquanto o Paraná alcançou 6,8 (meta 6,7); e, no âmbito nacional, a nota alcançada foi 5,7 (sendo que a meta estipulada era de 5,4). Esses dados revelam que a nota do município está pouco abaixo da média do estado, mas acima das do país. Cascavel, em relação à 2017, manteve sua nota/média estacionada, não houve avanço em relação ao percentual alcançado que foi de 6,5 em ambos os anos (INEP, 2021). Em relação ao fluxo dos 3.695 alunos dos 5º ano, do município em 2019, o índice alcançado foi de 0,98, de cada 100 dois reprovaram. No Paraná o fluxo dos alunos à Prova Saeb foi de 0,90 e no Brasil 0,94.

Importante, também, observar o nível de proficiência, mensurado através de uma escala, construída pelo Saeb, que aponta o nível de aprendizado, a capacidade de aprender e que varia, dependendo da disciplina e da etapa escolar, estes níveis se concentram em pontuações em 9 níveis diferentes que vai do -150 até +350: o nível 1 – é o que contempla a pontuação inferior a 150 pontos e o nível 9 - está projetado na pontuação entre 325 e 350 pontos, para as turmas de 5º anos. Cascavel em 2019, obteve em português, proficiência de 225,93 pontos estando alocado no nível 5 da tabela, o que significa que seus alunos estão num patamar de nível mediano, se tratando da capacidade de aprendizagem.

Na matemática o nível de proficiência alcançado foi de 241,14 pontos, estando também, igualmente o município na média e proficiente, o que demonstra da mesma forma que em português, os alunos se encontrarem num nível mediano, quanto a capacidade individual em aprender esta disciplina. No Paraná o nível de proficiência alcançado pela rede foi de 251,17, nível 6 em português e 264,89, nível 6 em matemática e no Brasil 210,78, nível 4 em português e em matemática 223,90 pontos, nível 4.

¹³ Chopinzinho, Londrina, Toledo, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Guarapuava, Araucária, Ibiporã, Curitiba, Paranaguá, Jacarezinho, Sarandi, Pinhais, Cascavel, Palmeira, Palmas e Telêmaco Borba. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Sistema-Municipal-de-Ensino>.

Ainda sobre a Escala Saeb, que foi reformulada pelo INEP e agora é única para cada disciplina e ano, permitindo verificar o percentual de alunos que já desenvolveram as habilidades e competências¹⁴, para cada ano, quantos estão desenvolvendo e quantos estão abaixo no nível esperado para o ano em curso, além de ser possível com ela, ver quem está acima do nível esperado. Abaixo (figura 06, p. 90) a escala Saeb, com níveis de 1 a 9, utilizada na edição de 2019, da Prova Saeb.

FIGURA 06 – Escala Saeb com os níveis e pontuações nas disciplinas de Português e Matemática, 5º ano.

NÍVEL	5º ANOS/PORTUGUÊS	5º ANOS/MATEMÁTICA
1	000 até 149 pontos	000 até 149 pontos
2	150 até 174 pontos	150 até 174 pontos
3	175 até 199 pontos	175 até 199 pontos
4	200 até 224 pontos	200 até 224 pontos
5	225 até 249 pontos	225 até 249 pontos
6	250 até 274 pontos	250 até 274 pontos
7	275 até 299 pontos	275 até 299 pontos
8	300 até 324 pontos	300 até 324 pontos
9	325 até 350 pontos	325 até 350 pontos

Autor: QEDU, 2021 – adaptado.

Concluindo uma análise basilar, sobre a proficiência, verifica-se que Cascavel, tanto em português, quanto em matemática, mantém uma posição favorável em relação ao Brasil e desfavorável em relação ao Paraná (QEDU, 2021). Outro indicador importante, utilizado pelo Saeb, é o que mensura a aprendizagem média dos alunos, nota padronizada em português e matemática de acordo com a

¹⁴ Na prova de **Matemática**, são avaliadas as habilidades de resolver problemas em quatro temas: espaço e forma; números e operações; grandezas e medidas; e tratamento da informação. Para o 5º ano, são 28 descritores. A prova de **Língua Portuguesa**, por sua vez, avalia apenas habilidades de leitura, representadas por 15 descritores para o 5º ano e 21 descritores para o 9º. Eles estão agrupados em seis blocos: Procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2772/prova-brasil-entenda-como-e-organizada-a-avaliacao>.

Prova Saeb. Este indicador de aprendizado varia de 0 a 10. Segundo o INEP, no entanto, atingir 10 é, praticamente, impossível já que isso significaria atingir a perfeição em termos de rendimento escolar esperado. Cascavel alcançou a nota, neste indicador de 6,67, no Paraná esse número foi de 7,59, bem acima de Cascavel e no Brasil 6,07, e aí se inverte, Cascavel está um pouco acima da média nacional.

A Prova Saeb é elaborada, partindo de uma Matriz de Referência, documento que contém o conjunto de habilidades de cada série e disciplina e que podem ser mensuradas por meio das questões da prova, é pertinente deixar claro que é diferente da prova aplicada em sala de aula, vez que a metodologia adotada na construção e aplicação dos testes da Prova Saeb é adequada para avaliar redes e/ou sistemas de ensino e não alunos individualmente e são organizadas e elaboradas em 21 diferentes tipos de cadernos de prova para cada série/ano, sendo um para cada aluno, assim, dois alunos não respondem necessariamente às mesmas questões. Segundo o INEP, um caderno de prova é constituído por quatro blocos, dois com questões de matemática e dois com questões de português, cada questão terá 4 ou 5 alternativas de resposta e somente uma estará correta. O aluno de 5^o ano, responderá 22 itens de português e 22 itens de matemática. São 77 itens para cada disciplina nos 5^o anos, o tempo de prova é de 2 horas e 30 minutos (QEDU, 2021).

Cascavel contava em 2021, com 62 escolas em sua rede de ensino, com respectivos gestores, e deste total foram excluídas 05 escolas/gestores que não atendiam os critérios estabelecidos pelo MEC/INEP, não tendo o número necessário de alunos por turma para participar dos testes quando da aplicação da Prova Saeb. Resultando no envio dos formulários para 57 escolas, das quais obtivemos retorno de 17 gestores que responderam ao questionário *on-line*.

A rede municipal possuía em seus quadros em 2021, um total de 859 professores regentes de classe, sendo 172 nos 5^o anos, com um gestor em cada unidade educacional, e abarcava um total de 18.780 alunos matriculados nas turmas de 1^o aos 5^o anos (SEMED, 2021). A figura 07 (p. 92) apresenta imagem de georreferenciamento do município (FRANÇA *et al.*, 2021) e na figura 08 (p. 92), a localização geográfica de escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel, vinculadas à SEMED.

Nosso estudo abrangeu gestores de escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de forma aleatória, em razão dos questionários serem enviados de forma

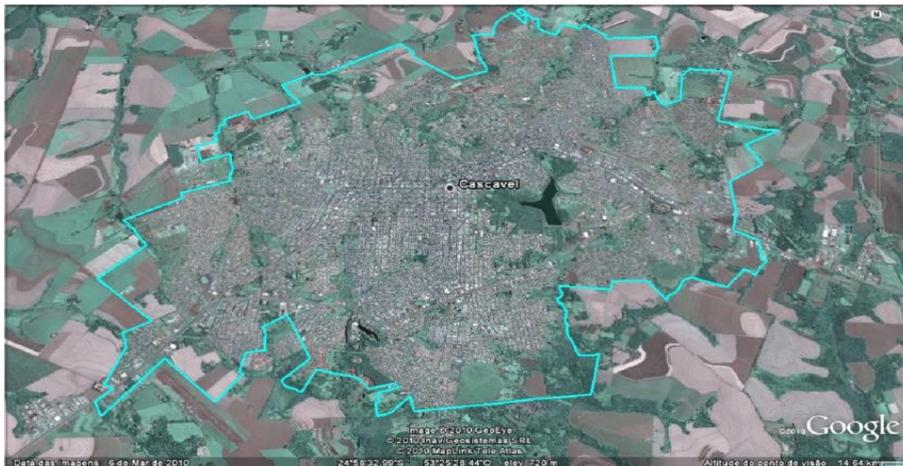
on-line nos e-mails institucionais de cada uma, sendo que de forma anônima, conforme orientação do CEP/PB/Unioeste, com a finalidade de não exposição dos respondentes e das instituições de ensino.

Figura 07 - Mapa de localização de Cascavel no país e no estado.



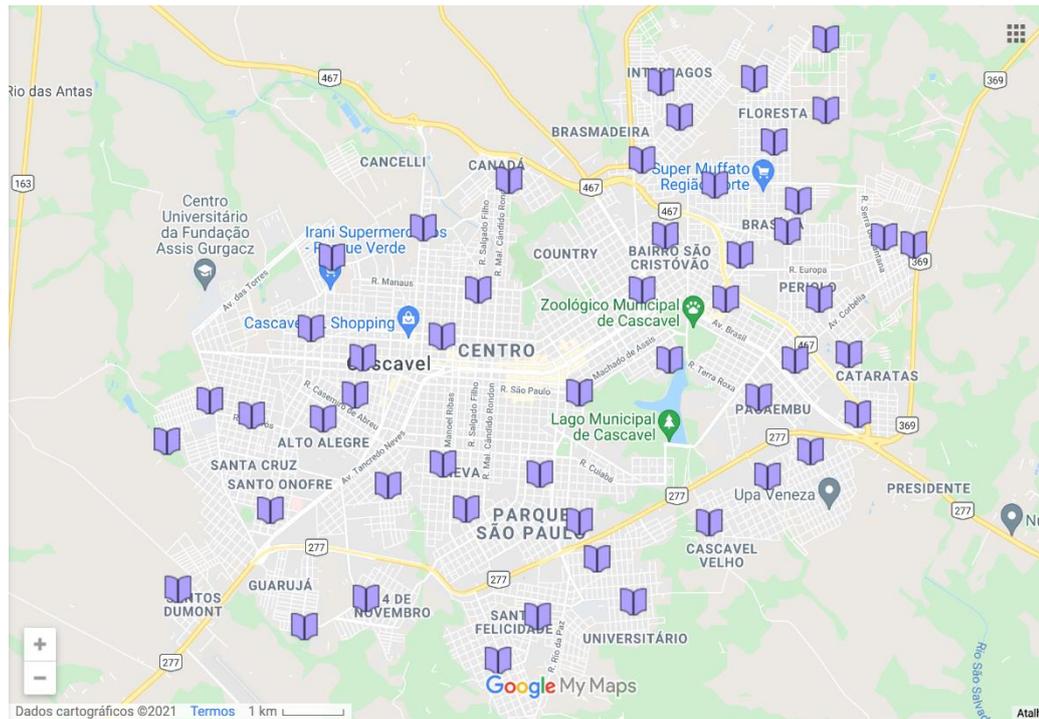
Fonte: IPARDES (2011).

Figura 08 - Imagem de georreferenciamento do município de Cascavel, PR, Brasil.



Fonte: França e colaboradores (2021).

Figura 09 - Localização geográficas de escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel, vinculadas à SEMED.



Fonte: Criado no google maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1fD4F83aTeZe6fAalqatWljFa4G5S82Xn&ll=-24.933578851239407%2C-53.460146553635774&z=13>. Acesso em: 02 out. 2021.

3.4 Procedimentos metodológicos

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) concedeu autorização para a pesquisa no campo de estudo, em 23 de fevereiro de 2021, protocolo nº 7814/2021, após um período de conversações de aproximadamente cinco meses, onde foi possível seguir o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Unioeste. O trâmite no CEP, Plataforma Brasil, abrangeu o período de 12 de setembro de 2020 até 26 de março de 2021. Parecer consubstanciado nº 4.615,349, aprovado. Dos 57 gestores escolares para os quais foram enviados, via e-mail institucional, responderam ao questionário *on-line*, 30% do total da amostra. Citado por Marconi e Lakatos (1999) Selltiz (1965) assevera que em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução, estando, portanto, este estudo na média de respostas.

Com a aprovação do CEP, iniciamos no mês de julho de 2021, os contatos com os gestores das escolas da rede pública municipal de Cascavel, dialogando e expondo

resumidamente o projeto de pesquisa, por telefone. Esta sistemática de contatos se manteve até a primeira semana de setembro de 2021 e, dado a diminuição do tempo disponível, optamos em fazer o envio do questionário, em 24 setembro de 2021, no e-mail institucional dos gestores. Aguardou-se por um período para as respostas e retorno dos questionários; e na segunda quinzena de novembro e primeira de dezembro de 2021, voltamos a contactar as escolas, via telefone institucional e e-mails. Em 22 de dezembro de 2021, encerramos o período para que os gestores respondessem e iniciamos as etapas da Análise de Conteúdo, visando a confecção do relatório final da pesquisa.

Para a coleta de dados foi desenvolvida a técnica de questionário, que segundo definição de Marcone e Lakatos (2003, p. 201) “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador [...] depois de preenchido o pesquisado devolve do mesmo modo”. O questionário coleta informações da realidade, formado por questões que têm o objetivo de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras. Ainda, o questionário possibilita atingir um número maior de pessoas, de forma anônima, permite liberdade ao pesquisado para responder em momento mais adequado, o custo é menor e o pesquisador não é exposto por influências das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999). Para realizar a mensuração dos fatos a serem pesquisados, Marconi e Lakatos (1999) apontam algumas possibilidades e uma delas é a escala de Lickert: que apresenta “uma série de proposições sobre as quais o respondente deverá indicar se concorda ou não com cada uma delas com cinco possibilidades de resposta de uma ‘completa aprovação’ até ‘completa desaprovação’ de uma determinada assertiva” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 117, 119).

O questionário foi elaborado por meio de formulário do Google® Forms e utilizado de forma *on-line*, com o link de acesso sendo enviado para o e-mail institucional dos respondentes, objetos da pesquisa, só respondendo os que o fazem de forma voluntária. As informações, constantes no documento, seguiram pela aplicação da técnica de análise das comunicações, com uma reflexão crítica do manifestado e/ou do oculto, na busca do significado das mensagens (SEVERINO, 2007), tendo seguido a proposição de Laurence Bardin.

Para que fosse cumprido o objetivo geral da proposta, nesta fase da pesquisa de campo, que segundo Lakatos (2003), é a fase que busca informações e

conhecimentos sobre determinado problema, após a leitura dos questionários com base nos dados levantados e com informações constantes no referencial teórico, organizamos a sequência dos trabalhos, construindo e expondo a seguir no quadro 02 (p. 95) as categorias e subcategorias encontradas e/ou criadas, considerando o método de Bardin, Análise de Conteúdo na Análise Categorical.

Quadro 02 - Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Perfil dos gestores de escolas públicas municipais de Cascavel.	-Gênero, idade, formação, experiência profissional.
2. Percepção da relevância das avaliações em larga escala no ensino público da rede municipal de Cascavel.	-Aprendizagem, qualidade no ensino.
3. Influências da avaliação em larga escala na gestão.	-Uso dos resultados, sentimentos.
4. Currículo	-Direcionamento, estreitamento.

Fonte: Construído pelo pesquisador com base nos dados da pesquisa

Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia de um conjunto de técnicas: temática, relações, expressão, proposicional do discurso, enunciação, avaliação e categorial (BARDIN, 1977) e, para este trabalho em específico utilizou-se da Análise Categorical, que objetiva a descrição do conteúdo das mensagens possibilitando melhor, e maior compreensão dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Consideramos aqui, os dados levantados com os questionários elaborado pelo pesquisador, e enviado aos gestores, bem como de todo rol de bibliografias dos pesquisadores relacionados e incorporados ao texto da pesquisa.

A leitura flutuante é o ponto de partida da primeira etapa, a pré-análise, com a escolha dos documentos, transcrição das respostas dos questionários, formulação de hipóteses e objetivos de forma indutiva, prévia e de senso comum, já apontando indicadores (categorias) para fundamentar a futura interpretação. Na etapa seguinte, exploração do material, ocorre a elaboração das categorias, que se estabelecidas antes da análise dos documentos são chamadas de “a priori” e se encontradas durante ou depois da análise do documento são chamadas de “emergentes”, podendo se

estabelecer categorias híbridas ao se utilizar de ambas (BARDIN, 1977). A terceira etapa, denominada pela autora Laurence Bardin de “tratamento”, sendo aqui que acontece as “inferências” ou “deduções lógicas”, ficando demonstrado que o objetivo da Análise de Conteúdo é, não apenas descrever, mas ver qual é a mensagem implícita por detrás do material analisado (1977, p. 168).

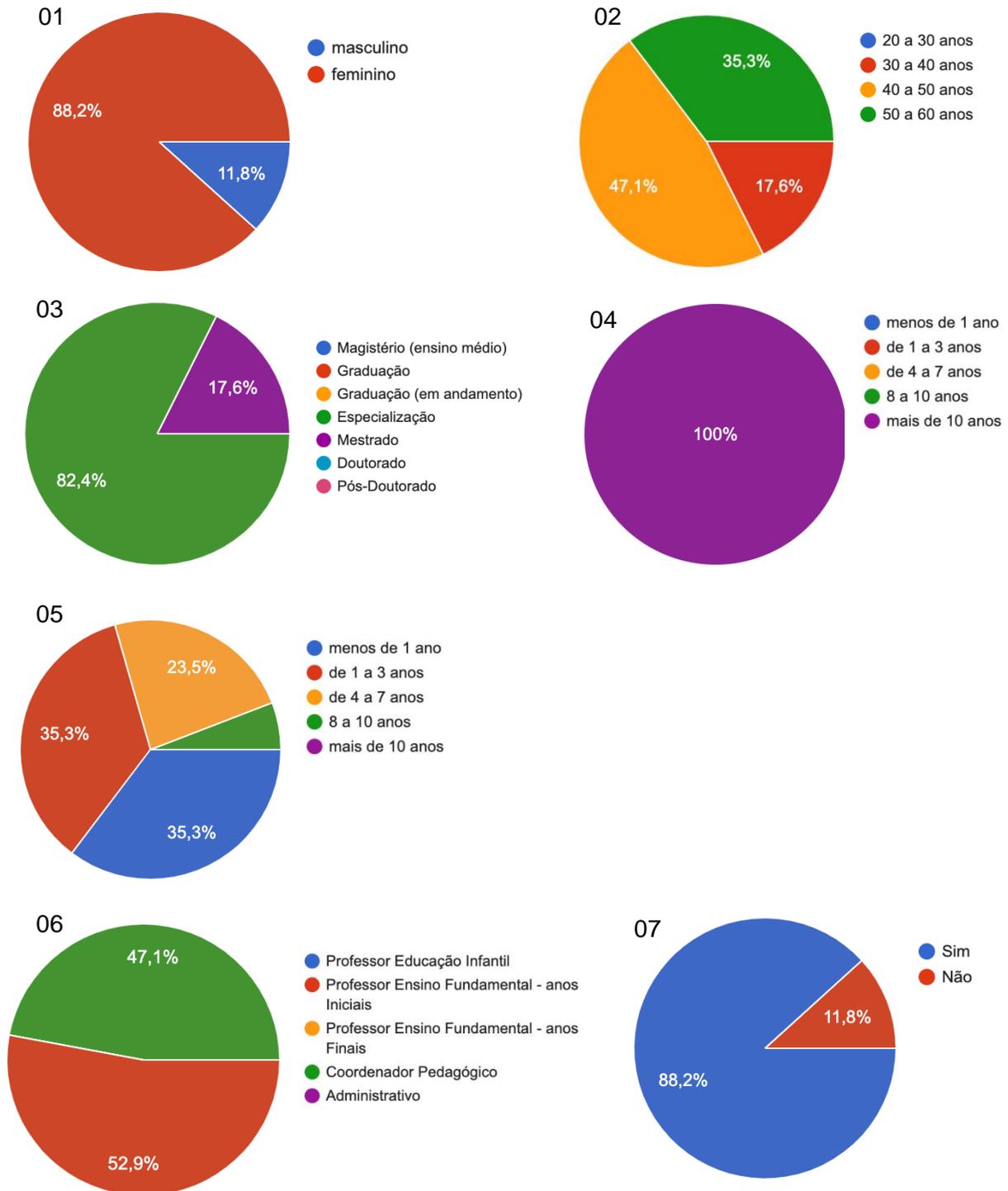
Desta forma, fica patente a necessidade das inferências, vez que, se interromper a análise na definição das categorias, ocorrerá apenas uma descrição do material analisado, já que a análise requer um resultado, que irá apontar a real mensagem que está por detrás do texto analisado de forma criteriosa, sistemática como pede a metodologia da Análise de Conteúdo. Também, é notório, a percepção que se verifica na interpretação da Análise de Conteúdo, que é, estar carregada de subjetividade do pesquisador, significando que se dois diferentes pesquisadores fizerem uma análise de determinado texto, terão resultados diferentes, desde que haja sim, a fundamentação metodológica que a Análise de Conteúdo da Bardin (1977) exige.

Assim é que tencionando compreender as percepções dos gestores escolares quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala na rede pública municipal de Cascavel, no subitem a seguir, apresentamos os resultados da nossa pesquisa

3.5 Apresentação dos resultados da pesquisa

O perfil dos profissionais da educação que compõem o quadro de gestores das escolas públicas da rede municipal de Cascavel, questões de 01 a 07 (figura 10, p. 97), apresentam dados sobre: sexualidade, idade, grau de estudo, experiência na profissão, tempo na gestão, função anterior ao cargo de gestor e especificação de estudos para ocupar o cargo.

Figura 10 – Imagens gráficas dos resultados das respostas às questões 01 a 07. Na 01, Sexo; 02, Idade (anos); 03, Qual seu nível de formação na educação (marcar apenas a maior formação)?; 04, Qual seu tempo de experiência na área da educação?; 05, Há quanto tempo trabalha como diretor, nesta instituição?; 06, Que função você ocupava antes de ser gestor(a) escolar?; 07, Fez alguma especialização ou formação específica para ocupar o cargo de gestor?

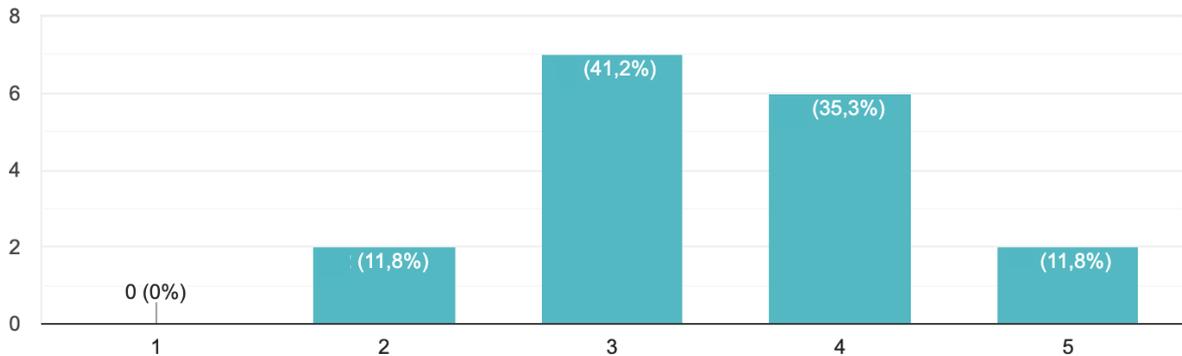


Quanto ao sexo foi verificado um perfil de gestores predominantemente feminino (88,2%), enquanto o masculino (11,8%); no quesito idade, 47,1% encontravam-se na faixa etária dos 40 aos 50 anos, 35,3% na faixa etária dos 50 aos 60 anos e 17,6% na faixa etária dos 30 aos 40 anos; ao referirmos o nível de formação dos gestores, constatamos que 82,4% possui pós-graduação *lato sensu* e 17,1% possuem pós-graduação *Stricto sensu*, 88,2% dos gestores apontaram possuir especialização ou formação específica ao cargo de gestor e 11,8% não. Pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado 12,5%; ainda, foi observado que 100% dos gestores da rede municipal de educação de Cascavel possuem experiência na educação acima de 10 anos; já as respostas que fazem menção ao tempo de trabalho na atual unidade de ensino, 37,5% têm entre 1 e 3 anos de escola, 31,3% menos de 1 ano, 25% entre 4 e 7 anos e 6,3% entre 8 e 10 anos; referente a função ocupada antes de ser gestor escolar, 56,3% atuavam na função de docente do ensino fundamental, anos iniciais, e 43,8% como coordenador pedagógico.

Considerando que os dados das avaliações em larga escala estão diretamente ligados à uma ideia de qualidade educacional, o resultado do grau da importância que os gestores atribuem a esta métrica avaliativa foi observado na questão 08 (figura 11, p. 99); e, na questão 09 (figura 11, p. 99); buscou-se compreender o grau de percepção do gestor escolar na relação avaliação em larga escala e suas funções pedagógicas e administrativas.

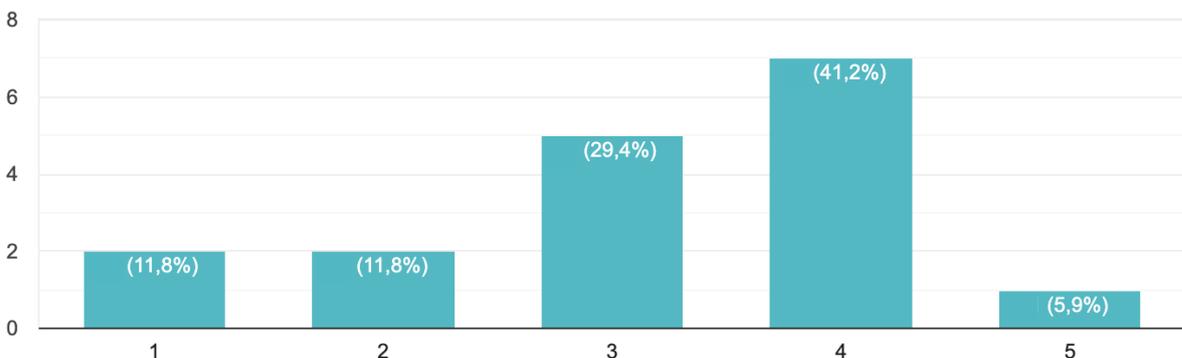
Figura 11 – Imagens gráficas dos resultados das respostas às questões 08 e 09. Na 08, No seu entendimento, qual o grau de importância das Avaliações em Larga Escala para a qualidade do ensino público de Cascavel? 09, As Avaliações em Larga Escala, seguem matrizes padronizadas nacionais. Enquanto gestor, em qual grau de percepção você relaciona a Prova Saeb, com o seu desempenho profissional, em funções pedagógicas e administrativas?

08.



Medida em escala linear de 1 a 5, onde 1 é nenhum e 5 é alto.

09.



Medida em escala linear de 1 a 5, onde 1 é baixo e 5 é alto.

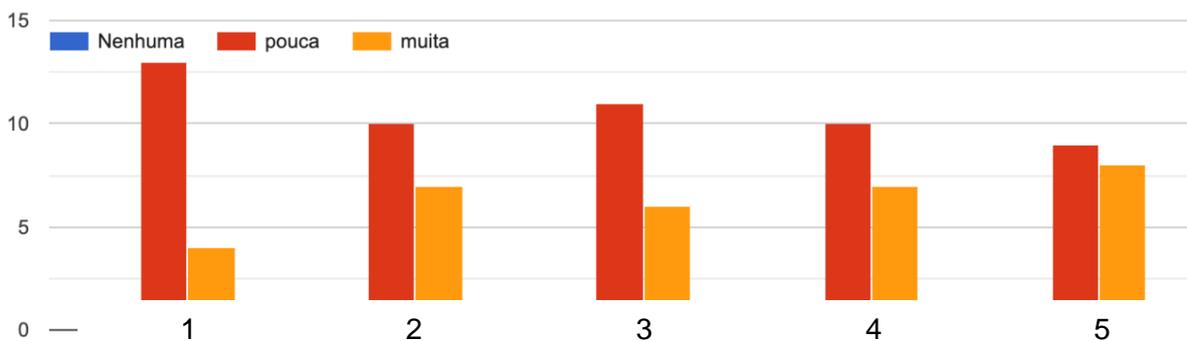
O resultado da importância que os gestores atribuem a esta métrica avaliativa (questão 08) foi observado com o uso da escala Likert¹⁵, onde 11,8% dos gestores destacaram a alta importância e 35,3% ou importância, enquanto 41,2% se mostraram

¹⁵ Desenvolvida nos Estados Unidos na década de 30, e ao contrário de uma pergunta na qual se escolhe entre o sim e o não, as questões construídas a partir da escala Likert, apresentam uma afirmação auto descritiva. Em seguida, oferecem como opção de resposta uma escala de pontos com descrições verbais que contemplam extremos – como “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. Disponível em: <https://mindminers.com/blog/entenda-o-que-e-escala-likert/>.

neutros e 11,8% revelaram ser de pouca importância. Ao somarmos os resultados tidos como positivos (11,8% e 35,3%), temos que 47,1% dos gestores consideraram a importância das avaliações em larga escala. Mas, mesmo considerando que nenhum dos respondentes tenha assinalado ausência de importância (1 na escala Likert), destacamos que o alto percentual de indiferentes em relação a importância das avaliações em larga escala para a qualidade do ensino de Cascavel. E, nas respostas da questão 09, encontrou-se que 11,8% dos respondentes afirmaram não haver nenhuma relação, bem como a pouca relação, 29,4% relação neutra, 41,2% boa relação e 5,9% alta relação. A soma dos dados positivos, 47,1%, demonstraram a percepção dos gestores nas relações Prova Saeb e seu desempenho profissional; entretanto, também revelou que 23,6% não consideraram haver relações em suas funções pedagógicas e diretivas.

Os dados até o momento revelaram as percepções do grau de importância e de uso dos resultados das avaliações em larga escala pelos gestores, em prol da qualidade do ensino público de Cascavel e, de forma a aprofundar e ampliar as relações de qualidade, na questão 10 (figura 12, p. 100), procurou-se melhor qualificar a importância relatada.

Figura 12 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 10. Considerando os itens abaixo relacionados, qual a importância das Avaliações em Larga Escala na qualidade da educação da sua escola?



Itens:

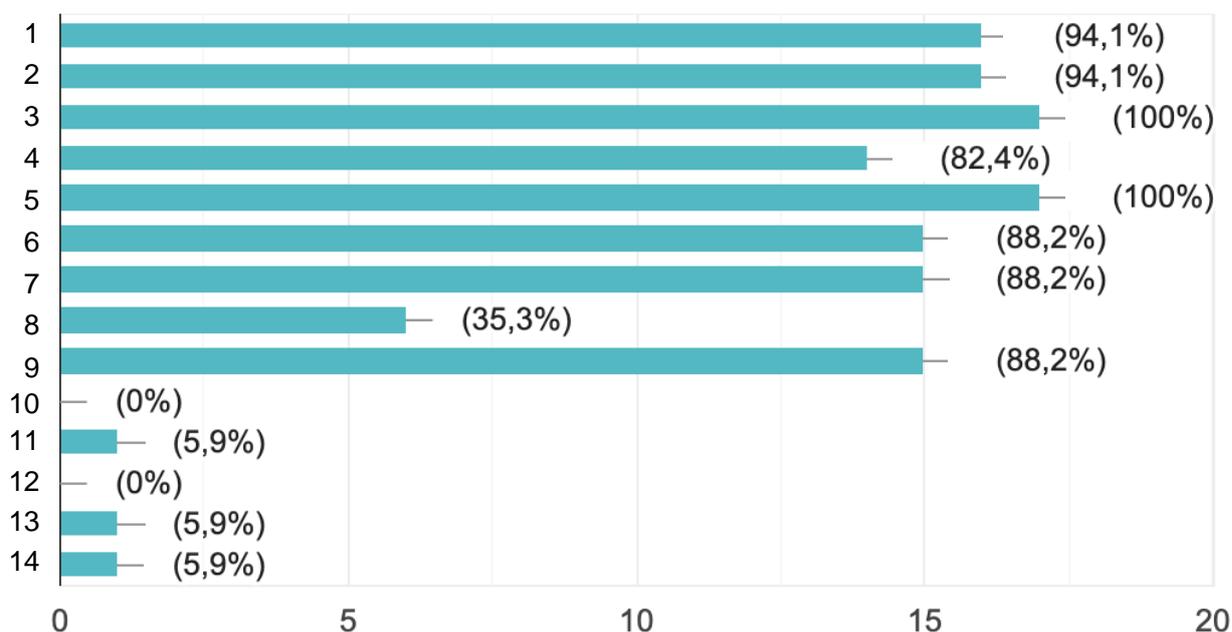
1. Motivar a comunidade escolar para manter e/ou elevar a qualidade da educação;
2. Sinalizar para possíveis falhas do ensino;
3. Possibilitar *feedback* ao professor de seu trabalho pedagógico;
4. Na gestão pedagógica melhorando o processo de ensino;
5. Trabalho integrado no alcance de resultados significativos.

Na imagem gráfica da figura 12, foi observado que os gestores respondentes, na sua maioria, avaliaram como sendo pouca a importância das avaliações em larga escala em motivar a comunidade escolar para manter e/ou elevar a qualidade da educação (76,47%), de forma semelhante, em sinalizar para possíveis falhas do ensino (58,82%), e possibilitar *feedback* ao professor de seu trabalho pedagógico (64,70%). O pensamento é o mesmo no que concerne a atuação na gestão pedagógica, de forma a melhorar o processo de ensino (58,82%); já com relação ao trabalho integrado no alcance de resultados significativos, houve uma distribuição numérica próxima de pouca (52,94%) e muita (47,06%) importância.

Neste sentido, nos parece que dúvidas ainda persistem, por parte de gestores escolares de Cascavel, em visualizar a importância e como melhor trabalhar o uso dos resultados das avaliações em larga escala, com vistas a melhoria na qualidade educacional de sua unidade de ensino.

Assim, revela-se a preocupação dos gestores do município em alcançarem resultados tidos como significativos nas avaliações em larga escala e, com isso, indagamos na questão 11 (figura 13, p. 102), quais estratégias adota para manter ou melhorar a nota do IDEB, resultado das avaliações em larga escala somadas ao fluxo escolar do aluno (aprovação, reprovação ou abandono).

Figura 13 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 11. Abaixo algumas estratégias para manter ou melhorar a nota do IDEB. A escola onde você está gestor(a) adota alguma(s) para a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem? Esta questão aceita marcar mais de uma resposta.



Itens:

1. Ações pedagógicas no preparo dos alunos para as provas, como aulas no contraturno.
2. Acompanhamento do desenvolvimento individual de cada aluno.
3. Diversificação das metodologias de ensino.
4. Desenvolvimento do trabalho orientado por um referencial teórico pertinente.
5. Realização de simulados.
6. Intensificação do planejamento do trabalho pedagógico
7. Desenvolvimento de ações para ampliar o comprometimento da família com a vida escolar dos alunos.
8. Implantação de recursos tecnológicos (laboratório, lousa digital, entre outros).
9. Projetos de leitura na biblioteca.
10. Concessão de "bônus" para que os alunos se dediquem com mais afinco à preparação para responder os testes.
11. Concessão de "bônus" para que os professores ampliem os trabalhos em sala de aula e contraturno escolar, visando preparar os alunos para responder aos testes.
12. Nenhuma.
13. Integração de toda e equipe com foco na alfabetização. Item elaborado por gestor.
14. A Secretaria paga hora extra aos professores para aula no contraturno de reforço (seria este o bônus?). Item elaborado por gestor.

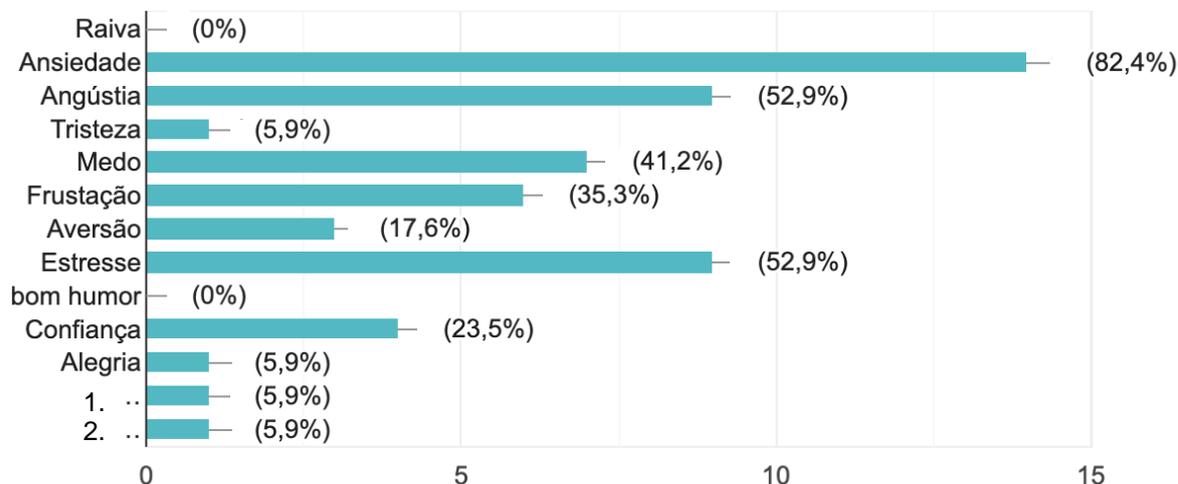
Inicialmente, todos os gestores entrevistados apontaram o desenvolvimento de alguma estratégia voltada aos números do IDEB, uma vez que não houve marcação na opção ausência de estratégias; ainda, 94,1% dos gestores relataram como

estratégia o acompanhamento do desenvolvimento individual de cada aluno, a diversificação das metodologias de ensino e a realização de simulados; ainda, 94,1% dos gestores relataram como estratégias o acompanhamento do desenvolvimento individual de cada aluno e ações pedagógicas no preparo dos alunos para as provas, como aulas no contraturno; a intensificação do planejamento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento de ações para ampliar o comprometimento da família com a vida escolar dos alunos e projetos de leitura na biblioteca foram citados por 88,2% dos pesquisados. Desenvolvimento do trabalho orientado por um referencial teórico pertinente foi apontado por 82,4% dos gestores e a implantação de recursos tecnológicos (laboratório, lousa digital, entre outros) por 35,3%. A concessão de "bônus" para que os professores ampliem os trabalhos em sala de aula ou no contraturno escolar, visando preparar os alunos para responder aos testes, a integração de toda a equipe com foco na alfabetização e o relato que a secretaria paga hora extra aos professores para aula no contraturno de reforço foram apontados por 5,9% dos gestores.

O que ficou claro é que todos os respondentes se utilizaram de uma ou outra estratégia, entre as sugeridas e inclusão de outras pelos gestores, na busca de melhorar a eficiência, de cada um de seus alunos, quando fossem responder às questões das provas das avaliações em larga escala e conseqüente haveria melhorias na qualidade da educação na escola. Observamos ainda, que houve gestores que apontaram ser "bônus" o pagamento de horas extras para que professores trabalhassem no contraturno escolar, visando melhor capacitar os alunos para responderem à Prova Saeb.

As demandas por resultados, especialmente em ano de prova Saeb, exercem influência no comportamento da pessoa humana do gestor e, com isso, foi elaborada a questão 12 (figura 14, p. 104), de forma que os gestores pudessem apontar sentimentos aflorados no período de preparação da escola para a realização das provas em larga escala.

Figura 14 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 12. Na sua percepção, quais sentimentos ocorrem com a aproximação e preparo para a realização das Avaliações em Larga Escala? Esta questão aceita marcar mais de uma resposta.



Itens:

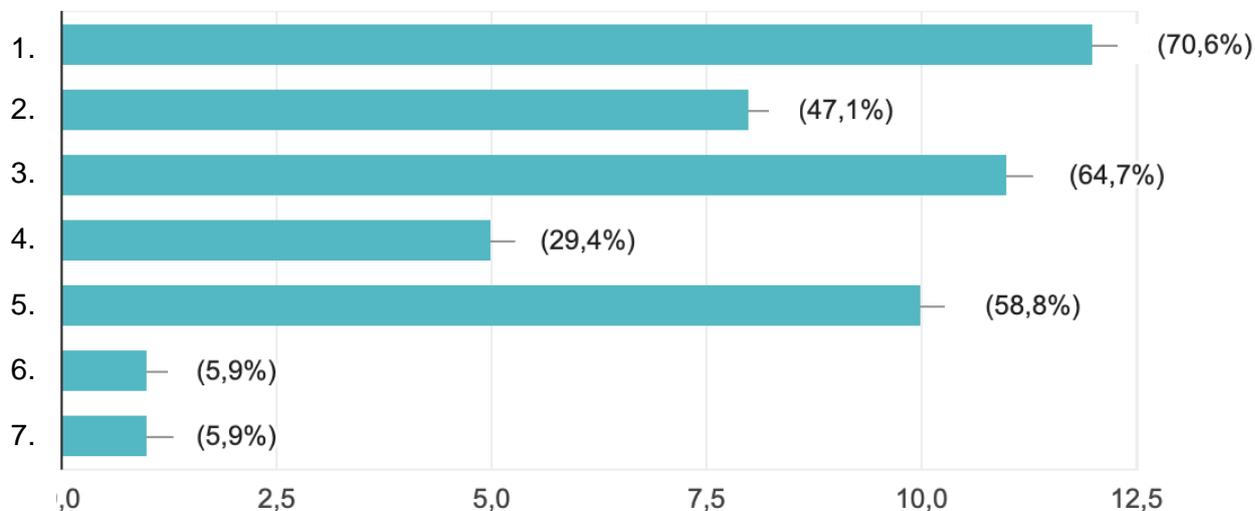
1. Alto nível de responsabilização pelos resultados a serem alcançados. Item elaborado por gestor.
2. Revolta pela falta de compreensão dos processos educacionais pelo Poder Público. Item elaborado por gestor.

Ansiedade (82,4%), seguido por estresse e angústia (52,9%), bem como medo (41,2%) e frustração (35,3%) foram os sentimentos mais relatados. Aversão (17,6%), tristeza, revolta pela falta de compreensão dos processos educacionais pelo Poder Público e alto nível de responsabilização pelos resultados a serem alcançados foram apontados por 5,9% dos gestores. Sentimentos positivos de confiança (23,5%) e alegria (5,9%) também foram apontados.

Tem-se que fazer destaque, nesta questão, quanto ao fato de que a imensa maioria dos gestores escolares vivenciaram sentimentos desfavoráveis no período que permeia a realização da Prova Saeb, mencionando-se ansiedade, como o principal, seguido de estresse, angústia, medo, frustração, aversão, tristeza e revolta; sentimentos favoráveis também foram citados pela minoria dos participantes da pesquisa.

O poder público com a instalação das avaliações em larga escala influencia comportamentos, estratégias e ações na escola, na tentativa de visualizar mais amiúde como são estas influências, foi elaborada a questão 13 (figura 15, p. 105).

Figura 15 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 13. Quais são as razões que levam o poder público, a instituir mecanismos de mensuração nos moldes das Avaliações em Larga Escala? Esta questão aceita marcar mais de uma resposta.



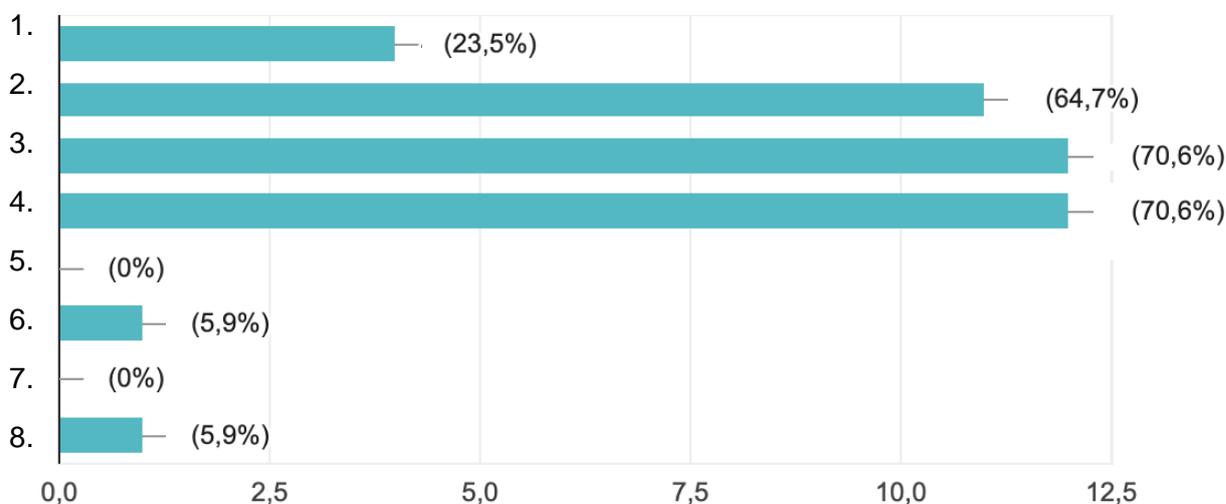
Itens:

1. Resposta às pressões externas.
2. Verificação da eficácia do financiamento da educação.
3. Controle político da educação.
4. Aferição da qualidade da educação.
5. Diagnóstico dos Sistemas de Educação (municipal, estadual e federal).
6. Pressão e ameaças aos profissionais da educação. Item elaborado por gestor.
7. Precarização da educação, investimento em privatizar a educação, dar acesso apenas a uma pequena parcela da sociedade Item elaborado por gestor.

Os resultados revelaram que as razões se relacionavam grandemente a resposta às pressões externas (70,6%), ao controle político da (64,7%) e ao diagnóstico dos sistemas de educação (58,8%). Também foram apontadas razões relativas a verificação da eficácia do financiamento da educação (47,1%), aferição da qualidade da educação (29,4%), pressão e ameaças aos profissionais da educação (5,9%), bem como a Precarização da educação, investimento em privatizar a educação, dar acesso apenas a uma pequena parcela da sociedade (5,9%).

Os impactos, entre os profissionais da sua escola, causados pela divulgação dos resultados da avaliação em larga escala foram apontados na questão 14 (figura 16, p. 106).

Figura 16 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 14. Na sua percepção, que impactos causam, entre os profissionais da sua escola, a divulgação dos resultados das Avaliações em Larga Escala? Esta questão aceita marcar mais de uma resposta.



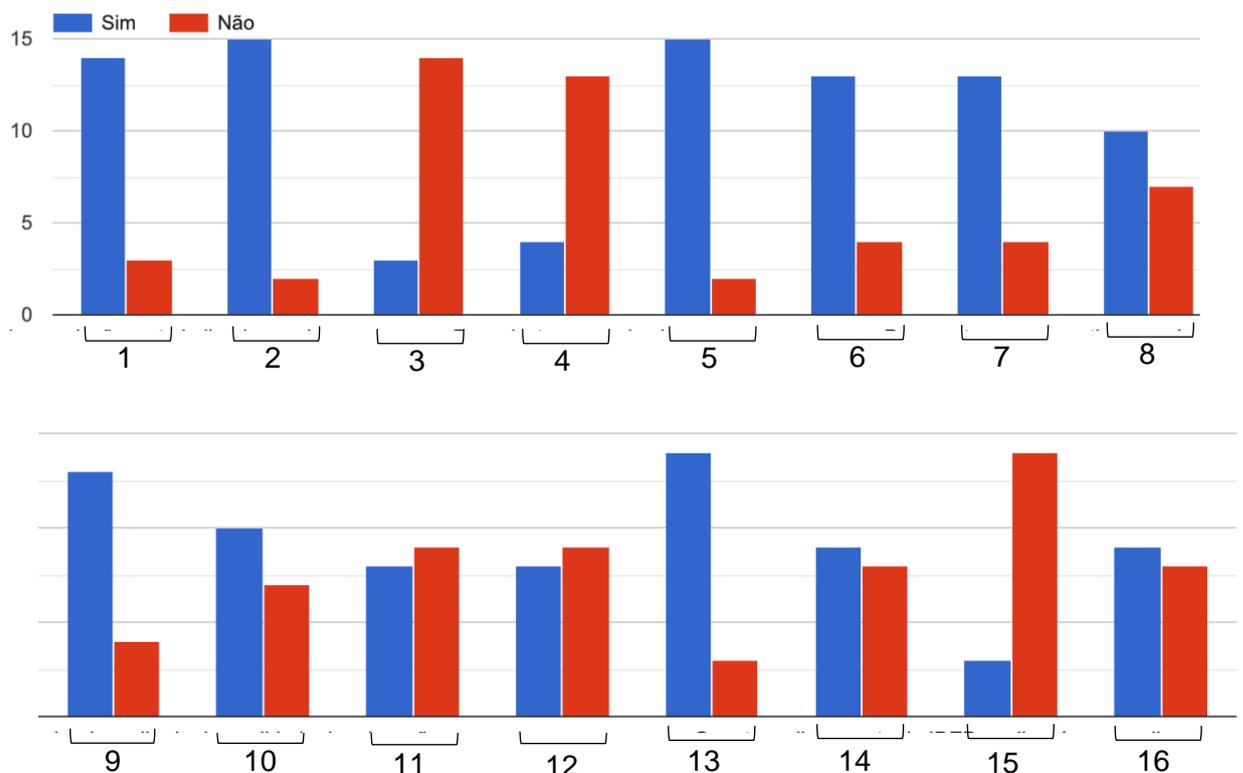
Itens:

1. Orgulho geral para toda a escola, caminho certo.
2. Frustração, preocupação, reflexões.
3. Necessidade de otimizar conhecimentos (elaboração, descritores, grau de importância, IDEB) da prova entre funcionários, professores equipe administrativa e de gestão.
4. Rever planejamento para melhorar qualidade no processo de ensino e aprendizagem.
5. Não impacta.
6. Competitividade entre os professores da escola.
7. Competitividade entre professores e gestor da escola
8. Preocupação com as decisões a serem tomadas pelo Poder Público diante de resultados considerados insuficientes. Item elaborado por gestor.

Os dados evidenciaram que 70,6%, dos gestores apontaram impactos relativos a: necessidade de otimizar conhecimentos (elaboração, descritores, grau de importância, IDEB) da prova entre funcionários, professores equipe administrativa e de gestão; e rever planejamento para melhorar qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Frustração, preocupação e reflexões, 64,7%. Orgulho geral para toda a escola, caminho certo (23,5%), e 5,9% dos gestores apontaram competitividade entre os professores da escola e a preocupação com as decisões a serem tomadas pelo Poder Público diante de resultados considerados insuficientes. Fazendo a leitura, verificamos que, em maior ou menor proporção, a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala gerou impactos nos profissionais da escola.

Considerando que a Avaliação em Larga Escala é uma medida métrica de desempenho, na questão 15 (figura 17, p. 107) foram registrados alguns pontos considerados positivos e/ou negativos pelos gestores escolares.

Figura 17 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 15. Considerando que a Avaliação em Larga Escala é uma medida métrica de desempenho. Elencamos abaixo, alguns pontos positivos e negativos. Marque SIM para positivo e NÃO para negativo, conforme sua percepção de importância.



Itens:

1. Feedback em relação ao trabalho da escola.
2. Orientação para o planejamento da Secretaria Municipal de Educação.
3. Prova isenta de fatores externos (políticos, financeiros, administrativos).
4. Prova justa e organizada.
5. Deveria ser regionalizada, levando em conta as particularidades de cada escola.
6. Necessidade de se orientar o significado das avaliações no trabalho da equipe escolar.
7. Prova extensa e cansativa.
8. Conteúdo da prova não se aplica ao plano de ensino do município.
9. A prova deve ser humanizada, aplicada pelos professores da escola.
10. Indicador de melhoria da qualidade da educação na escola.
11. Elemento importante para conhecer a escola "retrato da escola".
12. Fator motivacional e de reflexão para os profissionais da escola.
13. Monitoramento de ações administrativas e pedagógicas da escola de parte do Estado.
14. Avaliação das políticas e projetos educacionais desenvolvidos pela escola.
15. Quanto melhor a nota do IDEB, melhor é a aprendizagem dos alunos.
16. Importante para a gestão no avanço de ações educacionais.

Os dados apresentados evidenciaram que 88% dos gestores escolares consideraram que a avaliação em larga escala atua de forma positiva na orientação para o planejamento da Secretaria Municipal de Educação; entretanto, salientaram que a mesma deveria ser regionalizada, levando em conta as particularidades de cada escola. O Feedback em relação ao trabalho da escola, bem como o monitoramento de ações administrativas e pedagógicas de parte do Estado foram registrados por 82% dos respondentes. A necessidade de orientar o significado das avaliações no trabalho da equipe escolar, além do fato da prova ser extensa e cansativa, bem como que a mesma deveria ser humanizada, aplicada pelos professores da escola, foi registrada por 76% dos gestores. Referente ao conteúdo da prova não ser aplicado ao currículo do município foi apontado por 60% dos respondentes, e a mesma porcentagem indicou que a avaliação exerce melhoria da qualidade da educação na escola. Pouco mais da metade dos respondentes, 53%, consideraram a avaliação ser relevante na avaliação das políticas e projetos educacionais desenvolvidos pela escola e importante para a gestão no avanço de ações educacionais. Na sequência, foi apontado, por 47%, que a avaliação é elemento importante para conhecer a escola "retrato da escola", sendo um fator motivacional e de reflexão para os profissionais da escola. Apenas 24% dos gestores consideraram a prova justa e organizada. De forma semelhante, somente 18% indicaram ser a prova isenta de fatores externos (políticos, financeiros, administrativos) e apresentar uma relação positiva de quanto melhor a nota do IDEB, melhor é a aprendizagem dos alunos.

Tendo em vista que as disciplinas de português e matemática são as de referência para as avaliações em larga escala, foi questionado aos gestores (questão 16) se desenvolvem alguma ação voltada ao reforço destes conteúdos para a prova, tendo a totalidade dos gestores trabalhado com estratégias voltadas ao fortalecimento da aprendizagem de seus alunos, nos conteúdos de interesse, para que se saíssem bem ao realizar os testes das avaliações em larga escala.

Os gestores elencaram algumas justificativas referente as ações de reforço aos conteúdos de português e matemática para a prova Saeb (questão 17), onde destacamos:

G1 – “Desenvolvemos ações de atendimento individualizado, reforço escolar em contraturno, ações juntamente com a família sobre a importância e necessidade de manter rotina de estudos, embora não seja a favor dessas ações de avaliação externa, pois compreendo que apenas servem para gerar competitividade entre as escolas e “privilégios” por parte dos gestores municipais para escolas que tem

melhor desempenho, somos uma equipe que preza pela qualidade do ensino, sempre desenvolvemos ações pontuais com alunos que apresentam maiores dificuldades, trabalhamos o planejamento escolar de acordo com a fundamentação teórica do Currículo para a rede Pública Municipal de Cascavel, que são contraditórios às avaliações que promovem apenas quantitativos, prezamos pela qualidade de ensino que diariamente faz com que os professores pensem, planejem e realizem ações de ensino melhorando a qualidade do ensino prestado e não a quantidade de respostas assertivas em avaliações padronizadas que não respeitam, por exemplo, as especificidades dos alunos da Educação Especial, que acaba por reduzir sempre a nota de nossa escola pois temos muitos alunos desta modalidade de ensino.”

G2 – “São desenvolvidas ações elencadas anteriormente” (questão 16).”

G3 – “Ofertamos reforço escolar para os alunos com maiores dificuldades ou defasagens de aprendizagem nessas disciplinas.”

G4 – “Aulas de reforço em contraturno.”

G5 – “Temos projetos no contraturno, na sala da informática (Matemática) e biblioteca (língua Portuguesa)”.

G6 – “a coordenação pedagógica orienta os professores com simulados, temos projetos de reforço aos sábados feito pelo município, aulas extras de biblioteca, informática a robótica em contraturno”.

G7 – “Maior tempo dedicado a essas disciplinas, bem como maior envolvimento da equipe escolar trabalhando essas disciplinas”.

G8 – “Oportunizando espaço para a realização do contraturno, ofertando o reforço escolar para os alunos que apresentam maiores dificuldades no processo ensino aprendizagem durante o ano letivo”.

G9 – “Utilizamos o laboratório de informática, reforço e recuperação paralela”.

G10 – “Aplicação de Simulados, análise e correção, trabalho de leitura para desenvolver a compreensão”.

G11 – “Aplicação de Simulados, suporte aos professores e leituras”.

G12 – “De acordo com os simulados, há retomada de conteúdo”.

G13 – “Escola aderiu ao Projeto Recuperar Mais com participação de alunos de 5º ano aos sábados e no contraturno para trabalhar Língua Portuguesa e Matemática”.

G14 – “Organização de grupos de estudo com professores, aulas de reforço escolar aos alunos, projetos de incentivo a leitura e raciocínio, aplicação de simulados. Etc”.

G15 – “Neste ano, devido a pandemia e falta de bom senso do Poder Público em não adiar a avaliação, está sendo intensificado o reforço escolar durante a semana e aos sábados”.

G16 – “Aplicação de simulados e retomadas das atividades, trabalho intensificado com leitura e escrita”.

G17 – “Neste ano realizei diversas intervenções, indo à sala de aula, aplicando simulados e fazendo a correção, analisando os erros e acertos, partindo dos descritores. Realizei junto ao grupo de professores formação a partir dos descritores da Prova Saeb”.

Nos relatos que se seguem, os respondentes da pesquisa, relacionaram um rol de ações que foram efetuadas no sentido de incutir maior conhecimento e melhoria de desempenho em seus alunos, para que no momento da aplicação da prova Saeb, pudessem realizar os testes com mais confiança e certeza de que estavam respondendo aos questionamentos com uma grande dose e probabilidade aumentar os acertos. Ações como atendimento individualizado com os alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem durante o ano letivo, reforço escolar no contraturno, simulados para que de acordo com o resultado pudessem ser retomados alguns conteúdos da prova Saeb, intenso trabalho junto às famílias sobre a importância e necessidade de manter uma rotina de estudos, dando especial atenção aos conteúdos da prova Saeb, projetos no contraturno, na sala de informática (Matemática) e biblioteca (língua Portuguesa), a equipe pedagógica trabalhando os descritores da prova Saeb com o quadro de professores da unidade escolar, trabalhos paralelos em sala de aula com recuperação de conteúdo, priorizando conteúdo da prova Saeb, trabalho intensivo com material de leitura e escrita, visando a interpretação e compreensão de textos.

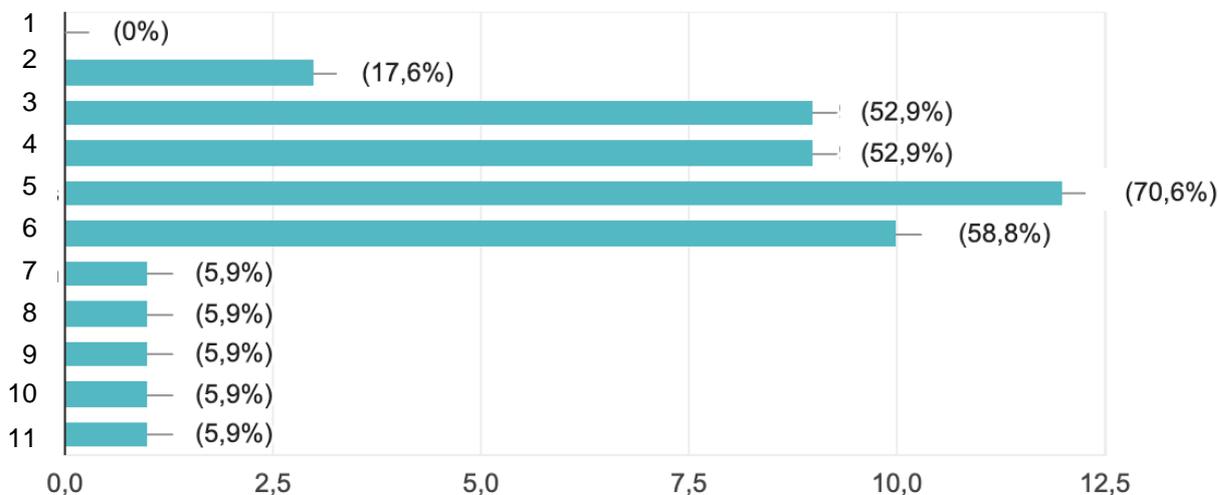
As respostas dos pesquisados deixa bastante evidenciado seu descontentamento, quando apontam não serem a favor de ações que direcionem os trabalhos escolares para os conteúdos das avaliações em larga escala, prova Saeb. Alertando que trabalhos com esta natureza, servem tão somente para gerar competitividade entre as escolas e afirmam que, pior, é a SEMED se utilizar dos resultados destas provas, para destinar benefícios pontuais para escolas que alcançam índices melhores no IDEB, benefícios estes, que chamam de “privilégios”. Os gestores reafirmam sua intencionalidade ao trabalhar com determinadas ações, justificando que o fazem para auxiliar àqueles alunos que tenham maiores dificuldades em sua aprendizagem, revelam trabalhar na confecção de seus planejamentos

escolares fundamentados pelo currículo escolar do município de Cascavel, que de acordo com sua ótica, trazem uma visão contrária as avaliações em larga escala, vez que estas promovem uma avaliação quantitativa em detrimento a avaliação qualitativa e que destaca pontos onde faz com que haja necessidade de pensar, planejar, realizar ações que levem a uma verdadeira melhoria na qualidade da educação, e que este é o pensamento dos gestores que trabalham na rede municipal de Cascavel.

Os respondentes destacam, ainda, o fato de as avaliações em larga escala produzirem questionamentos, buscando respostas assertivas que almejam somente quantidade e que tais provas padronizadas, não respeitam as minorias nas escolas em que são aplicados os testes, citam como exemplo, as pessoas com deficiência (PcD) e ainda, enfatizam, que a desatenção ao grupo mencionado faz com que a nota do IDEB das escolas, onde há essa situação, seja reduzida, qual seja, não consigam atingir sua meta, o que em sua visão, estas escolas poderiam e deveriam ser olhadas de forma diferenciada pelos gestores municipais, estaduais e federais, poderiam não serem vistas pela sociedade como um estorvo na rede, uma escola ruim, já que a mídia sempre faz o destaque positivo às escolas que alcançam um elevado índice no IDEB e, por vezes, fazem, também, o destaque negativo das que alcançam um índice baixo, sem considerar esta e outras dimensões já mencionadas ao longo do trabalho, fazendo o ranqueamento e apontando escola A e/ou escola B, como sendo “ótima” ou “ruim”, fazendo de seus alunos pessoas “inteligentes ou burras”.

Ainda, foi indagado aos gestores, na questão 18 (figura 18, p. 112), que considerando a nota do IDEB da sua escola, em 2019, quais fatores contribuíram para o resultado obtido.

Figura 18 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 18. Considerando a nota do IDEB da sua escola em 2019. Quais fatores contribuíram para esse resultado? Esta questão aceita marcar mais de uma resposta.



Itens:

1. Violência escolar ao redor da escola.
2. Falta de auxílio público (financeiro, administrativo, psicológico).
3. As condições socioeconômicas dos alunos.
4. Total dedicação da equipe de gestão.
5. Dedicção de seus alunos.
6. Trabalho integrado entre equipe de gestão, professores, alunos, pais e poder público.
7. Nenhum.
8. Não considerar as especificidades dos alunos da Educação Especial, o que fez nossa nota reduzir, no geral a equipe é muito dedicada e desenvolve um planejamento escolar valioso, mas o não respeito das especificidades dos alunos com adaptações curriculares nas avaliações trouxe um resultado menor para a escola. Elaborado por gestor.
9. Atendemos mais de 100 alunos apenas nos 5º anos, e o resultado dessas turmas não refletiram o nosso trabalho como comunidade escolar. Elaborado por gestor.
10. Falta de estrutura física e de materiais de apoio. Elaborado por gestor.
11. Tínhamos muitos alunos que não eram alfabetizados pois vinham de famílias acolhedoras, dois alunos que não eram alfabetizados – classificados da Classe Especial a partir do nivelamento idade série. Elaborado por gestor.

Segundo 70,6% dos respondentes a dedicação integral dos alunos foi determinante na nota do IDEB. O trabalho integrado entre equipe de gestão, professores, alunos, pais e poder público foram considerados, por 58,8% dos gestores. As condições socioeconômicas dos alunos e a total dedicação da equipe de gestão fizeram a diferença na nota para 52,9% dos respondentes. Fatores que interferiram na nota, como a falta de auxílio público, foi colocado por 17,6% dos gestores. Para 5,9% dos respondentes não houve qualquer fator influenciador para o resultado do IDEB na sua escola. A mesma porcentagem destacou outros fatores: não

considerar as especificidades dos alunos da Educação Especial; o grande número de alunos que foram avaliados na escola, como motivos da nota alcançada no IDEB; muitos alunos que não eram alfabetizados, vindos de famílias acolhedoras; e a falta de estrutura física e de materiais de apoio.

Considerando as notas obtidas pela escola, na questão 19, foi indagado aos gestores se recebem orientações para analisar e trabalhar com os resultados da Prova Saeb. Os resultados revelaram que a maioria, 88,2%, recebe orientações, enquanto 11,8% não a recebem. Dos que receberam orientações, foi indagado, na questão 20, quem e quais orientações haviam recebido, e que são apresentadas na sequência:

G1 – Formações continuadas desenvolvidas pela Secretaria de Educação, orientações para o desenvolvimento de inúmeros simulados (orientados pela secretaria) como se fosse um “treino” para vestibular, no ponto de vista da equipe escolar esse excesso de simulados que a SEMED vem desenvolvendo acaba gerando mais frustração aos alunos que aprendizagem, pois compreendemos que os alunos vão bem quando apropriam-se dos conceitos e conteúdos trabalhados, somente treino de simulado não garante aprendizagem. O Simulado é importante, mas não em excesso. A gestão escolar, promove grupos de estudos com os professores para compreender os descritores e para que os professores compreendam como trabalhá-los em consonância com o Currículo da Rede”.

G2 – “Através de formação da SEMED”.

G3 – “Somos orientados pelos assessores da SEMED”.

G4 – “Cursos com os professores, reuniões de orientação com a equipe Semed”.

G5 – Formação, sugestão de encaminhamentos e atividades simulados, acompanhamento da equipe escolar”.

G6 – “Da Secretaria municipal de Educação”.

G7 – “Orientações diversas”.

G8 – “Recebemos o Caderno da Prova que trás a forma de conduzir o processo para que o aluno possa se desenvolver”.

G9 – “Orientações passadas pela Secretaria de Educação”.

G10 – “Secretaria dá apoio”.

G11 – “Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SEMED”.

G12 – “Grupos de Estudo e orientações da Secretaria de Educação”.

G13 – “Semed/FNDE/MEC. Análise de dados estatísticos, e encaminhamentos para análise dos resultados por descritores”.

G14 – “Assessoramento pedagógico Secretaria de Educação, formação continuada para professores, gestor e coordenação

G15 – “SEMED e AMOP, encaminharam instrumentos avaliativos e solicitaram que fossem trabalhados e retomados com os alunos.

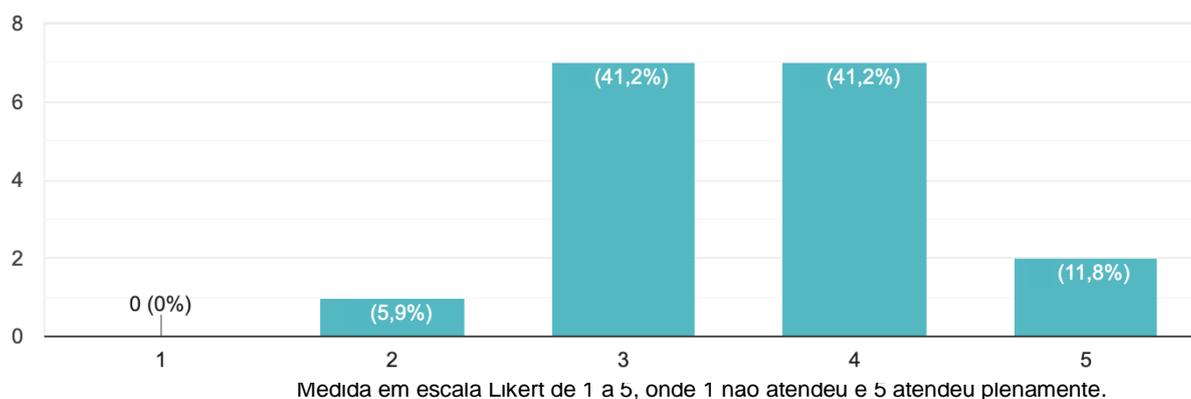
As falas revelaram que as orientações recebidas são, basicamente, de instituições do Estado, no caso de Cascavel, a SEMED. Há apontamentos sobre recebimento de orientações da AMOP. Nos relatos ficam patentes o direcionamento, assessoramento da Secretaria, quando outros vários gestores informaram ter acontecido, por inúmeras vezes, em cursos de formação continuada terem recebido cadernos de prova para poder fazer os simulados com os alunos; reuniões com a equipe pedagógica visando o repasse de questões para ser utilizadas nos simulados e trabalhadas no reforço escolar aos sábados e no contraturno, .ainda, atividades com os assessores da Secretaria para que os professores entendam os descritores da Prova Saeb e para que procurem preparar suas aulas relacionando as atividades com o currículo escolar do município. Os gestores em suas falas destacam trabalho feito para produzir análise de dados estatísticos, encaminhamentos para análise dos resultados por descritores junto a SEMED e FNDE/MEC. Chama a atenção a fala de um gestor ao referir-se as avaliações em larga escala, Prova Saeb, como se fosse um “treino” para vestibular, apontando o excesso de preparação por parte do Estado como prejudicial ao aluno, afirmando que é melhor o aluno fazer o teste com base no aprendizado nas aulas regulares na escola, que simulados não garantem o aprendizado e muito menos a qualidade, que ao invés de beneficiar o aprendizado onde esses simulados acabam por trazer frustrações com o resultado das avaliações em larga escala.

Os gestores também manifestaram sobre os motivos que os levaram a se candidatarem ao cargo (questão 21). Os dados revelaram que para a grande maioria dos gestores, o motivo profissional prevaleceu (81,3%), mas, outros motivos também foram colocados, 18,7%, como: atender a demanda da comunidade escolar, que solicitou que concorresse; solicitação do grupo de professores; contribuir na formação de cidadãos para atuar em uma sociedade justa e igualitária; e o gosto pelo trabalho com as comunidades, desenvolver discussões e propor ações que visem a melhoria

da educação. Nenhum dos respondentes teve o fator financeiro como o motivo de sua candidatura ao cargo.

Ainda, foi questionado se a experiência está atendendo suas expectativas enquanto Profissional da Educação (questão 22, figura 19, p. 115).

Figura 19 – Imagem gráfica dos resultados da resposta à questão 22. A experiência na gestão escolar está atendendo suas expectativas enquanto Profissional da Educação?



Na análise gráfica foi verificado que 11,8% dos gestores tiveram suas expectativas plenamente atendidas, 41,2% tiveram suas expectativas atendidas e, a mesma porcentagem de gestores se apresentaram neutros, em termos de expectativas, e 5,9% as expectativas foram pouco atendidas.

Considerando os resultados da prova Saeb, foi questionado aos gestores se utilizam os dados resultantes na escola, questão 23 (figura 20, p. 116).

Figura 20 – Imagem gráfica dos resultados das respostas à questão 23. Em se tratando dos resultados da Prova Saeb, você na sua escola:



Um grupo de 58,8% dos respondentes afirmou que prepararam inúmeras vezes o planejamento da escola, utilizando os resultados da Prova Saeb, para que seus alunos fossem instrumentalizados para realizar as futuras avaliações em larga escala, com objetivos de melhorias no ensino e aprendizagem. Novos gestores, 25%, estão tomando conhecimento de como utilizar os dados. Alguns gestores, 5,9%, disseram que pouquíssimas vezes fizeram uso dos resultados da Prova Saeb, que não lembra o número de vezes que os utilizou, este mesmo quantitativo que utilizou poucas vezes e, de forma direta, 5,9% dos gestores colocaram que não serve de parâmetro para analisar a realidade educacional da comunidade, pois, não são tomadas medidas governamentais após a constatação de resultados, sejam eles positivos ou negativos.

Assim é que tencionando compreender as percepções dos gestores escolares quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala na rede pública municipal de Cascavel, no subitem a seguir, apresentamos as discussões considerando o receituário de respostas dos gestores sobre a temática da nossa pesquisa, considerando ainda textos levantados de autores como: Bernardino, (2019); Bauer, Alavarse e Oliveira (2015); Bardin (1977); Bonamino (2002); Bonamino e Sousa (2012); Cária e Oliveira, (2015); Chirinéa e Brandão (2015); Delfino (2017); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Domingues e Oliveira, (2012); Freire, (1991); Freitas, (2018); Frigoto, (2011); Gadotti, (2003; 2013; 2016); Libâneo (2001, 2004) Libâneo, Oliveira e Toschi (2008); Lima (2020); Machado, C. (2012); Machado, A. (2016); Menegão (2015); Oliveira, Coelho e Castanha (2015); Saviani, (1995); Sawicki

e Pagliarin (2018); Silva (2018); Soligo, V. (2010, 2013); Soligo, M. (2019); Werle (2011); Zen (2018); Zoia, (2016);

3.6 Análise dos dados e discussão

Nesta pesquisa, o perfil é entendido como um conjunto de características que aproximam grupos com interesses comuns aos participantes, partindo daí, para a compreensão de pontos específicos que possam diferenciar e/ou aproximar os envolvidos nestes grupos (SOLIGO, 2019). Com isso, os gestores de escolas públicas municipais de Cascavel exibem um perfil de mulheres profissionais da educação que paulatinamente, vêm assumindo posições de gestão nas escolas das três esferas de poder, de forma massiva. Os números mostraram que nos territórios cascavelense, paranaense e nacional, na Rede Pública Básica de Ensino, o quantitativo de gestor escolar mulheres só faz crescer. Em 2018 no Paraná, o número de professores correspondia a 70.000 profissionais registrados na SEED, entre homens e mulheres, sendo que 80%, (56.000) desse total eram mulheres e os outros 20%, (14.000) eram homens. Os cargos para gestores escolares eram em número de 4.327, entre titulares e auxiliares, ocupados na época por 61% de profissionais mulheres, o que corresponde a 2.369 vagas e 39% por profissionais homens.

Aqui é possível inferir que embora as mulheres fossem maioria na ocupação dos cargos de gestor, esse número apresentava-se distorcido, uma vez que eram 56.000 mulheres professoras na rede pública do Estado e apenas 14.000 de professores homens, se houver uma atenção para o percentual relativo às 56.000 mulheres professoras, chegaremos a um número bem diferente do entendido até então, uma vez que o número de ocupantes do cargo de gestor mulheres, correspondiam a apenas 4,713%, e o percentual de gestor masculinos correspondiam a 12,05%. Com isso, verifica-se que se houvesse uma igualdade, ao menos, na ocupação desses cargos, deveriam ser 7.000 mulheres, ou seja, faltariam vagas para as mulheres nos cargos de gestão escolar; em contrapartida, se os homens ocupassem apenas 4,713% do total de vagas, seriam então 659 professores no cargo de gestor. Entende-se que apesar de em 2018 ser de ampla maioria as mulheres nas escolas do Paraná, não eram maioria nas direções das escolas da rede estadual, o que fica claro é que os homens, ainda, são os preferidos pelas comunidades quando se fala em dirigir uma unidade escolar (SEED, 2018).

A SEED (2020), apresentou números bem próximos, onde apontava que no setor de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do governo paranaense, 78% do total de servidores da pasta eram mulheres, já no quadro de professores da Rede Estadual, 76% eram do sexo feminino e 24% do sexo masculino. Os números do Paraná convergiam para com os números do Brasil, quando num levantamento do INEP à nível nacional, ficou demonstrado que profissionais da educação mulheres representavam 79,6% de docentes, enquanto, profissionais da educação do sexo masculino na Rede Básica de Educação, correspondiam a 20,4%. Assim, a Rede Pública Municipal de Cascavel, segue a padronização Estadual e Federal quanto ao sexo, com 88,2% de gestores mulheres e 11,8% de gestores homens.

Com relação ao gráfico 02, onde encontramos o item idade, os números revelaram que a faixa etária entre 40 e 50, somado a faixa dos 50 aos 60 anos, refletem 82,4% dos gestores e na de 30 aos 40 anos foi apontada por 17,6%, dos respondentes. Estes dados indicam que a população de Cascavel, quando se trata de gestor escolar, preferem e parecem ter confiança em profissionais com idade já mais avançada, o que pode refletir em larga experiência na profissão que exercem e que resulta, segundo os respondentes, em confiança no trabalho de gerir uma unidade escolar. No gráfico 03, outra condição para se compreender o perfil do gestor escolar do município de Cascavel, está diretamente ligado a formação acadêmica destes profissionais, pode-se constatar que 82,4% dos gestores fizeram pós-graduação *lato sensu* com especialização em cursos como gestão e administração escolar dentre outros e 17,6% pós-graduação *Strictu sensu*, em Mestrado na área de Educação. Porém, consultando a lei nº 6.407 de 20 de outubro de 2014 (CASCAVEL, 2014), que dispõe sobre a escolha de diretores das escolas municipais e dos centros municipais de educação infantil de Cascavel, que trata da eleição direta para mandato de dois anos, encontramos que o candidato precisa apresentar comprovantes, de fatores que são pré-requisitos, para poder registrar uma chapa e concorrer ao cargo, sendo um dos fatores contextualizado no Art. 4º item X, "Certificado de conclusão de Curso de Gestão, ofertado pela própria SEMED".

A questão 4, traz a informação do tempo de serviço, onde indica que a totalidade dos gestores pesquisados possuem tempo de trabalho na educação superior a 10 anos. Este dado revela a valorização da experiência do profissional da educação na rede pública municipal de Cascavel, permanecendo na mesma

instituição por um grande período, mostrando a pouca rotatividade entre estes profissionais. Com relação a questão 5, referente ao tempo que o profissional está à frente da gestão escolar, pode-se perceber, com os números deste demonstrativo que houve na última eleição em 2020, uma grande mudança, uma renovação significativa, apontadas não só pelos números, mas também pelos artigos da lei 6.407 que orienta sobre as exigências necessárias para se candidatar ao cargo de gestor escolar na rede pública municipal de Cascavel, com ampla maioria de gestores de primeiro mandato, 70,6%, e somente 29,4% em segundo mandato.

Verifica-se na questão 6, função ocupada antes de ser gestor escolar, um equilíbrio entre a docência, 52,9%, e a coordenação pedagógica escolar com 47,1%. Na questão 7, encontrou-se uma contradição, se interpretado literalmente, o que determina a Lei 6.407, onde 11,8% dos respondentes apontam não possuir curso de formação específico para ocupar o cargo de gestor, vez que o Art. 4º inciso X, literalmente diz que candidato ao cargo de gestor deverá, entre outras exigências “Apresentar Certificado de Curso em Gestão Escolar ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, referente aos últimos 5 (cinco) anos” (CASCAVEL, 2014). O que podemos inferir aqui, seria, a abertura que a lei em questão permite, quando se refere à possibilidade de que haja a indicação de gestores para ocupar o cargo, mas que também, não parece racional, quando a SEMED faz as exigências em Lei e ela própria a flexibiliza ao fazer indicações de profissionais, em teoria, não preparados para ocupar os cargos. Por não ser objeto deste estudo, espera-se que, em futuras, novas pesquisas se atenham ao fato relatado.

Na percepção da maioria dos gestores das escolas públicas do município de Cascavel, respondentes dessa pesquisa, as avaliações em larga escala foram consideradas importantes para a qualidade do ensino no município e influenciam diretamente em seu desempenho profissional em todas as suas funções (figura 11, gráficos 8 e 9, p. 100), sendo que os resultados das avaliações em larga escala são utilizados com frequência pela maioria em ações voltadas ao preparo dos alunos na realização dos testes e na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem (figura 20, gráfico 18, p. 115). Entretanto, ao inferirmos sob que aspectos as avaliações em larga escala influenciam na qualidade da educação de sua escola (figura 12, gráfico 10, p. 101) fica evidenciado a pouca importância relacionada pelos respondentes para todos os itens perguntados na questão, mas um item em especial chama a atenção, “motivar a comunidade escolar para manter e/ou elevar a qualidade da educação”

onde quase que a totalidade dos respondentes o indicaram como o de menor importância em relação ao uso das avaliações em larga escala.

A meta do resultado do indicador de qualidade, IDEB, de Cascavel, em 2019, foi de 6,5, que muito embora tenha sido alcançada, não avançou se comparada a edição anterior, no ano de 2017, mesmo assim, se apresentou acima do obtido nacionalmente (5,7) e ficando pouco abaixo da média do Estado do Paraná (6,8). Segundo os gestores pesquisados os fatores preponderantes para o resultado obtido em sua escola (figura 18, gráfico 16, p. 111) foi a dedicação de seus alunos, além do trabalho integrado entre equipes de gestão, professores, alunos, pais e poder público. Mesmo a maioria ter considerado o IDEB bom para o município, alguns gestores destacaram fatores negativos do IDEB de suas escolas, dentre eles as condições socioeconômicas dos alunos, as especificidades dos alunos com deficiência, a falta de estrutura física e material, o grande número de alunos por turma e alunos não alfabetizados oriundos de famílias acolhedoras, motivo de trocas constantes de escola.

E, certamente, estas ponderações nos levaram ao entendimento que tais escolas não tenham alcançado a nota média do Município e a sua própria meta, ficando aquém do esperado, situação aliás que refletiu na percepção destes gestores ao revelarem seus sentimentos quando se referem as avaliações em larga escala no período de realização da prova (figura 14, gráfico 12, p. 105), como: revolta pela falta de compreensão do poder público pelos processos educacionais, de frustração, de aversão, de tristeza, de medo, de ansiedade, de angústia e de estresse, sentimentos estes, originados pelo alto nível de responsabilização pelos resultados a serem alcançados, o que reflete na nota do IDEB em cada escola e que por vezes não é alcançada.

Estados psíquicos relacionados a sofrimento mental afetam a saúde integral do indivíduo e, nas últimas três décadas, pesquisas epidemiológicas mostraram que distúrbios relacionados à saúde mental representam um terço das incapacidades globais (VIGO *et al.*, 2016). Estudos conduzidos nos Estados Unidos mostraram que uma alta porcentagem de professores tem sintomas de estresse, ansiedade e depressão (POTTER, 2021). No Brasil o quadro não se mostra diferente, um estudo transversal do sofrimento mental com 1.021 professores do ensino público do Paraná, revelou presença de distúrbios psíquicos menores em 75% da amostra, depressão em 44% e ansiedade em 70%, havendo associação significativa destes sintomas com

o sexo feminino, relacionado com as condições de trabalho. Ainda, o estudo revelou que tais distúrbios eram muito superiores aos encontrados em outros grupos de professores, outras categorias profissionais e/ou outros grupos populacionais (TOSTES *et al.*, 2018).

O ensino está entre os trabalhos mais desafiadores emocionalmente, assume grandes responsabilidades e, com isso, é possível que muitos professores experimentem sintomas de ansiedade e depressão dentro de sua profissão (STEWART, 2018). Garrick *et al.* (2014) e Gray *et al.* (2017) verificaram que professores com níveis altos de estresse, ansiedade e depressão impactam nos resultados educacionais dos seus estudantes, com registros de aprendizagem 8% menor nas aulas conduzidas por estes professores.

O gestor escolar se insere neste quadro ocupacional, bastante preocupante, da educação. Os níveis de ansiedade apresentados pelos gestores afeta não apenas o exercício profissional, mas a saúde global, e, neste sentido, torna-se fundamental o cuidado da saúde mental deste profissional, enquanto pessoa humana, de forma a não desenvolver e/ou agravar distúrbios físicos e/ou mentais, e para que o mesmo possa melhor preparar a comunidade escolar, na qual se insere, não somente na busca de resultados considerados positivos nas avaliações em larga escala, mas que de fato possa ser capaz de desenvolver uma educação transformadora.

Cabe destacar o momento vivido da pandemia da Covid-19 que impactou grandemente no trabalho dos profissionais da educação, incluindo o gestor escolar, com reflexos na saúde mental. Souza *et al.* (2021) investigaram a saúde mental destes profissionais na pandemia, onde participaram 733 professores que lecionam em diferentes níveis de ensino, sendo 583 do sexo feminino. Os dados apontaram estresse, ansiedade e depressão, onde a situação de trabalho online ampliou as condições de adoecimento mental. De forma semelhante, Santamaría *et al.* (2021) observaram uma alta porcentagem de professores com sintomas de estresse, ansiedade e depressão na Espanha. E as mulheres apresentaram sintomas mais expressivos de estresse e ansiedade do que os homens.

Mesmo considerando as incertezas percebidas por gestores de Cascavel em relação a avaliação em larga escala e sua utilização em prol da qualidade de ensino, o que ficou claro é que todos se utilizaram de estratégias, figura 13, com o objetivo de manter ou melhorar a nota do IDEB na escola em que atua, que a divulgação de seus resultados exerceu impactos entre os profissionais da sua escola, figura 16, e que na

medida métrica de desempenho da Avaliação em Larga Escala existem aspectos positivos, bem como negativos, a serem considerados, figura 17. De forma preponderante, os gestores apontaram que a avaliação em larga escala atua positivamente na orientação para o planejamento da Secretaria Municipal de Educação, mas salientaram que a mesma deveria ser regionalizada, levando em conta as particularidades de cada escola, uma vez que foi apontado que seu conteúdo se aplica em pequena escala quando comparado ao currículo do município; além do fato de ser uma prova extensa e cansativa.

Neste sentido, preocupações foram levantadas com relação ao uso que o poder público possa fazer diante de resultados tidos como insuficientes, reforçaram a necessidade de se refletir o processo da prova, torná-la mais humanizada, e melhor preparar a equipe escolar para o significado das avaliações.

A percepção da necessidade de rever planejamento para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem também se apresentou como um impacto relevante do processo de avaliação em larga escala e representou, para muitos gestores, um *feedback* em relação ao trabalho da escola, relevante na avaliação das políticas e projetos educacionais desenvolvidos e importante para a gestão no avanço de ações educacionais. Assim, na percepção de gestores as avaliações atuam no sentido de exercer uma função de monitoramento de ações administrativas e pedagógicas para a própria gestão e o Estado.

Um pouco mais da metade dos gestores entrevistados consideraram que as avaliações podem sim representar uma métrica de qualidade da educação na escola, uma vez que foram apontados impactos relativos ao caminho correto que se está seguindo, fator motivacional e orgulho com o IDEB alcançado. Entretanto, mesmo em uma porcentagem menor, houve dúvidas quanto a relação direta e crescente nota no IDEB e aprendizagem, com isso, considerando que a qualidade do ensino se reflete na aprendizagem de seus alunos, fica clara as dúvidas geradas e um sentimento de frustração pelo processo que se apresenta.

Os gestores da rede pública municipal de Cascavel desenvolveram de forma unânime ações pedagógicas voltadas as disciplinas de português e matemática, como: reforço escolar, simulados, projetos educacionais (leitura, biblioteca, informática, robótica), recuperação paralela, grupo de estudos com professores, atividades de integração com a família e ações com uso dos descritores da prova Saeb (questões 16 e 17). Tais aspectos revelaram a intencionalidade da ação

educativa que direciona o trabalho pedagógico para disciplinas de referência na avaliação em larga escala; entretanto, mesmo considerando que cabe a gestão a função de organizar o trabalho pedagógico (LIBÂNEO *et al.*, 2008), sua ação deve ser integrada, consciente que o processo educacional deva possuir visão abrangente, de totalidade com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar. A educação envolve a construção conjunta de informações que integram as diversas áreas do conhecimento humano, o direcionamento imposto pela avaliação, estreita o currículo e centraliza o ensino. Tal afunilamento também foi apontado em estudos conduzidos por Almeida e Nhoque (2017), com gestores e professores de escolas públicas de São Paulo. Cária e Oliveira (2015), enfatizaram que a redução do currículo aos conteúdos cobrados nas avaliações em larga escala, exerce efeito direto na organização e gestão do trabalho escolar.

Almeida e Nhoque (2017) teceram críticas relativas as relações diretas entre avaliação em larga escala e qualidade educacional. Cária e Oliveira (2015) ao compartilharem deste pensamento, acrescentaram que tal condição incentiva a competição, por gerar uma política de responsabilização; fato apontado pelos gestores participantes do estudo, que não somente compreendem o processo como uma fonte geradora de competitividade, mas expõe sua fragilidade ao não atender as especificidades educacionais das escolas, em especial, as que apresentam maiores dificuldades, o que gera, nas palavras dos gestores, “privilégios” às escolas de melhor desempenho. Frigotto (2011) se refere a isto como uma pedagogia de resultados, onde instrumentos de avaliação são utilizados pelo Estado brasileiro sob a perspectiva de monitorização e controle. Fatos estes apontados pelos gestores da pesquisa, como reflexo as pressões externas sobre o Estado brasileiro, bem como sobre os profissionais da educação, que se sentem ameaçados pelo processo (figuras 15 e 16, questões 13 e 14). Neste sentido, as avaliações em larga escala se inserem no âmbito escolar como forma de diagnosticar e verificar a eficácia econômica do sistema educacional. Todas estas nuances nos remetem a uma visão mercadológica da educação, cuja “qualidade” está orientada por interesses políticos e econômicos, centrado em ações neoliberais (OLIVEIRA *et al.*, 2015). Com isso, incentiva-se a competitividade por melhores resultados, atrelando a educação ao contexto do capital e a geração de lucros em benefício para o grande mercado, que prioriza a formação de mão de obra barata e em abundância, e que pode resultar na precarização do ensino de forma a comprometer a tão almejada qualidade da educação nacional.

Estreitamento curricular, competitividade e responsabilização são consequências amplamente apontadas neste e em outros estudos que analisaram as implicações das avaliações em larga escala na ação educacional (ALMEIDA; NHOQUE, 2017; CÁRIA; OLIVEIRA, 2015; BERNARDINO, 2019; BONAMINO; SOUZA, 2012; DOMINGUES; OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2018). A política de responsabilização recai de forma preponderante sobre o gestor e, quase que como uma extensão, afeta igualmente a todos os demais profissionais da unidade escolar; desta forma, atingindo as demais dimensões que afetam o ensino e sua qualidade, como a infraestrutura física (material didático, salas de aulas adequadas ao desenvolvimento do trabalho escolar) e técnicas (cursos de formação de professores nas universidades e continuada nos sistemas de ensino das três esferas de poder, a valorização do profissional da educação e o currículo escolar), não são considerados neste processo, que de forma escancarada, está voltado ao cumprimento de resultados, de metas, e que na sua essência acaba por incitar a competição, a meritocracia e de forma metódica e sem razão de ser, banaliza de forma trivial, a aprendizagem e qualidade do ensino e aprendizagem (DOURADO, 2007; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; MARTINS, 2018; FRIGOTTO, 2011).

Chirinéa e Brandão (2015), discutiram a pouca quantidade referencial citando o IDEB, que é o resultado da prova Saeb em conjunto com o fluxo escolar, e cujo resultado, o Estado brasileiro entende como fator único para apontar a qualidade da educação em todo o território nacional, tendo a visão unilateral de que os testes padronizados conseguem por si só, mostrar o conhecimento e habilidades dos alunos em acordo com diretrizes gerais e globais da educação, não considerando por óbvio, as realidades sociais, políticas e econômicas de cada ente da federação e de cada unidade escolar, suas especificidades e circunstâncias.

Domingues e Oliveira (2012), colocaram que as avaliações em larga escala geram um ciclo de implicações que enfraquece a atividade fim do ensino. Uma escola transformadora de realidades deve, entre outros aspectos, ser inclusiva, não se ater a lógica que acentua o individualismo, a competição e a discriminação social, conforme Afonso (2000), com objetivo de regulação social, demonstrando um claro abandono da construção da escola democrática.

3.7 Considerações finais

Conforme objetivos explicitados neste trabalho, analisou-se a percepção de gestores de escolas da rede pública municipal de Cascavel, PR, quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala, Prova Saeb, em suas ações educacionais.

Resultados apontaram de forma geral, que as produções científicas com foco nas temáticas aqui trabalhadas: avaliação em larga escala, gestor escolar e qualidade do ensino, enquanto práticas de gestão, causam grande influência no trabalho dos profissionais gestores escolares.

Trabalhamos com determinados conceitos, ampliando e estimulando debates focados nas avaliações em larga escala. Partindo de uma revisão bibliográfica, verificamos que processos avaliativos externos, são importantes para o trabalho dos gestores escolares, para a aprendizagem de todos os estudantes, para o desenvolvimento de sistemas de ensino e de avaliação, e ainda, na elaboração de políticas públicas voltadas à educação e sua qualidade.

Como resultado do nosso estudo, encontramos que as avaliações em larga escala surgiram com governos considerando demandas históricas localizadas em contextos econômicos, políticos e sociais, pautados em determinado ponto histórico do espaço e tempo. No Brasil, as avaliações em larga escala foram apresentadas pelo Estado, em um contexto de Reformas no final da década de 1980, adentrando e se fortalecendo nos anos de 1990, se enraizando e perdurando até os dias atuais, calcadas em uma ideologia neoliberal e desenvolvida em administrações gerenciais.

Mostramos que a reforma do Estado brasileiro e a consequente reforma da educação, desenvolveram-se em parcerias com organismos internacionais, sobretudo os financeiros como o Banco Mundial, que apontavam preocupações com a qualidade do ensino e o bem-estar da população do nosso país, mas que verdadeiramente fica implícito que o foco na realidade era auxiliar governantes e mesmo ele, BM, a regular, monitorar e controlar os resultados da educação, com premissas neoliberais atreladas ao interesse do mercado e do capital nacional e internacional.

O Estado brasileiro dentro do contexto exposto, criou e pôs-se a fazer uso de um sistema de avaliação à nível nacional, para definir os rumos da educação, formatando padrões, reafirmando os conteúdos a serem trabalhados e as competências e habilidades a avaliar, mensurando o desempenho que respondessem às exigências dos organismos internacionais, esculpindo o ensino aos seus

interesses de forma a responsabilizar o aluno, o professor, o gestor, a escola, os pais, por um eventual fracasso, ao mesmo tempo que se desvinculava de qualquer responsabilidade, legitimando as avaliações em larga escala por meio de ranqueamentos de redes de ensino e de escolas, os utilizando como mecanismos para cercear o repasse de recursos, com um discurso de que avaliações são necessárias para que haja uma melhor qualificação do ensino e aprendizagem dos alunos, distribuindo recursos para escolas e sistemas que alcançassem uma nota considerada ideal dentro de suas exigências, regras, estratégias e resultados alcançados.

Realizamos análises minuciosa e criteriosa dos desdobramentos na utilização ou não, dos resultados das avaliações em larga escala no município lócus da nossa pesquisa, que se iniciaram a partir da caracterização do objeto de estudo, metodologia utilizada e objetivos, onde foram expostas as estratégias e políticas do município e de gestores da rede de ensino, visando o alcance de boas notas do IDEB/Prova Saeb, observadas, desde a primeira até sua última edição em 2019.

Considerando os resultados, pode-se aferir que os gestores da rede municipal de Cascavel, PR, consideram haver, em maior ou menor grau, influência dos resultados da Prova Saeb, quando utilizados em suas práticas educacionais. Influência que pode ser identificada na utilização de estratégias no preparo dos alunos para realizar os testes e que ocorrem nas escolas, principalmente, em ano de Prova Saeb.

O perfil feminino é o predominante na gestão escolar de Cascavel. A qualificação e tempo de experiência são fatores de relevância na escolha de gestores escolares na rede de ensino do Município, valorizando profissionais que se preocupam em preparar-se para a função, num compromisso com a educação.

Percebeu-se haver entre os gestores, uma grande preocupação com as dificuldades no seu desempenho profissional, o que entendemos sejam reflexos da complexidade do cargo que lhes impõe inúmeros desafios, sobretudo ao tratar da temática avaliação em larga escala e a utilização de seus resultados. Sendo estes profissionais, cientes que serão julgados de acordo com a nota alcançada e terão, ainda, sua escola sendo ranqueada como boa ou ruim, sabendo ser o responsável direto pelo desempenho de todos na realização da prova, independentemente de ter ou não utilizado os resultados na preparação de seus alunos, equipes, professores, pais, no período que antecedeu a avaliação e para a realização dos testes

propriamente ditos, considerando ainda, a qualidade do ensino e aprendizagem em sua unidade escolar.

Nesse sentido, podemos precisar como resultado, que para parte dos gestores, quando sua escola não alcançou sua meta, tiveram como resultado da pressão exercida pelo Estado, pela comunidade externa e interna, sensações próprias que os acompanharam durante o período de realização da prova, como uma revolta pela falta de compreensão do poder público para com os processos educacionais específicos de sua unidade escolar, gerando frustração, aversão, tristeza, medo, ansiedade, angústia, estresse, entre outros sentimentos originados pelo alto nível de responsabilização e em razão da necessidade de alcançar resultados tidos por todos como ideais.

Salientamos a grande dificuldade entre os gestores de Cascavel quando se expressam sobre a importância das avaliações em larga escala na qualidade do ensino, deixando transparecer, que apesar de utilizarem inúmeras estratégias para preparar os educandos para os testes, o nível de conhecimento sobre a Prova Saeb não era o suficiente para orientar seus quadros internamente. Observamos que para isso é necessário haver um trabalho de formação continuada, que oportunize a estes profissionais um avanço que ultrapasse o “conhecer”, que haja uma exposição e disposição para refletir sobre o todo desse processo que envolve as avaliações em larga escala, e a compreensão de seus resultados, para que as avaliações possam cumprir o papel a que se propõem, notadamente nas questões pedagógicas.

Ainda, destacamos a necessidade de uma melhor preparação de setores gestacionais de secretarias de Estado, de Municípios e de universidades na formação de gestores em trabalhos voltados às avaliações em larga escala, na problematização de resultados e utilização em suas tarefas diárias e no desempenho de suas funções; com a participação de especialistas que possam exemplificar com qualidade, todo o desenvolvimento do processo de avaliação; colocar a comunidade escolar para discutir e analisar todas as suas nuances, com isso, acreditamos será possível haver um entendimento plausível por parte de todos os profissionais da educação. Assim, penso que as avaliações em larga escala poderão então, integrar e interagir com o processo de ensino, não como um indicador de qualidade único, mas como mais um contribuinte, mais uma ferramenta a ser utilizada para o ensino e aprendizagem, deixando de ser vista e entendida como uma arma na geração de cobranças e/ou punições.

Por fim, tendo partido de análises dos dados, é possível inferir que o Estado brasileiro e sua política de avaliação em larga escala, encontra-se enraizado no trabalho dos gestores em suas escolas, e na rede pública do município de Cascavel não está diferente, atuando como indutor para que cumpram suas funções com a finalidade de buscar fazer os alunos atingirem boas notas na realização dos testes, cumpram as metas definidas pela SEMED, utilizem as estratégias definidas na preparação de seus alunos, sigam orientando suas equipes de professores no cumprimento do currículo definido com base na BNCC, zelando para que não haja ninguém contrariando os preceitos neoliberais emanados das autoridades superiores nas definições do que ensinar, do que cobrar e do que avaliar nas provas do SAEB, e em específico na Prova Saeb, destinada para os 5^o anos da educação básica nas escolas públicas do Brasil.

Finalizando esta pesquisa, esperamos contribuir com futuros trabalhos relacionados à temática, tendo plena convicção da necessidade de outras investigações para que aconteçam novas descobertas. Apontamos para a possibilidade de novos trabalhos, com fins investigativos em diferentes situações sobre o quanto o uso de resultados das avaliações em larga escala, contribuíram para o aprendizado dos alunos, objetivando uma melhor preparação para a sequência de seus estudos no ensino fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior.

4. REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliação Educacional: Regulação e emancipação. Para uma Sociologia das Políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, J. G; NHOQUE, J. R. Avaliação em larga escala na escola: repercussões e desdobramentos no trabalho escolar. 2017. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 2, n. 4. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4781. Acesso em: 16 nov. 2020.

ALEXANDRE, J. W. C; ANDRADE, D. F; VASCONCELOS, A. P; ARAUJO, A. M. S; BATISTA, M. J. Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item. XXIII Encontro Nac. de Eng. de Produção - Ouro Preto, MG, Brasil, 21 a 24 de out. 2003.

AMARO, I. Avaliação em larga escala e qualidade: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. 2016. *Linhas Críticas*, 22(48), 462–479. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i48.4920>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4920>. Acesso em: 31 mar. 2021.

ANTUNES, A. Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação da qualidade de ensino no contexto das políticas. *RBPAE* 2011.

BALL, S. J. Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais (Pró-Qualidade). *Relatório de Avaliação* n. 12477-BR. Washington, DC, 1994.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. (org). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

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

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 1977, Trad. de Luís Antero Neto. Lisboa. ed. 70, 2009.

BERNARDINO, M. D. R. F. Implicações das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas: perspectivas dos professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. 2019.

BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. Z. 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. 373-388. 2012.

BONAMINO, A. C. *Tempos de avaliação educacional*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORGES, B. Gestão democrática da escola pública: perguntas e respostas / Benedito Borges. – Maringá: Edição do autor, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_benedito_borges.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Google Educacional: utilizando ferramentas Web 2.0 em sala de aula. *Educa Online*, v. 5, n. 1 Jan/Abr, 2011, p. 17-44.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constitui%C3%A7>.

BRASIL. Presidente. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Brasília: Senado, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acessado em 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas / Fernando Haddad. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. *Revista de Ciências Humanas - Educação* v. 16 n. 26 p. 22-40, 2015.

CARVALHO, E. J. G. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. **Teoria e Prática da Educação**. 2013. v. 15, n. 2, p. 85-100.

CASCAVEL. Portal do cidadão, secretaria municipal de educação, 2021. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/subportal/secretaria-municipal-de-educacao>. Acessado em: 27 jun. 2021.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008. v. II. 391 p.

CASCAVEL. Lei n. 5.694, de 22 de dezembro de 2010. Organiza o Sistema Municipal de Ensino – SME, e cria o Conselho Municipal de Educação – CME. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jhduc>. Acesso em 18 dez. 2021.

CASCAVEL. Lei nº 6407, de 20 de outubro de 2014. Dispõe sobre a escolha de diretores das escolas municipais e dos centros municipais de educação infantil de cascavel, mediante eleição direta para mandato de dois anos. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2014/640/6407/lei-ordinaria-n-6407-2014-dispoe-sobre-a-escolha-de-diretores-das-escolas-municipais-e-dos-centros-municipais-de-educacao-infantil-de-cascavel-mediante-eleicao-direta-para-mandato-de-dois-anos>. Acessado em: 05 jan. 2022.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Cascavel. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>. Acessado em: 18 dez. 2021.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. 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, 2015.

COLEMAN J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; Weinfeld, F. D.; York, R. L. Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare, 1966. Disponível em: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1979/A1979HZ27500001.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação*. Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA. J. M. A.; ARAÚJO. R. B. M. MENDES. V. L. P. S. Reforma do Estado, Reorganização das Relações Intergovernamentais e Educação. 2010. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enapg96.pdf>. Acessado em: 08 mar. 2021.

CUNHA, L. A. Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo, Cortez/Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense/ Brasília-DF, LASCO do Brasil, 1991.

CUNHA, A. M. O. CICILLINI, G. A. Considerações sobre o ensino de Ciências para a escola fundamental. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Orgs.). Escola fundamental: currículo e ensino. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, 2002.

DEITOS, R.A. *O capital financeiro e a educação no Brasil*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DELFINO, D. L. *Uso dos resultados da prova brasil na gestão escolar: percepção de uma rede de ensino catarinense*. 2017. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2236/Denis%20Liberato%20Delfino.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

DE OLIVEIRA, J. F., DE MORAES, K. N., DOURADO, L. F. *Políticas e gestão na Educação*. 2011. Disponível em: Políticas e Gestão Na Educação | PDF | Democracia | Ideologias Políticas (scribd.com). Acesso em: 23 set. 2020.

DOMINGUES, M. R. S.; OLIVEIRA, N. C. M. A avaliação externa na educação básica e suas implicações. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5., 2012. Anais... Belém, 9 a 11 de maio. 2012.

DOURADO, L. F. *Gestão da educação escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

DOURADO, L. F. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, 2007. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em: 10 de mai. de 2021.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F. *Gestão da Educação Escolar*. 4. ed. Cuiabá: UFMT- Rede e-Tec Brasil, 2012. Disponível em: http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_social/formacao_pedagogica/240912_form_pedag_gestaodaeducacaoescolar.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

ESTEBAN. M. T.; AFONSO. A. J. *Olhares e Interfaces. Reflexões Críticas Sobre a Avaliação*. 2010. Disponível em: <https://indicalivros.com/livros/olhares-e-interfaces-reflexoes-criticas-sobre-a-avaliacao-almerindo-janela-afonso>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FELINTO, P. C. *Gestão escolar na perspectiva democrático participativa*. 2014. Disponível em: R - E - PAOLA CECCON FELINTO.pdf (ufpr.br). Acesso em: 30 nov. 2021.

FIGUEIREDO, I. M. Z. *Desenvolvimento, globalização e políticas sociais: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e saúde brasileiras da última década*. 2005. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. 2009. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, n. 109, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dXqMC4fYGxGpT6k9bkVT7nz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FH9FJWw5HK57gwxtNyqsNZR/?lang=pt>. Acesso em 13 mai. 2021.

FOINA, Ariel. Métodos de aquisição de dados quantitativos na internet: o uso da rede como fonte de dados empíricos. *Ciência & Trópico*, v. 30, n. 2, 2011.

FRANÇA, C. *et al.* Sistema integrado georreferenciado de controle e monitoramento de acidentes de trânsito (SIGETRANS): o projeto. [s. l.], 2021.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água. 6. ed., 1995.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 1087. Disponível em http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-2SF/Jos%E9/3-Frigotto_et_alli_2005.pdf. Acessado em: 18 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. A produtividade da Escola Improdutiva. 3 ed. São Paulo: Cortez: Editora Autores Associados, 1989.

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS*, n. 33, p. 29-37, 2012.

GOOGLE. Clear Google Drive space & increase storage. 2021. Disponível em: <https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GADOTTI, M. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM. 2013. Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acessado em: 25 jun. 2021.

GADOTTI, M. A escola cidadã frente ao "Escola sem partido". In: *A ideologia do movimento Escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. [S.l: s.n.], 2016.

GARRICK, A.; WINWOOD, P. C.; MAK, A. S.; CATHCART, S.; BAKKER, A. B.; LUSHINGTON, KURT. Prevalence and organizational factors of psychological injury among Australian school teachers. **Australian Journal of Organization Psychology**. 7(5), 1-12. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/australasian-journal-of-organisational-psychology/article/abs/prevalence-and-organisational-factors-of-psychological-injury-among-australian-school-teachers/2FC58D2F5B68355BE42DA0CD4F3C57BD>. Acessado em: 05 jan. 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 891-908, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343408765_Avaliacao_em_larga_escala_e_Base_Nacional_Comum_Curricular_BNCC_dimensoes_da_politica_de_contencao_e_liberacao_no_Brasil. Acessado em: 27 dez. 2021.

GOOGLE. Clear Google Drive space & increase storage. 2021. Disponível em: <https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GLATTER, R. (1992). "A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas." In: NÓVOA, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

GRAY, C.; WILCOX, G.; NORDSTOKKE, D. Teacher mental health, school climate, inclusive education, and student learning: A review. **Canadian Psychology**. 58(3), 203-210. 2017. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2017-31810-001>. Acessado em: 12 jan. 2022.

HADDAD, S. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANA JUNIOR, A. (Org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. *Revista brasileira de ciências sociais* - vol. 13 nº37. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/wyc3F6VprfGJY56gF4CPRZN/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 15 dez. 2020.

IBGE Censo 2010. População de Cascavel, PR, Brasil. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>. Acessado em: 06 jun 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/histórico. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 08 abr. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/erce. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 09 abr 2021

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls. 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 09 abr 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação básica, saeb, histórico. Disponível em: Histórico - INEP. Acessado em: 06 jul. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb: histórico. Inep. 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 18 mar. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep se prepara para implantação do Novo Saeb em 2021. Inep. 2020b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-se-prepara-para-implantacao-do-novo-saeb-em-2021/2026. Acessado em: 01 out. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb: matrizes e escalas. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 29 jul. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb: histórico. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>. Acessado em: 29 jul. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB - Resultados e Metas. 2021. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. 2021. http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=164&btOk=ok

IZQUIERDO, I. *Memória*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JACOBI, P.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(3), 21-50, 2011.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das Ciências. São Paulo: EPU, 1987.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996. Artigo 14. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694112/artigo-14-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 24 nov. 2021.

LEHER, R. Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza. São Paulo: USP, 1998. (Tese de Doutorado).

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/81/83>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LENT, R. Cem Bilhões de Neurônios? Conceitos Fundamentais de Neurociência - 2ª edição. Atheneu, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Ática, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; *Educação escolar: políticas estrutura e organização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Livros MF, 2008.

LICHTENSZTEJN, S.; BAUER, M. Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial—Estratégias e políticas do poder financeiro. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIMA, J. B. S. Políticas de avaliação em larga escala como ferramenta de gestão educacional. 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5271>. Acesso em: 12 mai. 2021.

LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

MACHADO. C. *Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados*. 2012.

MACHADO, A. S. R. C. O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses. 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/Andr%C3%A9a-Cavalcante-Machado.pdf>. Acessado em: 28 nov. 2020.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo, Atlas 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, E. D.; MOURA, A. A.; BERNARDO, A. A. O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10731>. Acesso em: 8 ago. 2021.

MATOS, N. S. D. Relatos sobre a história da elaboração do Currículo 216 próprio do Município de Cascavel-PR. Palestra pública proferida no dia 5 de ago. de 2017, como parte do Projeto História da Educação da Região Oeste do Paraná: A contribuição dos Educadores nesta construção. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2017.

MAZARO, L. D. V. A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel. (2005-2015). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2018.

MEC – Ministério da educação e cultura. *Sistema de avaliação da educação básica (SAEB)*. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>. Acesso em 30 jul. 2021.

MEC – Ministério da educação e cultura. Base nacional comum curricular. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 26 dez. 2021.

MELO, D. V. de. Qualidade da educação e o ideb: o olhar da equipe gestora no município de Olinda. 2014. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_8/DanilaVieiraDeMelo-CO08.pdf. Acesso em: 07 mai. 2021.

MENEGÃO, R. C. S. G. Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores. Campinas, SP. 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254024/1/Menegao_RitadeCassiaSilvaGodoi_D.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

MESQUITA, S. O resultado do IDEB no cotidiano escolar. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999. Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20121/SLC0630-1/Teoria%20de%20%20Piaget.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

MUNICÍPIO DE CASCAVEL. Portal do Cidadão. Secretaria Municipal da Educação. Escolas Municipais. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/subportal/secretaria-municipal-de-educacao/pagina/sem-ed-ramais-escolas>. Acessado em: 24 jun. 2021.

NASCIMENTO, F. S. S. Gestão escolar: a importância da gestão democrática e participativa nas escolas públicas brasileiras. 2020. Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2020/01/gestao-participativa-1.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

NOMA, A. K; CARVALHO, E. J. G. Novas práticas educativas nos anos 90: novos modelos de administração pública e de gestão da educação brasileira. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. (Org.). Infância e práticas educativas. Maringá: EDUEM, 2007.

NOGUEIRA, F.M. G. *A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Edunioeste. 1999.

OBERDORFER, Don. The Turn: from the Cold War to a New Era. The United States and the Soviet Union, 1983-1990. Washington: Poseidon, 1991. In BORDO, Michael D. The Bretton Woods International Monetary System: an Historical Overview. Massachusetts: NBER, 1992 (National Bureau of Economic Research, working paper nº 4033).

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

OLIVEIRA, Q. C. S.; COELHO, D.; CASTANHA, A. P. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: eficiência e produtividade x qualidade. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 19, p. 238-255, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, D. N.; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para escola pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Sistema municipal de ensino. 2018. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Sistema-Municipal-de-Ensino>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PEARSON, Lester (Org.). Sócios no progresso: relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional. [s.l.]: APEC (versão traduzida), 1969. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cint/v37n2/0102-8529-cint-37-02-00347.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PELETTI, A. B. O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2012.
PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008). 2009. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/22302/1/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf. Acessado em: 04 dez. 2020.

PINHO, R. Temas culturais e desempenho escolar: o Rio de Janeiro na Prova Brasil 2011 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação. 2011. Disponível em: [Brasileirahttps://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10262_36616.pdf](https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10262_36616.pdf). Acesso em: 02 abr. 2021.

PNE. Plano Nacional de Educação. O planejamento educacional no brasil. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acessado em: 18 abr. 2021.

PNE. Plano Nacional de Educação. Base Legal. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal>. Acesso em: 8 ago. 2021.

PRAIS, M. L. M. *Administração Colegiada na Escola Pública*. 3ª ed. Campinas – SP: Papires, 1994

RODRIGUES, E. M.; BRAGA, M. F. O.; SANTOS, M. D. B.; BRITO, S. O. P.; MOTA, F. Y. O.; CARNEIRO, C.; GONDIM, T. J. P. *A gestão participativa: a postura do gestor escolar mediador do processo de tomada de decisão*. 2020. Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2020/01/gestao-participativa-1.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SANTAMARÍA, M.; MONDRAGON, N.; SANTXO, N.; OZAMIZ-ETXEBARRIA, N. Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. **Global Mental Health**, 2021. 8, E14. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34192001/>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SAWICKI, S. S.; PAGLIARIN, L. L. P. *Gestão escolar e avaliação em larga escala: realidades, possibilidades e desafios*. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/32461/pdf>. Acessado em: 07 mar. 2021.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. Movimento: Revista de Educação. Faculdade de Educação – programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, n.4, p.4-54. 2016

SCHEIFELE, A.; STRIEDER, M. D. A construção do currículo para as séries iniciais do ensino fundamental: o caso de cascavel. Pr. VII EPCC - encontro internacional de produção científica. 2011. Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/4903>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SEED – Secretaria Estadual de Educação. Mulheres são protagonistas na educação no Paraná. 2018. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Mulheres-sao-protagonistas-na-educacao-no-Parana>. Acessado em: 29 dez. 2021.

SEED – Secretaria Estadual de Educação. Mulheres são maioria na Educação do Paraná. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Mulheres-sao-maioria-na-Educacao-do-Parana>. Acessado em: 29 dez. 2021.

SILVA, T. E. V. D. Avaliação de larga escala e o (pseudo) foco na aprendizagem. *Revista Sustinere*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 359 – 362. 2018. ISSN 2359-0424. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/37957/27613>. Acesso em: 09 mar. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/sustinere.2018.37957>.

SILVA, J. N. Os desafios da gestão democrática. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf/24636_13546.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

SOLIGO, V. Qualidade da Educação: Relação entre características de Contexto e os resultados das Avaliações em Larga Escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil. *UNISINOS*, 215 p. Tese de doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS). São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4438/Valdecir%20Sologo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 12 nov. 2020.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 9, p. 1–15, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SOLIGO, V. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. *Pleiade*, Foz do Iguaçu, v. 13, n. 13, p. 7-32. 2013.

SOUZA, J. M., DELL'AGLI, B. A. V., COSTA, R. Q. F. DA, & CAETANO, L. M. (2021). Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. *Teoria e Prática da Educação*, 24(2), 142-159. <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047>

STEWART, V. (2018). New Challenges and Opportunities Facing the Teaching Profession in Public Education. *Asia Society 2018 International Summit on the Teaching Profession*. Retrieved April 14, 2019 from <https://istp2019.fi/documents/10810921/10916646/ISTP+2018/51533a10-6f43-3f46-1a1b-200aaa080b97/ISTP+2018.pdf>

TOSTES, M. V. et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate* [online]. 2018, v. 42, n. 116 [Acessado 19 Dezembro 2021], pp. 87-99. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>>. ISSN 2358-2898. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>.

TOKARNIA, M. Agência Brasil. Pisa mostra que 2% dos alunos brasileiros têm nota máxima. 12 dez. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/pisa-mostra-que-2-dos>

alunos-brasileiros-tem-nota-maxima-em-avaliacao-internacional. Acesso em: 09 jun. 2021.

TOKARNIA, M. Agência Brasil. Brasil avança no Ideb, mas apenas ensino fundamental cumpre meta. 15 set. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-avanca-no-ideb-mas- apenas-ensino-fundamental-cumpre-meta>. Acesso em: 09 jun. 2021.

UNICEF. Defining Quality in Education. Working Paper Series Education Section Programme Division United Nations Children's Fund. New York, NY, USA, 2000. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF. Acesso em: 17 maio 2021.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 01 out 2021.

VIERA, K. M; DALMORO, M. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? XXXII Encontro da ANPAD – RJ – 6 a 10 setembro, 2008.

VIGO, D., THORNICROFT, G., & ATUN, R. (2016). Estimating the true global burden of mental illness. *The Lancet Psychiatry*, 3(2), 171-178.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: 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 20 mar 2021.

ZEN, R. T. Implicações da prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel, PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal. São Carlos. SP, 2018

ZEN, R. T.; FERNANDES, M. C. S. G. Ideb e currículo: limites e contribuições da formação de professores. **Notandum**, ano 24, 55. 2021.

ZOIA, G. F.; ZANARDINI, I. M. S. As implicações da reforma do estado brasileiro para a reforma da educação e da gestão educacional. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 19, n.3, p. 107-116, set/dez 2016.

ZOIA, E. T. Proposta curricular: o desafio da reestruturação coletiva limites e possibilidades. In: FRANCISCHETT, Mafalda Nesi et al. (Orgs). In.: II SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS – SENIEE. Anais. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão, 2007. p. 354-360.



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepção de gestores de escolas públicas municipais de Cascavel, PR, Brasil, no uso de dados das avaliações em larga escala em sua prática profissional

Pesquisador: CELSO MACHADO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 42391320.3.0000.0107

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.615.349

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

os Métodos foram reformulados e estão claros e objetivos

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1622886.pdf	26/03/2021 17:36:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	26/03/2021 17:35:28	Celso Machado	Aceito
Outros	Formulario_CEP.docx	27/02/2021 12:09:22	Celso Machado	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO.pdf	26/02/2021 20:16:30	Celso Machado	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesq_nao_iniciada.pdf	19/01/2021 12:15:54	Celso Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	13/10/2020 14:41:11	Celso Machado	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	12/09/2020 16:31:49	Celso Machado	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 26 de
março de 2021

Assinado por: Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CASCAVEL, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



MUNICÍPIO DE CASCAVEL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Ofício nº144/2021- PED/SEMED

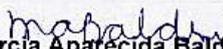
Cascavel, 23 de fevereiro de 2021.

Ao Senhor
Celso Machado
Mestrando
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Assunto: Autorização para pesquisa científica – Mestrado

A Secretaria Municipal de Educação recebeu o Protocolo nº **7814/2021**, solicitando autorização para realizar pesquisa através de questionário Google Online aos Diretores das Escolas Municipais de Cascavel. Conforme parecer do Departamento Pedagógico, **AUTORIZAMOS** a realização da pesquisa nas unidades.

Sendo o que tínhamos para o momento, nos colocamos à disposição para mais esclarecimentos.


Marcia Aparecida Baldini
Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

ALE_Avaliação em Larga Escala

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação CONEP em 04/08/2000 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Percepção de gestores de escolas públicas municipais de Cascavel, PR, Brasil, no uso de dados das avaliações em larga escala em sua prática profissional
Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE”

NºPesquisador para contato: Celso MachadoTelefone: 45-998040878

Endereço de contato (Institucional): celso.machado@unioeste.br

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre avaliação em larga escala.

Os objetivos estabelecidos são analisar a percepção de gestores de escolas municipais de Cascavel, PR, Brasil, quanto às avaliações em larga escala; e verificar sua influência na gestão e qualidade do ensino; e têm o propósito de ampliar a compreensão da avaliação em larga escala, onde o gestor escolar e sua equipe, coloquem em prática os resultados, para toda a comunidade escolar, professores, pais e alunos. Para que isso ocorra você será submetido a responder um questionário contendo 20 questões objetivas e subjetivas, referente aos procedimentos da avaliação em larga escala aplicadas na escola e forma de utilização dos resultados da avaliação em sua gestão. No entanto, a pesquisa poderá causar a você algum desconforto em escrever sua opinião sobre a atividade. Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização. Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados. Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação. Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste. As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso. Este documento que você vai assinar contém três páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro. Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092. Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

Eu, Celso Machado, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante. Cascavel, 14 setembro de 2021.

***Obrigatório**

Questionário referente à pesquisa de Mestrado - Percepção de gestores de escolas públicas municipais de Cascavel, PR, Brasil, no uso de dados das avaliações em larga escala em sua prática profissional.

1. 1.Sexo *

Marcar apenas uma oval.

masculino

feminino

2. 2. Idade (anos) *

Marcar apenas uma oval.

20 a 30 anos

30 a 40 anos

40 a 50 anos

50 a 60 anos

3. 3. Qual seu nível de formação na educação (marcar apenas a maior formação): *

Marcar apenas uma oval.

Magistério (ensino médio)

Graduação

Graduação (em andamento)

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-Doutorado

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

4. 4. Qual seu tempo de experiência na área da educação? *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 1 ano
- de 1 a 3 anos
- de 4 a 7 anos
- 8 a 10 anos
- mais de 10 anos

5. 5. Há quanto tempo trabalha como diretor, nesta instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 1 ano
- de 1 a 3 anos
- de 4 a 7 anos
- 8 a 10 anos
- mais de 10 anos

6. 6. Que função você ocupava antes de ser gestor(a) escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Professor Educação Infantil
- Professor Ensino Fundamental - anos Iniciais
- Professor Ensino Fundamental - anos Finais
- Coordenador Pedagógico
- Administrativo
- Outro: _____

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

7. 7. Fez alguma especialização ou formação específica para ocupar o cargo de gestor? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

8. 8. No seu entendimento, qual o grau de importância das Avaliações em Larga Escala para a qualidade do ensino público de Cascavel? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
nenhum	<input type="radio"/>	alto				

9. 9. As Avaliações em Larga Escala, seguem matrizes padronizadas nacionais. Enquanto gestor, em qual grau de percepção você relaciona a Prova Saeb, com o seu desempenho profissional, em funções pedagógicas e administrativas? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
baixo	<input type="radio"/>	alto				

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

10. 10. Considerando os itens abaixo relacionados, qual a importância das Avaliações em Larga Escala, na qualidade da educação da sua escola? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma	pouca	muita
Motivar a comunidade escolar para manter e/ou elevar a qualidade da educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinalizar para possíveis falhas do ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilitar feedback ao professor de seu trabalho pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na gestão pedagógica melhorando o processo de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho integrado no alcance de resultados significativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 11. Abaixo algumas estratégias para manter ou melhorar a nota do IDEB. A escola onde você está gestor(a) adota alguma(s) para a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem? Esta questão aceita marcar mais de uma resposta.

Marque todas que se aplicam.

- Ações pedagógicas no preparo dos alunos para as provas, como aulas no contra turno
- Acompanhamento do desenvolvimento individual de cada aluno
- Diversificação das metodologias de ensino
- Desenvolvimento do trabalho orientado por um referencial teórico pertinente
- Realização de simulados
- Intensificação do planejamento do trabalho pedagógico
- Desenvolvimento de ações para ampliar o comprometimento da família com a vida escolar dos alunos
- Implantação de recursos tecnológicos (laboratório, lousa digital, entre outros)
- Projetos de leitura na biblioteca
- Concessão de "bônus" para que os alunos se dediquem com mais afinco à preparação para responder os testes
- Concessão de "bônus" para que os professores ampliem os trabalhos em sala de aula ou no contraturno escolar, visando preparar os alunos para responder aos testes
- Nenhuma
- Outro: _____

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

12. 12. Na sua percepção, quais sentimentos ocorrem com a aproximação e preparo para a realização das Avaliações em Larga Escala? Esta questão aceita marcar mais de uma resposta. *

Marque todas que se aplicam.

- Raiva
- Ansiedade
- Angústia
- Tristeza
- Medo
- Frustração
- Aversão
- Estresse
- Bom humor
- Confiança
- Alegria

Outro: _____

13. 13. Quais são as razões que levam o poder público, a instituir mecanismos de mensuração nos moldes das Avaliações em Larga Escala? Esta questão aceita marcar mais de uma resposta. *

Marque todas que se aplicam.

- Resposta à pressões externas
- Verificação da eficácia do financiamento da educação
- Controle político da educação
- Aferição da qualidade da educação
- Diagnóstico dos Sistemas de Educação (municipal, estadual e federal)

Outro: _____

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

14. 14. Na sua percepção, que impactos causam, entre os profissionais da sua escola, a divulgação dos resultados das Avaliações em Larga Escala? Esta questão aceita que você marcar mais de uma resposta. *

Marque todas que se aplicam.

- Orgulho geral para toda a escola, caminho certo
- Frustração, preocupação, reflexões
- Necessidade de otimizar conhecimentos (elaboração, descritores, grau de importância, IDEB) da prova entre funcionários, professores equipe administrativa e de gestão.
- Rever planejamento para melhorar qualidade no processo de ensino e aprendizagem
- Não impacta
- competitividade entre os professores da escola
- competitividade entre professores e gestor da escola

Outro: _____

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

15. 15. Considerando que a Avaliação em Larga Escala é uma medida métrica de desempenho. Elencamos abaixo, alguns pontos positivos e negativos. Marque SIM ou NÃO conforme sua percepção de importância. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Feedback em relação ao trabalho da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientação para o planejamento da Secretaria Municipal de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prova isenta de fatores externos (políticos, financeiros, administrativos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prova justa e organizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deveria ser regionalizada, levando em conta as particularidades de cada escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necessidade de se orientar o significado das avaliações no trabalho da equipe escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prova extensa e cansativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo da prova não se aplica ao plano de ensino do município	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A prova deve ser humanizada, aplicada pelos professores da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicador de melhoria da qualidade da educação na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elemento importante para conhecer a escola "retrato da escola"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fator motivacional e de reflexão para os profissionais da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitoramento de ações administrativas e pedagógicas da escola de parte do Estado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação das políticas e projetos educacionais desenvolvidos pela escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto melhor a nota do IDEB, melhor é a aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Importante para a gestão no avanço de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://docs.google.com/forms/d/11a5jLoWePWRYF4CXX8M7PfXB6JwV4TdQJ-h8d85HcOg/edit>

8/11

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

ações educacionais

16. 16. Tendo em vista que as disciplinas de Português e Matemática são as de referência para as Avaliações em Larga Escala. Você gestor desenvolve alguma ação voltada ao reforço destes conteúdos para a prova? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

17. 17. Justifique a resposta anterior.

18. 18. Considerando a nota do IDEB da sua escola em 2019. Quais fatores contribuíram para esse resultado? Esta questão aceita marcar mais de uma resposta.

Marque todas que se aplicam.

- Violência escolar ao redor da escola
- Falta de auxílio público (financeiro, administrativo, psicológico)
- As condições sócio-econômica dos alunos
- Total dedicação da equipe de gestão
- Dedicção de seus alunos
- Trabalho integrado entre equipe de gestão, professores, alunos, pais e poder público
- nenhum

Outro: _____

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

19. 19. A sua Escola recebe orientações para analisar e trabalhar com os resultados da Prova Saeb?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não

20. 20. Caso a resposta anterior tenha sido SIM, quem e quais orientações ?

21. 21. Que motivos o(a) levaram a candidatar-se ao cargo de Gestor(a)?

Marque todas que se aplicam.

- financeiro
 profissional

Outro: _____

22. 22. De acordo com a resposta anterior. A experiência está atendendo suas expectativas enquanto Profissional da Educação?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não atendeu	<input type="radio"/>	Atendeu plenamente				

23/09/2021 17:40

ALE_Avaliação em Larga Escala

23. 23. Em se tratando dos resultados da Prova Saeb, você na sua escola:

Marcar apenas uma oval.

- utilizou muitas vezes para preparar ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem
- utilizou, mas foram raras as vezes, na verdade nem lembra
- utilizou, mas poucas vezes
- Nunca utilizou
- É novo(a), na função de gestor(a), ainda está tomando conhecimento sobre como utilizar
- Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Percepção de gestores de escolas públicas municipais de Cascavel, PR, Brasil, no uso de dados das avaliações em larga escala em sua prática profissional

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisador para contato: Celso Machado

Telefone: 45-998040878

Endereço de contato (Institucional): celso.machado@unioeste.br

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre avaliação em larga escala. Os objetivos estabelecidos são analisar a percepção de gestores de escolas municipais de Cascavel, PR, Brasil, quanto às avaliações em larga escala; e verificar sua influência na gestão e qualidade do ensino; e têm o propósito de ampliar a compreensão da avaliação em larga escala, onde o gestor escolar e sua equipe, coloquem em prática os resultados, para toda a comunidade escolar, professores, pais e alunos. Para que isso ocorra você será submetido a responder um questionário contendo 34 questões objetivas e subjetivas, referente aos procedimentos da avaliação em larga escala aplicadas na escola e forma de utilização dos resultados da avaliação em sua gestão. No entanto, a pesquisa poderá causar a você algum desconforto em escrever sua opinião sobre a atividade.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém três páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

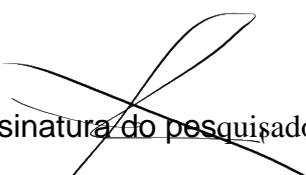
Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura:

Eu, *Celso Machado*, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.



Assinatura do pesquisador

Cascavel, 13 de outubro de 2020.