



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TATYANA ALMEIDA DE ABREU HENRIQUES

**IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA
APRENDIZAGEM (SAMA) NA GESTÃO DE ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (2015-2020)**

Campina Grande/PB

2021

TATYANA ALMEIDA DE ABREU HENRIQUES

**IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA
APRENDIZAGEM (SAMA) NA GESTÃO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
CAMPINA GRANDE (2015-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1: História, política e gestão educacionais.

Orientadora: Prof. Dr^a. Luciana Leandro da Silva

Campina Grande/PB

2021

H519i Henriques, Tatyana Almeida de Abreu.
Implicações do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) na gestão de escolas da rede municipal de Campina Grande (2015-2020) / Tatyana Almeida de Abreu Henriques. – Campina Grande, 2022.

160 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2021.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Luciana Leandro da Silva".

Referências.

1. Políticas de Avaliação Externa da Educação Básica.
2. Gerencialismo. 3. Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA). 4. Gestão Escolar. 5. Monitoramento.
6. Controle. I. Silva, Luciana Leandro da. II. Título.

CDU 37.07(813.3)(043)

**IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA
APRENDIZAGEM (SAMA) NA GESTÃO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
CAMPINA GRANDE (2015-2020)**

TATYANA ALMEIDA DE ABREU HENRIQUES

Aprovada em: 06/12/2021

BANCA EXAMINADORA



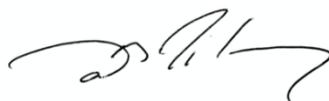
Prof. Dra. Luciana Leandro da Silva
Orientadora – PPGEd/UFCEG



Prof. Dra. Andréia Ferreira da Silva
Examinadora Interna – PPGEd/UFCEG



Prof. Dra. Luciana Rosa Marques
Examinadora Externa – PPGEd/UFPE



Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros
Examinador Externo – UAED/UFCEG

Campina Grande/PB

2021

*À Fátima e Irenaldo, minha fortaleza,
À Tiago, meu amor,
À Cauã e Maitê, minhas prioridades e
“combustível” para continuar lutando por dias melhores.*

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é o único tesouro dos humildes” palavras de William Shakespeare e, é por isso que expresso nesse espaço, minha gratidão a todos/as que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Luciana Leandro da Silva, por toda atenção e dedicação, com suas observações pontuais e precisas que foram imprescindíveis para a realização deste estudo e, principalmente, pela generosidade com que conduziu este trabalho, considerando os condicionantes e as atribuições do cotidiano que surgiram ao longo da pesquisa.

À banca avaliadora desta dissertação: Prof.^a Dra. Luciana Rosa Marques, por aceitar compor a banca, mesmo diante de tantas atribuições impostas pela pandemia e o ensino remoto que intensificaram o trabalho docente; Ao Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros pela atenção e sutileza de como corrigiu meu trabalho, não para criticar os erros, mas para me fazer refletir sobre ele; E a Prof.^a Dra. Andréia Ferreira da Silva que vem acompanhando meu processo de formação desde o período que fui aluna especial e pelas palavras e gestos sempre atentos, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande-PB (PPGE/UFCG), em nome do Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza, atual coordenador do Programa, que sempre se mostrou bastante solícito e atencioso. Aos demais professores/as do Programa: Prof.^a Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, Prof.^a Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima e a Prof.^a Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo, pelos ensinamentos e compromisso no decorrer das disciplinas ministradas que, também, contribuíram com a minha formação e melhor delineamento do meu objeto pesquisa.

Aos meus pais, que sempre nos permitiram, minha irmã e eu, trilharmos com segurança nossos caminhos sem medo de errar e livres para fazermos nossas escolhas.

À minha irmã, por ser minha parceira de vida e por compreender os vários convites recusados nesse período de estudo.

Aos meus amados filhos e esposo, por respeitar minha ausência nos momentos familiares e compreender que cada conquista será sempre nossa.

Às colegas de trabalho que vibraram desde a aprovação no programa e com quem pude contar com ajuda e incentivo para não desistir: Albânia Alves, Ceiza Davi, Eliane Gadelha, Ilka Reinaldo, Jacinta Davi, Jennifer Xavier e Viviane Sulpino.

À quarta turma do Mestrado Acadêmico da UFCG, especialmente, Cíntia, Elizete, Jonas, Micaelle e Valdineri, que compartilharam comigo essa caminhada de estudo, regada com muito café, apoio e palavra amiga, no estilo, “ninguém solta à mão de ninguém”.

À Secretaria de Educação de Campina Grande, por propiciar a licença para estudo, de um dos meus contratos, para a realização do mestrado.

A Deus, por sempre ser meu amparo e refúgio.

Minha gratidão!

RESUMO

O presente trabalho resulta da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculado a Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) que buscou analisar as implicações do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) na Gestão de Escolas da Rede Municipal de Campina Grande (2015-2020). Especificamente, buscou-se analisar o processo de implantação das políticas de avaliações externas no Brasil, a partir das reformas educacionais dos anos 1990, compreendendo como elas influenciam e se materializam na política educacional em Campina Grande; Analisar as estratégias definidas pela Secretaria de Educação para o alcance e/ou elevação dos resultados do IDEB; Analisar, a atuação do Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP) e a prática de monitoramento da gestão de escolas da rede municipal a partir do resultado da avaliação diagnóstica do Sama. Em termos metodológicos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, inspirada numa leitura crítico-dialética dos dados coletados buscando compreender de forma ampla as contradições presentes na realidade social. Como categorias de estudo foram adotadas a autonomia, controle e monitoramento e a gestão escolar. Utilizou-se como instrumento de pesquisa, revisão bibliográfica e pesquisa e análise documental baseada em documentos normativos publicados pela Seduc/CG, bem como documentos internos das escolas. Também foram analisadas notícias divulgadas em sítios oficiais e jornais *online* sobre o tema. Constatou-se que o Sama é um instrumento avaliativo que influencia na gestão das escolas, imputando no/a gestor/a escolar o compromisso com o alcance de resultados e a melhoria do desempenho dos estudantes no Sama e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), articulando as metas e objetivos a serem alcançados e adotando práticas de treinamento e preparação para as avaliações externas. Identificou-se, portanto, que a ação dos/as gestores/as, assume diferentes atribuições tais como: controle de frequência dos alunos, análise das Devolutivas Pedagógicas junto aos professores/as, ênfase na elaboração do Plano de Ação e o monitoramento do trabalho dos/as professores/as em sala de aula, bem como o cumprimento das horas departamentais com o preenchimento de fichas e relatórios que são entregues ao GAP e repassado para a Seduc/CG, sob a assessoria da Fundação Lemann. Nesse sentido, a autonomia dos/as gestores/as é aparente e podendo gerar um sentimento de desconfiança no trabalho desempenhado por esses/as profissionais, algo que vem legitimando a participação de atores externos na definição das prioridades das escolas e contribuindo para o enfraquecimento da gestão democrática.

Palavras-chave: Políticas de avaliação externa da educação básica. Gerencialismo. Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama). Gestão Escolar. Monitoramento. Controle.

ABSTRACT

The present research sought to analyze the implications of the Municipal Learning Assessment System (Sama) in the management of schools in the municipal network of Campina Grande (2015-2020). Specifically, we sought to analyze the process of implementing external assessment policies in Brazil, from the educational reforms of the 1990s, understanding how they influence and materialize in educational policy in Campina Grande; Analyze the strategies defined by the Department of Education to achieve and/or increase IDEB's results; To analyze the performance of the Pedagogical Monitoring Group (GAP) and the practice of monitoring the management of schools in the municipal network from the result of the diagnostic evaluation of Sama. In methodological terms, the research adopted a qualitative approach, inspired by a critical-dialectical reading of the collected data, seeking to broadly understand the contradictions present in social reality. We adopted the following study categories: external assessment, school management, autonomy, control and monitoring. Literature review and document analysis based on normative documents published by Seduc/CG, as well as internal documents from schools, were used as research instruments. News published on official websites and online newspapers on the subject were also analyzed. It was found that Sama is an assessment instrument that influences the management of schools, imputing to the school manager the commitment to achieving results and improving student performance in the Sama and in the Basic Education Development Index (Ideb), articulating the goals and objectives to be achieved and adopting training and preparation practices for external evaluations. It was identified, therefore, that the action of the managers assumes different attributions, such as: control of student attendance, analysis of Pedagogical Feedback with the teachers, emphasis on the elaboration of the Action Plan and on the monitoring of the work of the teachers in the classroom, as well as the fulfillment of departmental hours, from the completion of forms and reports that are delivered to the Pedagogical Monitoring Group and passed on to Seduc/CG, under the advice of the Lemann Foundation. In this sense, the autonomy of managers is apparent and there is a feeling of distrust in these professionals, something that has legitimized the participation of external actors in defining the priorities of schools and contributing to the weakening of democratic management.

Keywords: External Assessment Policies for Basic Education. Managerialism. Sama. School management. Monitoring. Control.

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Dissertações e teses sobre políticas de avaliação externa e gestão escolar.....	32
Quadro 2 - <i>Corpus</i> documental: documentos analisados.....	36
Quadro 3 - Publicações produzidas pela imprensa local relacionadas ao Sama.....	37
Quadro 4 - Áreas e dimensões da gestão escolar.....	71
Quadro 5 – Trechos retirados do plano de ação das escolas.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prefeitos de Campina Grande (a partir de 1980)	79
Figura 2 - Devolutiva de resultados do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) - desempenho em Leitura – Turma do 5º ano	110
Figura 3 - Devolutiva de resultados do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) - desempenho em Matemática – Turma do 5º ano.....	110
Figura 4 - Avaliação Diagnóstica das Aprendizagens - Sama (Fluxo de Atividades) ..	128
Figura 5 - Orientação para elaboração do Plano de Ação – criado pela Fundação Lemann em 2018.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Campina Grande/PB – 2007 a 2019.....	99
Tabela 2 - IDEB nos anos finais do ensino fundamental do município de Campina Grande/PB – 2007 a 2019	99
Tabela 3 - Escolas da rede municipal de Campina Grande que obtiveram os melhores resultados no IDEB em 2020.....	100
Tabela 4 - Número de representantes no Conselho Escolar.....	116
Tabela 5 – Profissionais do GAP – Ensino Fundamental (Zona Urbana).....	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CLAD	Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento
CME	Conselho Municipal de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GAP	Grupo de Acompanhamento Pedagógico
GERM	<i>Global Education Reform Movement</i>
GPA	Gestão Para Aprendizagem
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e a Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação

NCLB	<i>No Child Left Behind</i>
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	<i>New Public Management</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PMCG	Prefeitura Municipal de Campina Grande
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RMCG	Rede Municipal de Campina Grande
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SAMA	Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem

SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SIGI	Sistema de Gestão Integrado
SME	Sistema Municipal de Ensino
SINTAB	Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste da Borborema
SME	Sistema Municipal de Ensino
TPE	Todos Pela Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Problema, lócus e objetivos da pesquisa	27
1.2 Bases teórico-metodológicas da pesquisa.....	29
1.3 Procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados.....	31
1.4 Estrutura da dissertação	39
2 REFORMA DO ESTADO A PARTIR DOS ANOS DE 1990 E O CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA	41
2.1 Neoliberalismo, reforma do Estado e educação	41
2.2 A nova gestão pública e a ênfase nos resultados	49
2.3 As avaliações externas em larga escala como política educacional brasileira (1990-2020)	55
2.4 O sistema de avaliação da educação básica (SAEB) e o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): institucionalização e trajetórias.....	62
3 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA GESTÃO ESCOLAR EDUCAÇÃO BRASILEIRA	69
3.1 Gestão escolar: uma perspectiva conceitual.....	69
3.2 Princípios democráticos e mecanismos gerenciais na gestão escolar	72
4 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB (2015-2020)	77
4.1 Contexto e características da rede municipal de Campina Grande/PB.....	77
4.2 Organização administrativa da educação municipal de Campina de Grande/PB: incorporação da lógica gerencial e contratação de institutos e fundações privados..	86
4.3 Iniciativas de avaliação externa na rede municipal de Campina Grande.....	97
4.3.1 A implantação do sistema de avaliação municipal da aprendizagem (Sama)	101
5 IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NA GESTÃO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (2015-2020)	114
5.1 A gestão escolar em Campina Grande	114
5.2 O grupo de acompanhamento pedagógico (GAP) – apoio, monitoramento e/ou controle do trabalho da equipe gestora?	121
5.3 O trabalho do/a gestor/a como articulador/a da eficiência nos resultados da unidade escolar a partir da implantação do Sama	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141

**ANEXO 1 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS APRENDIZAGENS (SAMA) –
FLUXO DE ATIVIDADES159**

**ANEXO 2 – MAPEAMENTO DA INFREQUÊNCIA DAS TURMAS DO 1º AO 5º
ANO
.....160**

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), está vinculada à Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais. Inscreve-se no campo das políticas públicas de avaliação da Educação Básica¹, que há quase três décadas vêm ganhando proeminência como eixo decorrente das novas exigências da globalização do capital, da produção e da competitividade econômica (BONAMINO, 2002) usando como justificativa a promoção da qualidade da educação.

Direcionamos nosso estudo para o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama), instituído em 2015, como instrumento de avaliação externa da rede municipal de ensino de Campina Grande, pretendendo analisar suas implicações na gestão de escolas da rede municipal de ensino, uma vez que o/a gestor/a² escolar tem sido considerado/a um/a articulador/a de metas e objetivos a serem alcançados, na perspectiva de assegurar o compromisso com o alcance de resultados e a melhoria do desempenho dos estudantes no Sama e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em meados dos anos de 1990 e início do século XXI, o cenário mundial, bem como o Estado brasileiro, passa a assumir uma agenda política requerida por um novo modelo administrativo que correspondesse a uma fase de internacionalização do capital, advindas da doutrina neoliberal, provocando transformações em todas as áreas da sociedade.

Atreladas às propostas neoliberais, tais mudanças estão relacionadas ao contexto das reformas do Estado³ e repercutem na ampliação do campo de atuação de diferentes formas de privatização nos vários setores estatais, sob a forte orientação de organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), entre outros organismos internacionais, apresentando um perfil gerencialista de administração da máquina pública (VIEIRA, 2004).

¹ A educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394/1996, passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

² Ao longo do texto, haverá momentos em que utilizaremos a nomenclatura diretor/a ou gestor/a. De acordo com Paro (2015), na literatura sobre administração escolar é generalizado (embora não exclusivo) o uso indistinto de administração escolar e gestão escolar como mesmo significado.

³ Segundo Sousa (2013, p. 62), reformas do Estado é um conjunto de mudanças ocorridas tanto no que se refere à sua atuação e atribuições no campo econômico e social, quanto no que diz respeito à organização/administração das instituições por meio das quais atua no campo das políticas públicas.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11), o ponto de vista do BM com relação à qualidade da educação volta-se em geral para “a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem”, bem como “os processos de gestão”. Assim, os projetos financiados pelo Banco “estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma concepção de qualidade”, direcionando os empréstimos ao financiamento de projetos que visem o “desenvolvimento de uma educação de qualidade” (*op. cit.*, p. 11).

O Estado se torna um estimulador da produção de uma educação de qualidade diferenciada, mediante a incorporação de mecanismos de publicização de resultados e do incentivo à competição entre os envolvidos (SOUSA, 2009), atuando como Estado regulador⁴ e avaliador⁵ operando no campo da criação, implementação e sustentação de políticas que minimizam as obrigações da União e fortalecem a lógica da privatização dos serviços.

De acordo com Neves (2005, p. 16), baseada na compreensão gramsciana,

[...] o Estado assume cada vez mais o papel de educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente.

Assim, é cada vez maior o interesse para que o projeto de sociedade do grupo dirigente se torne hegemônico.

Freitas (2007) esclarece que

[...] tendo natureza histórica, o Estado-educador e o Estado-avaliador emergem do contexto histórico que define e moldura o próprio Estado e a sua relação com a sociedade. Isso exigiu, num primeiro momento, considerar o Estado como realidade contextualizada e em transformação, bem como a sua relação com a educação. Feito isso, prossegue-se com a análise da dimensão pedagógica e da dimensão educativa da atuação estatal, focando a repercussão de iniciativas de avaliação em larga escala em unidades da federação, assim como a intencionalidade declarada de tais iniciativas, os princípios que a regeram, as estratégias utilizadas e algumas evidências em termos de aprendizagens, de difusão de elementos culturais e de indução de disposições e comportamentos (FREITAS, 2007, p.134-135).

As políticas de avaliação externa são um dos mecanismos centrais da lógica gerencial no setor educacional e seus resultados são interpretados como um indicador da

⁴ Para Freitas (2007, destaque da autora), o Estado brasileiro tem papel ativo no que diz respeito à educação, exercendo um papel regulador na educação formal, especialmente na educação básica escolar e na educação profissional, a partir do aumento de normas e regulamentos, da “reordenação” da gestão e da “política” de avaliação educacional.

⁵ De acordo com Afonso (2009, p. 49), o Estado avaliador “significa, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”.

eficiência do sistema educacional e de forma específica, da escola (SOUSA, 2008). Freitas (2009, p. 47) reforça que a avaliação, nas políticas em curso, consiste em

[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Segundo Afonso (2010, p. 151-152), a avaliação externa “diz respeito ao processo de recolha, tratamento e análise de informações, teórica e metodologicamente orientado no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade social”. Acrescentamos ainda que as avaliações externas são exames planejados, elaborados, corrigidos e divulgados por agentes externos à escola, normalmente produzidas por órgãos superiores da hierarquia do sistema educacional e empresas privadas.

Por agentes externos e órgãos superiores nos referimos ao Ministério da Educação (MEC), gerências de ensino e, ainda, por secretarias estaduais e municipais, podendo contar com a participação de outros atores, ligados ao setor privado, que prestam serviços e assessoria aos órgãos públicos, tendo por objetivo melhorar os resultados nas avaliações externas, o que demonstra o quanto essa política gerou todo um mercado de venda de serviços educacionais. Segundo Perboni, Militão e Giorgi (2019, p. 15), um “mercado das avaliações” que compreende de “forma ampla as relações estabelecidas entre os estados e as empresas ou entidades que organizam as avaliações”, em que “predomina na prática uma mesma concepção calcada na lógica de mercado, na padronização e na apresentação da proficiência dos alunos na forma de escalas e/ou índices que representariam a síntese da qualidade da educação”.

As políticas de avaliação externa e em larga escala fazem parte de um contexto de reformas educacionais que foram implantadas em diversos países, inclusive no Brasil, ganhando força a partir dos anos 1990, assumidas como um instrumento de controle e regulação do Estado e como um mecanismo considerado eficaz para supostamente, segundo essa proposta, promover, induzir e assegurar um determinado padrão de qualidade da educação dentro de uma sociedade capitalista neoliberal desigual.

Segundo Sousa e Lopes (2010, p. 54), as avaliações surgem como um “produto da reforma educacional produzida a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro”, e provocam “impactos na lógica de gestão das políticas públicas, com reflexos nas relações e

nos processos de trabalho”. Desse modo, é possível compreender a consolidação das avaliações externas em larga escala como instrumentos de gestão, inseridas nas políticas educacionais como elementos promotores da suposta qualidade da educação.

De acordo com Bonamino (2003), a prática das avaliações reforça o poder de regulação do Estado sobre o sistema educacional interferindo na autonomia pedagógica das unidades escolares. Além disso, o poder central determina os objetivos, às estratégias e o nível de qualidade que devem ser alcançados, no intuito de atender as exigências que são articuladas por agências multilaterais, na definição de um projeto de educação que esteja articulado com um projeto global de educação (HYPOLITO, 2019).

Ainda de acordo com Hypolito (2019), o *Global Education Reform Moviment – GERM* (Movimento Global de Reforma Educacional), que vem sendo articulado desde 2001, tem como objetivo o fortalecimento das reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais e da articulação em torno de três princípios da política educacional: padrões, *accountability*⁶ (responsabilização e prestação de contas) e descentralização.

Os três eixos destacados apresentam as orientações definidas que as políticas devem seguir:

A padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis. Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência. Esta descentralização tem por meta responsabilizar as equipes diretivas e as escolas pelo desempenho nas avaliações e, assim, os sistemas de avaliação são utilizados como um governo a distância, por meio de uma gestão de resultados. Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado tanto por uma *accountability* administrativa, em que os resultados dos exames são vinculados a prêmios ou sanções, na forma de incentivos salariais ou de recursos financeiros ou materiais para as escolas, e/ou por uma *accountability* de mercado, em que os resultados são utilizados tanto para políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre escolas (HYPOLITO, 2019, p. 189).

⁶ Para Afonso (1999), a *accountability* envolve uma avaliação *ex-ante*, com a prestação de contas, que está relacionada ao fornecimento de informações, justificativas, elaboração e publicitação de relatórios de avaliação. E a avaliação *ex-post*, ou responsabilização, que relaciona a criação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, aceitação autônoma de responsabilidades, persuasão, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, entre outras formas legítimas de responsabilização. Ou seja, na concepção do autor, a *accountability* envolve avaliação, prestação de contas e responsabilização, embora possa assumir diversos significados.

Assim, o GERM se organiza na perspectiva de inculcar uma lógica padronizada nos diferentes países e sistemas educacionais, tentando tornar o sistema homogêneo e ajustado aos testes aplicados, direcionando o ensino para os resultados, em nome de uma suposta qualidade. Conforme a Unesco (2019), as avaliações externas e em larga escala estão cada vez mais incorporadas aos programas de trabalho de organizações internacionais e regionais e recebem apoio de agências patrocinadoras por meio de assistência técnica e financeira.

No Brasil, as avaliações externas tornaram-se uma ferramenta estatal oficializada com a criação do Saeb, em 1995, e com respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), mais especificamente em seu Art. 9º, parágrafo VI, que estabelece que a avaliação de desempenho escolar no ensino fundamental, médio e superior é uma das incumbências da União, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996). De acordo com Cury (1998, p. 76), a “avaliação é o eixo nodal da LDB, [entregando] nas mãos da União um poder tão grande que jamais governo algum o deteve”. O autor ainda reforça que a legislação valoriza a adoção de um “sistema nacional de avaliação” ao invés de priorizar o projeto da constituição de um “sistema nacional de educação”.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) reforçou o papel da avaliação para promover e elevar a qualidade do ensino por meio da Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro 2001, quando afirma em seu artigo 4º que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE (BRASIL, 2001).

De acordo com Werle (2011, p. 778), o PNE (2001-2011) sinalizou a avaliação “como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino”.

O PNE (2001-2011) definiu, ainda nas diretrizes para o Ensino Fundamental, a necessidade de consolidar o Censo Escolar e o Saeb, como também a importância de criar sistemas complementares de avaliação nos estados e municípios, explicitando objetivos, metas e a necessidade de articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação (WERLE, 2011). Além disso, reforça a importância de:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento

que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001).

Ainda na mesma perspectiva, a Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), ainda em vigência, apresenta em seu art. 11, que a avaliação em larga escala é uma ação que “se constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (BRASIL, 2014). Também, podemos observar que a Meta 7 reforça “o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014). Além disso, o PNE (2014-2024) reconhece o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁷, criado em 1997, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o IDEB como referências de qualidade e fortalecimento de políticas de estímulo às escolas para melhorar o desempenho.

Assim, podemos destacar as seguintes estratégias:

7.7- aprimorar bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;
7.11- melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no PISA (BRASIL, 2014).

No Brasil, cada vez mais, tem-se ampliado o número de exames externos e conforme o que revela Perboni (2016) foram identificadas no período entre 2003-2014 a existência de avaliações próprias em 21 estados dentre os 27 da federação (26 estados e 1 Distrito Federal). Em realidade, a crescente adoção de iniciativas de avaliação pode ser constatada a partir da reformulação de Saeb, em 2005 e da criação do Ideb, em 2007, e cada vem mais ganha destaque e relevância na política educacional. Algumas avaliações externas estaduais foram implementadas já nos anos 1990, como no Ceará (1992), Minas Gerais (1992), Paraná (1995) e São Paulo (1996), porém, mais da metade destas iniciativas foram criadas e adotadas pelos estados após o ano de 2005 (PERBONI, 2016).

Alavarse, Machado e Arcas (2015) verificaram que, em geral, as propostas das avaliações externas dos estados seguem a mesma metodologia aplicada pelo Saeb, por meio de testes padronizados aplicados aos estudantes da educação básica e de questionários

⁷ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

respondidos por gestores, professores, pais e alunos. Porém, apesar da similaridade das iniciativas avaliativas dos estados com o Saeb, pesquisas apontam que aos poucos, as avaliações externas estaduais foram se diferenciando “em sua execução, especialmente nos usos dos resultados” (PERBONI, 2016, p. 191) e adequando ao interesse de suas redes. Além disso, Bertagna (2018), em estudo acerca dos sistemas de avaliação estaduais instituídos no período de 2005 e 2015, identificou que 17 estados possuíam parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)⁸.

Além dos estados, também é possível identificar a proliferação de testes e exames nos sistemas municipais de ensino. Ao pesquisar sobre a temática, Bauer, Pimenta, Horta Neto e Sousa (2015) destacam que 1.573 municípios possuíam avaliações próprias, correspondendo a 37% dos participantes da pesquisa, e 905 dos municípios, representando 21% dos respondentes, tinham a pretensão em implementar avaliações próprias, o que significa, aproximadamente, cerca de quase 60% da amostra de 4.309 municípios que responderam ao *survey* da investigação.

Nos municípios da Paraíba, de acordo com os dados da pesquisa realizada por Silva, Albino, Freire e Costa (2021), 44 municípios registraram que utilizam instrumentos próprios de avaliação para o ensino fundamental, o que corresponde a um total de 34,6% dos respondentes, 33, 1% informaram que não possuem sistema ou iniciativa própria de avaliação, mas pretendem implantar e 30,7% indicaram que não possuem seus próprios instrumentos de avaliação. O estudo também mostrou que as políticas de avaliação externa na educação básica, adotadas pelos municípios paraibanos enfatizam as iniciativas de avaliação externa e instituição de formas de prestação de contas e de responsabilização em menor número (SILVA, ALBINO, FREIRE E COSTA, 2021, p. 87).

Assim, com os sistemas padronizados de avaliação em larga escala em andamento, vem sendo construída uma nova ambiência no campo educacional com novas identidades, novas formas de interação, novas linguagens, novos sistemas éticos, novos valores e novas rotinas nas escolas (BALL, 2002; 2004; 2005; 2010), sendo compelidas a atender às demandas do mercado competitivo, a partir dos objetivos traçados para o alcance da qualidade (CASTRO, 2009).

⁸ O CAEd é um núcleo da Universidade de Juiz de Fora que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/>

Diante de tais constatações considera-se que o desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação passou a ter maior destaque na agenda político-educacional de estados e municípios, confirmando as palavras de Afonso (2007; 2014) de que vivemos um período de “obsessão avaliativa” nas políticas educacionais contemporâneas. Nesse enfoque, o autor considera que a avaliação tornou-se dominante, nas organizações e sistemas educativos, contaminando “os governos (nacionais, subnacionais e municipais), os quais, de forma crescente, passaram a agir em congruência com a ideologia avaliativa hegemônica” (AFONSO, 2014, p. 490).

Nesse contexto, sinalizamos que a rede municipal de ensino de Campina Grande, também criou o seu instrumento próprio de avaliação externa, quando instituiu o Sama, em 2015, sob a afirmação de contribuir com a melhoria educacional da referida rede de ensino, expondo uma preocupação com a gestão de resultados (OLIVEIRA, 2018). O Sama é considerado como uma ação estratégica da Secretaria de Educação de Campina Grande (Seduc/CG) que visa melhorar os indicadores educacionais das escolas, verificando e monitorando a aprendizagem dos/as estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O referido mecanismo avaliativo tem como base legal o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), instituído pela Lei nº. 6.050, de 22 de junho de 2015. O PME (2015-2025) contou com a participação do Conselho Municipal de Educação (CME) em sua elaboração e foi aprovado pela Câmara Municipal de Campina Grande, visando atender a Constituição Federal de 1988, a LDB, Lei nº. 9.394/1996, como também, está alinhado e articulado ao PNE (2014-2024).

De acordo com o PME (2015-2025),

As metas para educação no país, as quais estão relacionadas às etapas obrigatórias da educação nacional, de responsabilidade conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, estabelecendo a necessidade da elaboração dos Planos Municipais de Educação - PME alinhados e articulados ao PNE, no prazo de 01(um) ano, após a publicação da lei (CAMPINA GRANDE, 2015, p. 5).

Desse modo, o PME (2015-2025) consiste num documento legal e estratégico que visa definir, regular e conduzir as políticas públicas para educação do município por um período de dez anos, retratando as necessidades da população (CAMPINA GRANDE, 2015).

Segundo Costa (2020), o Sama é uma avaliação externa criada pela Seduc/CG, que objetiva direcionar as ações da escola, dos/as gestores/as, professores/as e estudantes para aquilo que é cobrado nas avaliações nacionais e internacionais, sem considerar a diversidade e as especificidades de cada escola e de cada aluno.

Conforme Silva e Hypolito (2017), o Sama é uma estratégia de preparação dos alunos e professoras para as avaliações externas, como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e aplicado, sobretudo, nos anos em que ocorrem ou que antecedem a realização desses testes, nas turmas designadas pela Seduc.

As avaliações acabam interferindo no que acontece no interior das escolas, modificando o dia a dia das instituições e os valores que movem seus profissionais (GARCIA, 2015). Nessa perspectiva, os resultados das avaliações externas têm sido utilizados pela gestão educacional como mecanismos de controle e monitoramento e têm imputado nos/as gestores/as escolares a responsabilidade de acompanhar e cobrar resultados junto aos/as professores/as, como forma de ajustar os possíveis insucessos ou fracassos dos/as estudantes e garantir os direitos de aprendizagem.

Para Saviani (2010, p. 439), tanto o papel do Estado, como o papel da escola passam por uma redefinição, pois um rígido controle é direcionado para os resultados e “é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade”. Desse modo, algumas modificações são percebidas no âmbito das instituições de ensino que passam a assumir valores fundamentados numa ordem social dominante (CARDOSO; LARA, 2009), seguindo uma nova regulação nas políticas educativas centrada na avaliação externa e na articulação de seus resultados como “um indicador de eficiência da unidade escolar, em particular e do sistema educacional como um todo” (SOUSA, 2008, p. 266). A partir desses resultados, são estabelecidas metas e ações a serem desenvolvidas na escola promovendo uma reconfiguração no trabalho do/a gestor/a, no currículo e na prática docente.

Nesse sentido, as políticas centradas nas avaliações externas e na preocupação com os seus resultados, acabam impactando no trabalho desempenhado pelo/a gestor/a escolar, isso porque as atividades desenvolvidas por eles/as estão diretamente ligadas ao acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas, à organização e monitoramento dos processos avaliativos da escola e, também, aos encaminhamentos dados aos resultados obtidos nas avaliações externas. Conforme Ribeiro (2016, p. 106), “em uma prática racionalista, o gestor norteia o trabalho de sua equipe de maneira objetiva, impondo um

alinhamento nas práticas no interior das salas de aula, de maneira que todos possam conduzir os conhecimentos para atingirem altos índices no Ideb”.

As transformações nas estruturas produtivas e políticas do capitalismo repercutem no trabalho escolar e, conseqüentemente, incidem em inúmeras demandas para o/a gestor/a, uma vez que ele/a é responsável pela implantação das políticas públicas, nacionais, estaduais e/ou municipais (SILVA, 2018^a).

De acordo com Paro (2015, p. 20), “o diretor escolar é considerado por todos como o elemento mais importante na administração escolar”, reforçando a centralidade da atuação do/a gestor/a como agente que tem desempenhado papel significativo na construção e na consolidação de um projeto dinâmico na escola pública contemplando todas as possibilidades pedagógicas e administrativas e garantindo que a qualidade e o sucesso educacional de todos que chegam às instituições de ensino, a partir do direcionamento de ações baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades e na busca de melhores resultados nas avaliações externas em larga escala.

Na perspectiva da Nova Gestão Pública (NGP) ou *New Public Management (NPM)*, o trabalho desenvolvido pelo/a gestor/a configura uma nova forma de atuação e profissionalismo, cuja responsabilidade não se restringe ao cumprimento das normas, envolvendo também o planejamento, a organização e controle das atividades, funções e recursos (DUARTE, 2019).

A rede municipal de ensino de Campina Grande vem passando por transformações e implantando políticas de avaliação externa em larga escala no intuito de melhorar os indicadores educacionais das escolas, por meio do apoio à gestão educacional e escolar, implementando mecanismos de controle e monitoramento não só do trabalho realizado pelos/as professores/as da rede como também na gestão da escola.

Assim, questionamos a adoção de um sistema de avaliação externo que vem se consolidando como instrumento de gestão educacional nos municípios como forma de monitoramento da aprendizagem e das ações realizadas nas escolas para o alcance de resultados “satisfatórios” para o sistema, atribuindo maior centralidade ao trabalho dos/as gestores/a escolares.

1.1 Problema, lócus e objetivos da pesquisa

De acordo com Minayo (2004), nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática. Para a autora,

A visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho (MINAYO, 2004, p. 21).

Por essa razão, a investigação sobre o Sama partiu do interesse mais amplo em compreender a inserção de sistemas de avaliação externa (defendidos como instrumentos de coleta de informação de desempenho que visam orientar a ação educativa para o alcance de resultados nas escolas públicas) e as mudanças provocadas na rotina escolar a partir da introdução dessas políticas, uma vez que na condição de professora da educação básica na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, vivenciei algumas alterações no cotidiano da escola, advindas da reformulação e aprimoramento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2005, e da criação do IDEB, em 2007, permitindo a geração de resultados de desempenho por municípios e escolas.

Para Netto (2011, p. 23), “a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, [...] antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto”. Desse modo, partindo das experiências vivenciadas no cotidiano da escola, procuramos elucidar aspectos relacionados ao Sama, como instrumento regulador da rede municipal de ensino de Campina Grande.

No exercício da profissão, lecionando nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e participando de cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação (Seduc/CG), foi possível observar a prática de sala de aula sendo moldada e direcionada para o desenvolvimento de competências e habilidades, que condicionam o uso de propostas curriculares pautadas em paradigmas homogeneizadores e excludentes, que priorizam exercícios de leitura, escrita e cálculo como treinamento para as avaliações externas.

Cabe ressaltar, que a participação no Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional e no Grupo de Estudos em Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente, ambos na UFCG, também contribuiu em larga escala para ampliar o interesse pelos estudos relacionados às avaliações externas em larga escala e para me aproximar da temática, compreendendo o contexto social e educacional em que são inseridas.

Como profissional docente em atuação na educação pública brasileira considero de suma importância compreender os significados que as avaliações externas e em larga escala assumem nos sistemas municipais de ensino, de maneira específica no sistema municipal de ensino de Campina Grande, e no trabalho dos/as profissionais que atuam nas escolas, principalmente aqueles/as que compõem a gestão escolar, que cada vez mais vêm sendo considerados corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição, uma vez que a gestão escolar é parte de um todo articulado com os fatores sociais, econômicos e políticos, em constante processo de transformação, acompanhando o processo de produção dos homens (LOMBARDI, 2010).

Diante dessas considerações formulamos como problema central para orientar a pesquisa o seguinte questionamento: De que maneira a implantação do Sama tem implicado na gestão de escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande?

Decorrente do problema central emergem alguns questionamentos que contribuirão para o direcionamento das nossas análises acerca do objeto investigado: de que maneira as avaliações externas influenciam e se materializam na política educacional em Campina Grande? O que estabelece a legislação municipal acerca do Sama e como vem interferindo na condução da gestão escolar? Quais são as estratégias adotadas pela rede municipal de ensino de Campina Grande para o alcance e elevação dos resultados do Ideb? Considerando o exposto, a pesquisa tem por objetivo geral: analisar as implicações do Sama na gestão de escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande.

Para atingir esse objetivo mais amplo, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o processo de implantação das políticas de avaliações externas no Brasil, a partir das reformas educacionais dos anos 1990, compreendendo como elas influenciam e se materializam na política educacional em Campina Grande;
- Identificar as estratégias definidas pela Secretaria de Educação para o alcance e/ou elevação dos resultados do IDEB;
- Analisar a atuação do Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP) e a prática de monitoramento na gestão de escolas da rede municipal a partir do resultado da avaliação diagnóstica do Sama.

Para alcançar os respectivos objetivos da pesquisa contextualizamos a temática proposta refletindo sobre as mudanças na atuação do Estado nas áreas econômicas, social e

educacional impulsionadas pelas políticas neoliberais e pela adoção do modelo de administração pública gerencial.

Optamos como recorte temporal da pesquisa o período de 2015-2020, para melhor delimitar e orientar a análise, entendendo 2015 como ano referente à implantação do Sama e ao desencadeamento de ações que passaram a ser realizadas no âmbito da educação do município nesse período tais como: o cumprimento das horas departamentais⁹ a partir da adequação da nova jornada de trabalho dos profissionais do magistério para 30 horas semanais e a mudança no funcionamento e organização das escolas da rede municipal de ensino fundamental com a substituição do sistema de ciclo pelo sistema de seriação anual¹⁰.

Como campo de investigação da pesquisa, definimos a rede municipal de ensino de Campina Grande. A referida rede apresenta a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,6% (IBGE, 2010) e de acordo com informações registradas pelo Censo Escolar de 2020, conta com 148 instituições de ensino, sendo 106 escolas de Ensino Fundamental e 42 Unidades de Educação Infantil (creches) e possui 33.809 estudantes matriculados segundo o Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020). O município dispõe de 617 turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, destas 42 são turmas multisseriadas e 193 turmas dos anos finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais, 543 turmas estão localizadas na zona urbana e na zona rural 74 turmas e dos anos finais, 147 estão na zona urbana e 46 na zona rural.

1.2 Bases teórico-metodológicas da pesquisa

O percurso metodológico da pesquisa parte do pressuposto de que a política educacional, enquanto fenômeno social integra um todo amplo e complexo denominado realidade social que se apresenta em constante processo de transformação face às dinâmicas e contradições inerentes à mesma.

Desse modo, nosso estudo se propôs a analisar a crescente centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais no município de Campina Grande/PB, com ênfase no Sama e suas implicações na gestão de escolas da rede municipal, numa perspectiva histórica, econômica, política e social no qual estão inseridos, levando em conta os

⁹ Por meio da Portaria n.º 049/2015 que normatiza e orienta os gestores escolares quanto ao cumprimento da nova jornada de trabalho dos profissionais do magistério público municipal para 30 horas semanais.

¹⁰ Por meio da resolução n.º 02 de 16 de dezembro de 2015, do Conselho Municipal de Educação.

movimentos, interesses e contradições dessas políticas procurando desvelar a essência e contradições inerentes ao fenômeno investigado.

A pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa e sócio crítica, inspirada nas contribuições teóricas do materialismo histórico-dialético, o qual tem como intenção “explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação” (WACHOWICZ, 2001, p. 3).

O método permite a apreensão do conjunto contraditório das questões referentes aos aspectos da vida social, implicando “uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53).

Partindo da ideia de que o Sama tem se constituído enquanto instrumento de controle e monitoramento da gestão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, a pesquisa pretendeu identificar suas implicações considerando o movimento histórico das políticas de avaliação externa da educação básica brasileira, que vem adotando um modelo de administração gerencial marcado pelas teses neoliberais.

Segundo Netto (2011) afirma, para Marx o método não é um conjunto de regras formais, aplicadas a um objeto que foi recortado para uma determinada investigação, ou, um conjunto de regras escolhidas pelo sujeito de pesquisa a partir da sua vontade, para emoldar o seu objeto de investigação. O método materialista histórico-dialético desenvolvido por Marx é o método de interpretação da realidade, visão de mundo e de práxis¹¹.

O pensamento dialético distingue entre a representação e o conceito das coisas, e permite a conjugação de dimensões distintas e reconhece a realidade como algo em movimento, valorizando o caráter histórico do objeto. De acordo com Kosik (1976), a dialética é um pensamento que se propõe a compreender a “coisa em si”.

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 1976, p. 20).

Em consonância com o método adotado, algumas categorias de análise foram essenciais para alicerçar a pesquisa. De acordo com Cury (1985, p. 26), “as categorias ajudam

¹¹ De acordo com Pires (1997), Marx conceitua práxis como uma prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da vida prática – é prática eivada de teoria.

a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele os elementos da educação”. Para entender o objeto de estudo, é preciso contextualizá-lo em sua historicidade e sua relação com a totalidade social, acrescentando a isso, os discursos dos sujeitos e seus contextos, que por meio das contradições poderão trazer uma dinamicidade a produção dos dados.

Minayo (2004, p. 94) afirma que “para o marxismo as categorias não são entidades, são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social”. Por esta razão, elencamos algumas categorias de estudo que serão usadas como suporte para compreensão do objeto e para se conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (MINAYO, 2004), definimos como categorias de estudo: Avaliação externa em larga escala; Gestão Escolar; Controle e monitoramento; Autonomia.

Tais categorias foram elencadas a partir de leituras que abordam conceitos, características e objetivos das avaliações externas, além das especificações de seus desdobramentos para a Educação Básica. Neste sentido, as categorias conceituais aparecem nas discussões a respeito da centralidade dessas avaliações nas políticas educacionais contemporâneas como índice norteador da qualidade da educação, bem como na dimensão política da atuação do/a gestor/a escolar como agente central na condução dos objetivos expressos para o alcance de resultados.

Assim, ao desenvolver a pesquisa procurou-se relacionar as informações coletadas nos documentos normativos da Seduc/CG e nos documentos internos das unidades escolares com o aporte teórico utilizado no estudo, buscando analisar a fundo as contradições mediante os achados ao longo do processo de investigação.

1.3 Procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados

Como instrumentos de coleta de dados, definimos a revisão bibliográfica e a pesquisa e análise de documentos com base em fontes primárias e secundárias¹², de âmbito nacional

¹² De acordo com Evangelista (2012, p. 59), as fontes primárias “trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história” enquanto que as fontes secundárias representam as interpretações referentes à história, ao tempo e ao contexto em que as fontes primárias foram produzidas. Para a autora, todos os documentos “são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente” (p. 52) não havendo supremacia de um documento sobre outro.

(MEC, SAEB) e local (Seduc/CG e escolas municipais), bem como notícias veiculadas sobre o Sama, encontradas no site da PMCG, Paraíba *online*, Pauta PB, Página 1 PB.

A revisão bibliográfica possibilita ao pesquisador apropriar das análises acerca do objeto de estudo, não para repetir o que foi dito, mas para ter a revisão de literatura como suporte e referências importantes para sua compreensão e interpretação crítica do tema em análise.

Realizamos um levantamento bibliográfico, a fim de ampliar nosso campo de conhecimento acerca do objeto e identificar análises realizadas e os diferentes olhares sobre as políticas de avaliações externas, por meio da busca e seleção de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2010 a 2020, seguida de busca nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG), da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE). Também usamos artigos científicos na *Scientific Electronic Library Online (SciELO¹³)* e anais de eventos do REDESTRADO e do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) que abordassem temáticas sobre avaliação externa em larga escala e gestão escolar.

Para realização desse levantamento foram selecionadas algumas palavras-chave julgadas relevantes para dar maior abrangência ao tema, quais sejam: políticas de avaliação educacional, avaliação externa e em larga escala, avaliação externa em municípios, gestão escolar.

Ao todo, foram encontradas 109 produções acadêmicas (dissertações e teses) relacionadas à política de avaliação educacional, por meio da leitura dos títulos. Em seguida, foram realizadas leituras dos resumos o que permitiu identificar 27 trabalhos que tratam de avaliação externa em larga escala. Dos 27 trabalhos, foram encontrados 9 relacionados à avaliação externa em municípios e 4 trabalhos relacionados às avaliações externas e gestão escolar, mas nenhuma que tratasse especificamente do trabalho do/a gestor/a, o que chama atenção, uma vez que o/a gestor/a é considerado peça relevante.

O quadro abaixo apresenta algumas dissertações que trouxeram contribuições relevantes para nossa pesquisa:

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre políticas de avaliação externa e gestão escolar

¹³ Scielo é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coletânea selecionada de periódicos científicos brasileiros.

(continua)

Ord.	Tema	Instituição/Autor/Ano	Nível
1	Gestão da Escola, Qualidade do Ensino e Avaliação Externa: Desafios na e da Escola	Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho Ana Lúcia Garcia 2010	Dissertação
2	Avaliações externas e o trabalho com coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista	Universidade de São Paulo Faculdade de Educação Cláudia Oliveira Pimenta 2012	Dissertação
3	A atuação do Governo Federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira.	Universidade Federal da Paraíba Patrícia Rocha de Brito Lira 2013	Dissertação
4	Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul	Universidade do Vale do Rio dos Sinos Sônia Maria Oliveira da Rosa 2014	Tese
5	Efeitos da Política Nacional de Avaliação em Larga Escala na Gestão e na Prática Pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Ana Cristina Ghisleni 2015	Tese
6	Avaliação Externa e Gestão da Escola: Apropriações e Usos dos Dados do IDEB na Gestão de Escolas Públicas Municipais de Fortaleza	Universidade Estadual do Ceará Maria Adalgiza de Farias 2015	Dissertação
7	O Gestor Escolar e os Desafios da Apropriação dos Resultados das Avaliações em Larga Escala: Impactos de Intervenções Pedagógicas em Quatro Escolas Amazonenses	Universidade Federal de Juiz de Fora Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado 2016	Dissertação
8	Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros	Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho Fabio Perboni 2016	Tese
9	Discursos em Circulação sobre Políticas de Avaliação e Accountability na Educação Básica: Estados da Região Nordeste em Foco	Universidade Federal de Pernambuco Maria Angela Alves de Oliveira 2019	Tese
10	Desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB (2015-2019)	Universidade Federal de Campina Grande Renally Vital da Costa 2020	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora (2021)

A partir dos achados da revisão bibliográfica foi possível identificar pesquisas que tratam sobre a temática estudada, além ampliar os referenciais teóricos e metodológicos. Segundo Fonseca (2002), a revisão bibliográfica consiste em um meio de obter conhecimentos prévios a respeito do objeto estudado. A autora afirma que “qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p. 32).

Identificou-se que os estudos sobre as avaliações externas em larga escala são bastante amplos e envolvem desdobramentos para o trabalho docente, gestão escolar e educacional, voltados para gestão de resultados, uso dos dados do Ideb, políticas de premiação e bonificação, cultura de desempenho. Além disso, constatou-se que a avaliação externa cada vez mais, assume uma posição estratégica nas agendas governamentais, e por isso, tem-se contabilizado a criação de instrumentos de avaliação externa não só nos estados como também nos municípios, considerados como mecanismos importantes para subsidiar o controle dos resultados.

O levantamento bibliográfico também identificou que ainda existe um número reduzido de produção científica sobre avaliações externa em municípios. Com relação ao objeto delimitado para esse estudo, o Sama, encontramos a pesquisa realizada por Costa (2019), na qual apresentou resultados acerca dos desdobramentos do Sama no Trabalho Docente, trazendo informações importantes para presente pesquisa.

Para fundamentar e analisar nossa pesquisa e situar o objeto de estudo a partir de um contexto histórico, econômico e político, optamos por aprofundar as leituras acerca do neoliberalismo através de Laval e Dardot (2016), Harvey (2005, 2014), Laurell (2002), Anderson (1995); da reforma do Estado a partir dos anos de 1990, Cabral e Castro (2011), Costa (2010), Medeiros (2013), Cabral (2009), e para entender os conceitos e impactos da NGP na educação nos apoiamos nos estudos de Duarte (2019), Verger, Fontdevilla e Parcerisa (2019), Verger e Normand (2015), Newman e Clark (2012), Vieira (2004). Para desenvolver a análise acerca das avaliações externas, aprofundamos o estudo a partir da literatura de Afonso (2013, 2014), Schneider e Nardi (2014, 2019), Silva (2016), Freitas (2012, 2018), Freitas. (2007), Ravich (2011), Werle (2011). E, sobre a gestão escolar utilizamos os estudos de Paro (2015), Oliveira (2002; 2008; 2017), Brook (2006), Lück (2000; 2009); Silva e Pereira (2018).

Além da revisão bibliográfica e com o intuito de possibilitar um olhar mais detalhado às fontes documentais acerca do objeto de estudo, utilizamos o procedimento de análise documental. De acordo com Cellard (2012, p. 295), “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”.

Nessa etapa, buscamos compreender os sentidos dos documentos produzidos e publicados, de modo a encontrar ideias explícitas e/ou implícitas no texto que definem a adoção de políticas de avaliação externa na rede municipal de educação e que influenciam, mobilizam e direcionam a atuação das equipes gestoras. De acordo com Evangelista (2012), os documentos oferecem pistas, sinais e vestígios para compreender os significados históricos. A autora também reforça que, no processo de investigação, a inquirição é um momento crucial de teorização no processo de investigação e que o trabalho com os documentos acedem à história, a consciência humana e suas possíveis transformações (EVANGELISTA, 2012).

Cellard (2012, p. 296) afirma que documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. O autor retrata ainda alguns elementos de análise documental que auxiliam na identificação e categorização para ser aplicados ou não à pesquisa dentre eles Cellard (2012), destaca: o contexto em que foi elaborado esse documento; os autores; a autenticidade e confiabilidade do texto, ou seja, a qualidade da informação do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Assim,

[...] a pesquisa documental se caracteriza pelo estudo de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico em relação a um determinado objeto de estudo, mesmo que ele já tenha sido analisado outras vezes sob o olhar de outro objeto de estudo (CECHINEL, *et.al.*, 2016).

Considerando os documentos analisados nas diferentes esferas (federal, estaduais, municipais e locais), foi possível apreender informações acerca das avaliações externas em larga escala, regulamentadas e publicizadas por meio de leis, decretos e resoluções, como também por meio da própria divulgação de resultados, tanto no âmbito da escola quanto para a comunidade escolar.

Na composição do *corpus* documental da pesquisa, realizamos um levantamento de documentos legais e normativos, disponibilizados pela Seduc/CG, alguns deles elaborados sob a orientação da Fundação Lemann, e dos Projetos Políticos Pedagógicos e seus

respectivos Planos de Ação fornecidos por duas¹⁴ escolas da rede municipal de Campina Grande/PB, levando em consideração o recorte temporal da nossa investigação.

A escolha para busca dos documentos nas escolas (PPP e Plano de Ação) se deu por suas classificações no Ideb. O fato de fazer parte do quadro de professoras da rede, conforme mencionando anteriormente, permitiu a escolha de escolas conhecidas e sempre citadas pela Seduc/CG nos eventos de formação continuada, por ter uma gestão da escola que se mobiliza e trabalha voltada pelos resultados do IDEB.

A fim de interpretar os discursos que estão explícitos e implícitos nos diversos documentos elencados para análise, procuramos identificar as determinações legais acerca das políticas de avaliações externas em larga escola, em âmbito nacional e local, além de outros documentos que tratassem acerca do protagonismo das avaliações externas e a relação com as categorias evidenciadas em nosso estudo.

Quadro 2 – *Corpus* documental: documentos analisados

Ord.	Tipo de documento	Ementa	Fonte	Ano
1	Lei nº 6.050 de 22 de junho de 2015.	Instituiu o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2020) e dá outras providências.	PMCG	2015
2	Regimento das Escolas Municipais	Elaborado para nortear as escolas municipais.	Seduc-CG	2016
3	Livro: O Planejamento estratégico: um instrumento para o gestor de escola.	Entregue aos gestores/as e técnicos durante a o curso Gestão para Aprendizagem.	Fundação Leman/ Seduc-CG	2017
4	Matriz de Referência do Sama	Indica conhecimentos e competências a serem avaliadas pelo Sama, em cada etapa da escolarização.	Seduc/CG	2018
5	Orientações para elaboração do Plano de Ação	Roteiro como passo a passo que a equipe gestora deve seguir para elaborar o plano de ação da escola, a partir dos resultados das planilhas/devolutivas pedagógicas.	Fundação Lemann/ Seduc-CG	2018
6	Plano de Ação da Unidade de Ensino	Elaborados a partir dos resultados do Ideb e considerados como ferramenta para a ação do/a gestor/a escola/ar.	Escolas	2018
7	Fluxograma de	Descreve as ações a serem realizadas	Seduc/CG	2018

¹⁴ Inicialmente, entramos em contato com as gestoras de três escolas para ter acesso e realizar a análise do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação de cada unidade escolhida, porém, antes de conseguir o material da terceira escola, recebemos a informação que a gestora veio a óbito, vitimada pela Covid-19.

	atividades do Sama	pela Seduc e pelas escolas		
8	Resolução nº 1, de 19 de fevereiro de 2019	Estabelece normas para a organização e funcionamento do Suporte Pedagógico Direto nas Unidades de Ensino de Campina Grande-PB	Semanário Oficial nº 2.612 - 25 de Fevereiro a 01 de Março de 2019/ CME	2019
9	Projeto Político Pedagógico (PPP)	Orienta, define e organiza as atividades e projetos educativos necessários para ao processo de ensino e aprendizagem.	Escolas	2019/2020
10	Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020.	Que institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.	Diário Oficial da União/MEC	2020

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Na visão de Evangelista (2012, p. 52-53), os documentos

[...] oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.

O interesse de analisar as diferentes tipologias de textos oficiais, legislação, relatórios, portarias, planos, não é para reproduzir o que dizem, mas abstrair desses documentos o que não está explícito, sendo necessário direcionar o olhar de maneira atenta, cuidadosa e investigativa, a fim de alcançar a compreensão da política (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2011).

Além dos documentos, utilizamos como o aporte de informações, algumas reportagens relacionadas ao Sama, produzidas pela imprensa local através de portais de notícias tais como Paraíba 1, Paraíba *Online*, e a página oficial da Prefeitura Municipal de Campina Grande.

Quadro 3 – Publicações produzidas pela imprensa local, relacionadas ao Sama

Título da notícia	Fonte	Data
Escolas da Rede Municipal de Campina Grande recebem novos <i>tablets</i>	Paraíba <i>Online</i>	04/06/2017
Prefeitura de Campina Grande consegue elevar notas do Ideb e mais uma vez cumpre metas definidas pelo MEC	Pauta PB	04/09/2018
Crescimento no IDEB e mais Escolas Bilíngues marcam o ano de 2018 na educação municipal de Campina Grande	PMCG	08/01/2019
Campina Grande supera mais uma vez metas do Ideb e bate recorde	Página 1 PB	15/09/2020

histórico no índice		
---------------------	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Optamos também pela investigação atenta às notícias veiculadas sobre o objeto de estudo, pois elas apresentam informações relevantes que mostram como vem sendo ao longo dos anos, desde a implementação do Sama, aplicados na prática os instrumentos de avaliação e monitoramento no cotidiano escolar e de que maneira tem implicado na gestão de escolas e em seu cotidiano. As notícias divulgadas trouxeram informações que confirmam que a educação municipal tem como política prioritária a avaliação e que cada vez mais vem investindo em premiações para as escolas.

Desse modo, acreditamos que a coleta de informações através da análise documental permitiu uma compreensão ampla e crítica da centralidade das avaliações externas, refletindo na rotina escolar, no ensino, no planejamento, no currículo e na sua utilização como mecanismos de controle e monitoramento.

1.4 Estrutura da dissertação

O estudo encontra-se organizado em cinco capítulos, iniciando pela presente introdução que retrata uma contextualização geral dos objetivos, o interesse pelo objeto e o lócus da pesquisa, as opções metodológicas, procedimentos e instrumentos para coleta de dados, assim como sua organização e seu tratamento.

No Capítulo 2, intitulado Reforma do Estado a partir dos anos de 1990 e o contexto da Nova Gestão Pública no Brasil, discute a Reforma do Estado no contexto do Neoliberalismo e contextualizamos os preceitos da NGP e como foram traduzidos na ação estatal, sobretudo no campo educacional. Em seguida, apresenta conceitos, princípios e processos que perpassam o campo dos mecanismos externos de avaliação em larga escala, como uma política que vem exercendo um protagonismo na educação desde os anos de 1990, bem como a implantação do Saeb e Ideb e de que forma a política de avaliação adentra a escola e interfere nas atribuições da Gestão Escolar e conseqüentemente no trabalho das equipes gestoras.

No Capítulo 3, intitulado Aspectos históricos e conceituais da Gestão Escolar na Educação Brasileira, apresenta um breve registro da perspectiva conceitual da gestão escolar, reflete sobre o princípio de gestão democrática e a presença cada vez mais forte de

mecanismos do gerencialismo na condução das ações nas instituições escolares analisando a centralidade no trabalho desenvolvido pelo/a gestor/a escolar.

No Capítulo 4, Política de Avaliação Externa na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB (2015-2020), busca fazer um percurso histórico do município de Campina Grande, apresentando seus aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais. Além disso, discute as mudanças que ocorreram na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB a partir dos anos 2000, por meio da adoção da lógica gerencial e do espaço cedido para atuação do setor privado na condução da educação municipal. A caracterização dos profissionais da rede, e número de matrículas. Também busca problematizar sobre as iniciativas de avaliação externas e de desempenho, bem como a implantação do Sama na referida rede de ensino.

O Capítulo 5, Implicações do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) na Gestão Escolar da Rede Municipal de Campina Grande (2015-2020), retrata os resultados das informações coletadas e analisadas nos documentos encontrados no decorrer da pesquisa elencando as atribuições dos/as gestores/as da rede municipal acerca da sua *práxis* profissional frente às exigências da eficiência educativa e as consequências do Sama para a gestão escolar. Também faz uma análise acerca da atuação do GAP junto à equipe gestora e revela o trabalho do/a gestor/a como articulador/a da eficiência nos resultados da unidade escolar a partir da implantação do Sama.

Por fim, os registros das considerações finais desse trabalho.

2 REFORMA DO ESTADO A PARTIR DOS ANOS 1990 E O CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Nas últimas décadas, as transformações empreendidas no campo educacional revelam as tentativas de impulsionar maior subordinação à lógica e aos interesses do capital. Desse modo, é possível identificar novas demandas pautadas num processo de reestruturação produtiva e na dominação político/ideológica da sociedade, por meio da implantação da reforma do Estado, seguindo as exigências do neoliberalismo.

Nesse capítulo, fazemos uma breve explanação acerca das origens históricas, políticas e econômicas do paradigma neoliberal, da implantação da reforma do Estado ao longo dos anos de 1990 e das mudanças empreendidas no setor público, com destaque para a educação, dentro do espectro da Nova Gestão Pública (NGP). Em seguida, analisamos a implantação de políticas de avaliação externa na educação básica, que vêm sendo utilizadas como instrumento regulatório a serviço do Estado e do Mercado, na medida em que também se relaciona aos processos de privatização e de empresariamento da gestão e dos fins da educação, alinhado com um movimento global de reformas educacionais.

2.1 Neoliberalismo, reforma do Estado e educação

As políticas neoliberais têm intensificado seu poder de atuação em escala global, promovendo mudanças no campo econômico, político, social e cultural (NETTO; BRAZ, 2008) em vários países. O final do século XX foi marcado pela redefinição do papel do Estado e da sociedade civil nas políticas sociais e, principalmente, na educação, para atender às novas demandas do capitalismo, frente a seus vários momentos de crise.

Cada Estado nacional passou por processos de transformação em suas estruturas e funções, em favor do desenvolvimento e permanência do sistema capitalista. Somente com o declínio do *welfare state*, a partir da década de 1970, provenientes de processos de crise do sistema capitalista, é que as políticas neoliberais encontraram terreno fértil para propagarem sua doutrina como possibilidade de fortalecimento da reestruturação produtiva para reerguer os países.

De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu na região da Europa e da América do Norte logo depois da II Guerra Mundial, a partir de “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9). Com o

fim da Segunda Guerra Mundial, segundo Harvey (2014, p. 19), a reestruturação dos modelos de Estado e das relações internacionais “pretendia impedir um retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista na grande crise dos anos de 1930”.

Nesse sentido, o neoliberalismo apresentou-se como alternativa ao keynesianismo¹⁵, corrente que defendia um Estado com intervenção anticíclica e com redistribuição social (ANDERSON, 1995), a qual teve início no século XX e que recebeu essa denominação por conta de seu principal formulador e defensor, o economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946).

No período de longa e profunda recessão do modelo econômico do pós-guerra, em meados dos anos 1970, as ideias neoliberais ganharam espaço com a perspectiva de redimensionar os papéis econômicos, sociais e administrativos do Estado. Conforme Anderson (1995), Hayek e seus companheiros, que também compartilhavam da mesma ideologia e que juntos fundaram a Sociedade de Mont Pèlerin¹⁶, afirmavam que:

As raízes [...] da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10).

Para os neoliberais, o remédio para crise seria manter um Estado forte, conseguindo bloquear o poder e ação dos sindicatos, controlar os gastos sociais e as intervenções econômicas, tendo como objetivo a estabilidade monetária. Além disso, a proposta de reformas fiscais através da redução de impostos sobre os rendimentos mais altos provocando uma saudável desigualdade, dinamizando as economias (ANDERSON, 1995).

A ascensão da ideologia neoliberal como saída adequada para crise e o restabelecimento do crescimento econômico capitalista foram iniciadas nos governos de Margaret Thatcher (Grã-Bretanha -1979) e Ronald Reagan (Estados Unidos, 1980). Tais governos conforme Martins (2009, p. 48), “foram os pioneiros na tradução dos interesses específicos de uma fração de classe em políticas públicas, ao consolidar as condições básicas para que se instalasse no mundo capitalista”, iniciando assim, a mais dura e abrangente ofensiva da economia política do capital sobre a classe trabalhadora nos anos mais recentes de

¹⁵ Uma doutrina político-econômica que se opõe ao liberalismo. Nessa doutrina o Estado tem um papel preponderante na organização de um país.

¹⁶ Uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada com reuniões internacionais a cada dois anos que tinha como propósito combater o keynesianismo e o solidarismo. Entre os participantes estavam: Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eucken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros (ANDERSON, 1995).

nossa história. Cabe ressaltar que os fundamentos teóricos do ideário neoliberal remontam a década de 1940, mais precisamente o ano de 1947, quando Friedrich Von Hayek, em 1974, e Milton Friedman, 1976, receberam o prêmio Nobel de economia (HARVEY, 2014). Desse modo, o neoliberalismo se tornou a lógica dominante de vários países do mundo.

Harvey conceitua o neoliberalismo como

Uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (HARVEY, 2014, p. 12).

Assim, o livre mercado garante a liberdade individual de empreender conferindo ao Estado uma atuação mínima na preservação da ordem institucional necessária.

Segundo Laurell (2002), a crítica neoliberal ao Estado de bem-estar se opõe a elementos da política social que repercutem na desmercantilização, solidariedade social e coletivismo, responsabilizando

Os direitos sociais, o universalismo, a dissociação entre benefícios e contribuição trabalhista, além da administração-produção pública de serviços; ou seja, os elementos que caracterizam principalmente, sobretudo o Estado de bem-estar (LAURELL, 2002, p. 163).

Ao mesmo tempo, mesmo com todo esse antiestatismo, os neoliberais têm interesse num Estado que garanta a criação de condições propícias à expansão do mercado (LAURELL, 2002).

O neoliberalismo avalia que os indivíduos são incapazes de organizar de forma consciente a realidade e, por isso, é necessário que sejam sujeitados à ordem espontânea do mercado. O indivíduo é entendido como uma realidade independente que se associa por cooperação voluntária e não como um ser que se desenvolve a partir da interação com a sociedade. Assim, “o neoliberalismo vê no desenvolvimento da dimensão política e social da humanidade uma ameaça à propriedade privada e busca destruí-lo para preservá-la de qualquer ameaça de ressignificação” (MARTINS C., 2011, p. 143).

Para Montañó e Duriguetto (2011), o neoliberalismo se configura sobre três pilares. O primeiro, a ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e lutas, na tentativa de combater qualquer tipo de resistência seja através do enfraquecimento das organizações sindicais e trabalhistas, da desvalorização das organizações de trabalho diante da opinião pública, da desregulamentação do mercado de trabalho e da precarização do emprego. O

segundo pilar, é a reestruturação produtiva, submetendo o trabalhador à subcontratação, terceirização e externalização, sem mediações de leis trabalhistas. Já o terceiro pilar, diz respeito à contra reforma do Estado, em que a necessidade do capital em liberar e desregular os mercados motiva a retirada das conquistas sociais, trabalhistas políticas e econômicas (MONTANÕ; DURIGUETTO, 2011).

Na concepção de Dardot e Laval (2016, p. 17), “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Para além de ser uma ideologia política ou uma política econômica, o neoliberalismo é uma ideia das formas de poder ou de uma racionalidade normativa que modela as condutas, organiza relações e instituições e, em última instância, molda a forma da nossa existência.

Ainda de acordo com os autores, o neoliberalismo é um sistema de normas que estão profundamente inscritas tanto nas práticas governamentais atuais, como nas políticas institucionais e nos modelos gerenciais e, portanto, “estende a lógica do mercado muito além das fronteiras de estritas do mercado, em especial produzindo, uma subjetividade ‘contábil’ pela criação da concorrência sistemática entre indivíduos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30).

Assim, compreende-se que o neoliberalismo reformula o significado do comportamento humano funcionando como dispositivos de controle de conduta de acordo com as necessidades do capital altamente competitivo. Tal reformulação apresenta-se com a internalização de um modelo de empresa, ou seja, faz emergir um novo sujeito que pensa e age como empresa e que direciona os paradigmas da gestão ao modo de uma auto governabilidade, como um empreendedor de si.

A racionalidade neoliberal não deve ser associada apenas a políticas de Estado e nem somente aos modos de produção, mas com a emergência de novo sujeito, “um sujeito neoliberal, ou simplesmente, um neosujeito” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). Nesse contexto, os autores enfatizam que o neoliberalismo não deve ser considerado apenas como uma ideologia política e econômica que estrutura a ação dos governantes, mas, acima de tudo, a sociedade e a ação dos indivíduos/governados, passando a agir conforme uma razão impositiva ou uma espécie de colonização da razão através do modo de pensar neoliberal, intensificando a lógica do capital e a mercantilização das relações.

No Brasil, na década de 1990, a perspectiva neoliberal se fundamentou na interpretação que o Estado estava em crise e para superá-la seria necessária a redução dos

gastos e de sua intervenção, além da proposta de desburocratização de sua administração. Em outras palavras, o objetivo da reforma do Estado seria o de “tornar mais eficiente o desempenho da máquina governamental, proporcionando serviços de melhor qualidade para os cidadãos” (GANDINI; RISCAL, 2008, p. 58).

De acordo com Freitas (2007, p. 192), a partir da reforma da Constituição de 1988 foi possível planejar, uma “reorganização da regulação estatal” no decorrer dos anos 1990, configurando-se como “um mero rearranjo estratégico do pacto de sustentação do Estado e de ajustes aos imperativos interpostos pelas transformações capitalistas das três últimas décadas do século XX”. Essa reordenação do Estado fundamentou-se em um novo modelo de gestão difundido internacionalmente, “cujas bases teóricas põem acento na força reguladoras dos mercados” (FREITAS, 2007, p. 192).

Assim, na perspectiva de Freitas (2007, p. 192),

O modelo gerencial de administração pública propugnou a descentralização (basicamente desconcentração), a configuração de organizações flexíveis, a definição de contratos de gestão entre poderes central e local com objetivos fixados em termos de indicadores de desempenho, o controle por resultados e a administração voltada para o cliente. O que esse modelo de administração propiciou foi o aumento do poder de regulação do Estado central, na medida em que práticas descentralizadas, processos de flexibilização e contabilização de desempenhos foram submetidos a um maior controle centralizado (FREITAS, 2007, p. 192).

Conforme Peroni (2003), a partir 1995, ocorreu à transição de uma administração pública para uma administração pública gerencial por meio das seguintes estratégias empregadas pelo Estado: a privatização, com a transferência das atividades controladas pelo Estado para o setor privado; a publicização, que provocou mudanças da organização estatal para uma organização de direito privado, público não-estatal; e a terceirização, a partir da transferência dos serviços auxiliares ou de apoio para o setor privado.

Cardoso (1998) afirma que reformar o Estado não significa desmantelá-lo. Ao contrário, significa se desprender de um Estado assistencialista e paternalista e transferir a produção de bens de consumo à sociedade, à iniciativa privada, com eficiência e baixo custo para o consumidor, pois dentro da ótica neoliberal, o principal responsável pela crise é o Estado e, por esse motivo, há necessidade de reformá-lo. “Estado como “sujeito”, passa a ser interpretado como uma construção superior apartado das relações sociais” (MARTINS A., 2011, p. 76).

Assim, ao assumir o modelo neoliberal como hegemônico, a atuação do Estado é redefinida. E se antes a intervenção estatal apresentava-se na perspectiva de promover o

crescimento econômico baseado na efetivação de políticas sociais e garantia de direitos, com as propostas neoliberais sendo implantadas e ganhando cada vez mais espaço, é possível constatar as exigências de uma postura diferenciada que privilegia a “privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal” (ANTUNES, 2009, p. 33).

Costa (2010) afirma que a reforma do Estado se traduz em três principais estratégias: a) a reforma patrimonial, que se faz principalmente através de processos de privatização e terceirização; b) a reforma fiscal (ou ajuste fiscal), voltada para a redução de despesas e, eventualmente, para o aumento das receitas; c) a reforma gerencial, orientada para o aumento da eficiência dos serviços públicos. Tais estratégias deixam de contemplar outras questões referentes ao alcance da intervenção estatal, como o direito de cidadania, os modos de representação de interesses e a participação (política e cidadã) como também, o caráter redistributivo do sistema tributário e das políticas públicas (COSTA, 2010).

As primeiras tentativas de adequar o Brasil à agenda mundial de reforma do Estado tiveram origem ainda durante a ditadura civil-empresarial-militar (1964-1985), mas acabaram se consolidando a partir dos anos 1990 no governo de Fernando Collor de Mello (Partido da Reconstrução Nacional – 1990-1992). Mas foi ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira – 1995-2003) que a reforma do Estado entrou oficialmente na agenda nacional apontada como estratégia para superação da crise. Para tanto, foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e apresentado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no ano de 1995, tomando como base as experiências de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com o Plano Diretor (BRASIL, 1995), a reforma do Estado é um projeto amplo que se estende a vários setores do governo como também a toda sociedade brasileira e deve ser entendida a partir de um contexto de redefinição do papel do Estado, “que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

Diante do conteúdo apresentado no Plano Diretor e conduzido pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, é possível identificar que o Plano apresentava novos direcionamentos para a administração pública, quando aponta que:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

Assim, o ideário neoliberal adentrou e se consolidou no Brasil a partir do governo FHC, cujo projeto político foi o de reformar a aparelhagem estatal, alicerçado nas exigências do capital internacional, e teve continuidade do processo de reforma nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - 2003-2010), Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - 2011-2016), como também no pós-golpe, nos governos Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - 2016-2018) e Jair Bolsonaro (sem partido 2019-atual), com o acirramento da pauta ultraconservadora.

Para Cabral Neto e Castro (2011, p. 748), a reforma gerencial apoia-se “na busca da eficiência, pela redução de gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às agências e departamentos”. As reformas se configuram a partir da lógica econômica e exercem influência em todos os demais setores da sociedade como, por exemplo, na esfera da educacional.

Na educação, a redefinição do papel do Estado também se destaca na atuação do Estado-educador. Para Gramsci (1991), o Estado é “educador” na medida em que atua para criar e manter certo tipo de civilização e de cidadania, valendo-se do direito e da escola, entre outras instituições. Freitas (2007, p. 133) afirma que “na noção de um Estado-educador condensam-se a dimensão política e a dimensão cultural da ação estatal na produção de hegemonia e dominação”. Desse modo, a regulação emergente na educação brasileira se configura no papel de difusor, de indutor-mobilizador e o de criador de ambiência propícia.

No primeiro papel, verifica-se a mediação do aparelho estatal atuando como difusor de “marcos ideológicos, das pautas, dos modelos, dos princípios e diretrizes estabelecidas em âmbito mundial e regional, generalizando um discurso sobre a educação necessária” (FREITAS, 2007, p. 148). A partir dos modelos estabelecidos alguns temas como inclusão, diversidade, cultural e étnica, ambiente e outros ganham visibilidade. Além disso, a atuação como difusor do processo de regulação dos sistemas da educação básica também refletiu na esfera da legislação, do planejamento, do currículo e do material didático (FREITAS, 2007).

No segundo papel, no âmbito federativo, a atuação do Estado ocorreu como indutor e mobilizador de agentes e processos pedagógicos, por meio de estratégias de acordos, pactos e

indução da adoção de políticas e estratégias de planejamento e na criação de parâmetros de resultados. Também promoveu uma mobilização em torno dos problemas relacionados à educação com indivíduos, grupos e setores sociais para atrair parcerias e alianças (FREITAS, 2007).

A regulação emergente na educação brasileira mostrou um Estado-educador atuando em grande medida em prol de uma agenda globalmente estruturada para a educação a partir da implantação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, de um “novo” modelo de gestão e de mecanismo e práticas de controle e avaliação (FREITAS, 2007).

Além disso, o terceiro papel do Estado foi o de criador de “ambiência própria” que, na perspectiva de Freitas (2007, p. 149), permitiu

A disseminação de práticas educativas por dentro de diversas práticas sociais, principalmente, por meio da criação de um ambiente legal, propício à flexibilização e de mecanismos de incentivo às iniciativas privadas.

Nessa perspectiva, a autora complementa que,

de forma compartilhada e em interação com múltiplas organizações da sociedade, o Estado central seguiu fazendo uma regulação pedagógica e educativa em sintonia com instâncias internacionais, redimensionando a educação nacional e redefinindo sua relação como setor educação (FREITAS, 2007, p. 149).

O novo projeto de sociabilidade burguesa se expressa a partir do desenvolvimento em diferentes conjunturas e o Estado-educador passa a redefinir suas ações de obtenção do consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da população brasileira (NEVES, 2005).

Assim, as formas de controle por parte do Estado sobre a educação e, de forma específica, as escolas e seus agentes, cumprem a função de subordinação/dominação político-ideológica da sociedade, com o intuito de manter a unidade e a coesão social.

2.2 A nova gestão pública e a ênfase nos resultados

As mudanças empreendidas nas áreas relacionadas aos direitos sociais nas últimas décadas, sobretudo no decorrer dos anos de 1990, se apoiaram nas novas demandas produtivas e nos imperativos orçamentários advindos do contexto de reformas do Estado. Dentre essas áreas, a educação também sofreu alterações, uma vez que, segundo Teodoro (2011 p. 13), “as reformas da educação tornam-se uma obsessão dos governos” e assume um caráter gerencial baseado na eficiência e eficácia e nos interesses de promover e garantir a qualidade da educação. Para compreender de que maneira se configura o caráter gerencial da reforma educacional, é necessário compreender o contexto mais amplo da NGP.

A emergência dos modelos de regulação estatal dentro do espectro da NGP é considerada como um movimento de reforma do Estado cujo objetivo inicial era responder à crise econômica instaurada nos anos 1970 dentro do marco da regulação capitalista. Verger e Normand (2015) definem a NGP como

Un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos y instrumentos de la gestión empresarial y disciplinas afines, y que tiene como finalidad “[...] mejorar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 599).

A NGP pode ser definida como um programa de reforma do setor público com base nos moldes da gestão empresarial, visando melhorar a eficácia e eficiência dos serviços públicos substituindo as rígidas formas hierárquicas das burocracias e atendendo às determinações das forças da globalização e da democracia, considerada o modelo hegemônico de administração pública ocidental.

A NGP é embasada no pressuposto da racionalidade econômica. A intervenção do Estado é reduzida, passando a exercer funções regulatórias; as políticas sociais de caráter compensatório são focalizadas e sua execução é delegada a terceiros; os cidadãos são tratados como clientes; bens e serviços são avaliados por critério de mercado; organismos públicos passam a adotar métodos empresariais de gestão, foco na eficiência; funcionários públicos avaliados por critérios de desempenho parecidos com os modelos utilizados nas empresas privadas (COSTA, 2010).

Com base no *managerialism*¹⁷ britânico, a NGP surge como tendência de substituição ao modelo burocrático weberiano¹⁸ que moderniza a administração pública, por meio de novas estratégias tecnológicas gerenciais de administração. O debate sobre a NGP apresentava duas vertentes do pensamento da Nova Direita. A primeira insere “as ideias do neoliberalismo enquanto revitalização do liberalismo para a resolução dos problemas sociais e econômicos nos assuntos públicos”. A segunda relaciona-se com “a substituição do discurso otimista com a revolução tecnológica e à capacidade de planejamento estratégico racional e intervenções do Estado para capturar as promessas de avanços na Ciência e Tecnologia” (SOUZA, 2019, p. 8).

De acordo com Clarke e Newman (1997), a NGP se apresenta muitas vezes como

Um elemento central em teorias de convergência entre estados, teorias que tendem a ignorar suas características culturais e políticas distintas. A natureza da mudança em nações específicas não pode ser compreendida simplesmente em termos de forças globais e recuo econômico transnacional. Tampouco pode ser lida como efeito local de um conjunto de ideias globais sobre como dirigir serviços públicos (CLARKE; NEWMAN, 1997, p. xi, *apud*, NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 355).

A NGP se tornou um modelo global para reforma, não apenas no Reino Unido, mas nos principais programas de reformas administrativas de países como Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e Canadá. Porém, a dinâmica de globalização e gerencialização não podem ser entendidas como processos universais e uniformes, mas sim, a partir da natureza das reformas e de sua periodização (NEWMAN; CLARK, 2012). Nesse sentido, “os princípios da NGP (como descentralização, gestão baseada em resultados, prestação de contas e competição) se cristalizaram de forma bastante diferente de acordo com as tradições de administração pública dos países” (VERGER; FONTDEVILA; PARCERISA, 2019). Conforme Costa (2010), todos esses princípios pretendiam fazer o governo funcionar melhor, diminuir os custos e obter resultados.

As reformas do Estado se propõem à superação do modelo burocrático de administração pública a partir da adoção de sistemas variados de formas de gestão, introduzindo um novo mecanismo de regulação dos sistemas de ensino, reorientando a concepção de educação nesses cenários (DUARTE, 2019). Nessa perspectiva, segundo

¹⁷ Um conjunto de ideias e crenças que tomam como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante de produtividade, e a orientação para o consumidor (BRESSER PEREIRA, 1998).

¹⁸ A burocracia consiste em uma construção no tipo ideal, fundamentado na autoridade racional legal, cujo padrão de racionalidade se intensifica nos meios para justificar os fins, calculados de modo a alcançar o melhor meio (WEBER, 1978).

destacado por Oliveira, Duarte e Clementino (2017), o novo gerencialismo se configura como tendência hegemônica e influencia nas concepções e práticas organizacionais dos serviços públicos, adotando neste setor a lógica concorrencial e considerando como força propulsora das mudanças, o ‘empreendedorismo’.

Diante de novas demandas, cabe ao Estado seguir outro modelo de gestão que responda de forma eficiente às necessidades do novo estágio de desenvolvimento de produção capitalista, tornando-se cada vez mais flexível e menos tecnocrático, além de conferir, “um grau mais elevado de autonomia e de *accountability* às agências governamentais e aos seus gerentes” (BRESSER-PREREIRA, 1999, p. 6). Ainda conforme a perspectiva do autor, as reformas de cunho gerencialista são consideradas como um meio de recuperação da legitimidade burocrática e têm como foco, os avanços realizados pela administração de empresas.

De modo a compreender de forma mais detalhada o gerencialismo, que de acordo com Newman e Clarke (2012, p. 359, grifo do autor) se caracteriza como “uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*”, é preciso enfatizar que em alguns países, o *new public management* (NPM) se apresentou com características singulares. No caso da reforma na Inglaterra, por exemplo, Cabral Neto (2009) apresenta três facetas do NPM implementadas no país: o gerencialismo puro, o *consumerism* e o *public service orientation*.

A fase do modelo gerencial puro se apresenta com características de redução de custos do setor público e aumento da produtividade, focado na economia e no aumento da eficiência (ABRUCIO, 2006), seguindo as teses neoliberais para aproximar o setor público cada vez mais do setor privado. A segunda fase corresponde ao *consumerism*, que traz como características a flexibilidade da gestão, passando da lógica do planejamento para a lógica da estratégia, foco na qualidade e na efetividade dos serviços e na ideia de cidadão enquanto cliente; e por fim, a prioridade às demandas do consumidor, que é direcionado à satisfação do público (CABRAL NETO, 2009).

O referido autor considera a *Public Service Orientation* (PSO) como a terceira fase do gerencialismo, em que ocorre uma ressignificação no conceito de descentralização que está relacionada ao papel atribuído aos cidadãos.

Essa fase representa, em essência, um imbricamento das ideias [sic] gerenciais concebidas no âmbito do setor privado com as ideias já formuladas para o setor público nas fases anteriores do modelo gerencial (modelo gerencial puro e *consumerism*/foco no consumidor), revalorizando os gestores públicos pela

importância assumida diante da missão de prestar melhores serviços públicos e pela incorporação da noção da gestão da qualidade que pode ser buscada no setor privado (CABRALNETO, 2009, p. 183, grifo do autor).

Para Abrucio (2006), a PSO tem supostamente como característica a preocupação com *accountability*, transparência, participação, equidade e justiça. Assim, diante das considerações apresentadas é possível compreender que as reformas administrativas tiveram formatos diversificados em que foram adotados instrumentos específicos de acordo com cada realidade. Mas todas elas orientaram-se para os resultados.

A administração pública gerencial é frequentemente relacionada com as ideias neoliberais, pois a adoção das técnicas de gerenciamento é incorporada, ao mesmo tempo em que são implementados programas de ajuste para o enfrentamento da crise fiscal do Estado (BRESSER PEREIRA, 1998). Desse modo, a administração pública gerencial envolve mudanças na estratégia de gerência e busca o setor privado como referência de qualidade na implantação de políticas.

Nessa perspectiva, Medeiros (2013) afirma que diversos atores políticos defendem o modelo gerencial e investem na disseminação das ideias gerencialistas, usando o discurso a favor da melhoria da qualidade dos serviços públicos. Como exemplo, podemos identificar a defesa do gerencialismo nas ideias difundidas pelo Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD).

O CLAD está vinculado a OCDE e se apresenta com a missão de colaborar para a propagação e debate das ideias e práticas a respeito da reforma do Estado, particularmente da administração pública, tendo como papel estratégico fomentar a reforma gerencial do Estado latino-americano, uma vez que “a Reforma Gerencial da Administração, que vem ocorrendo em um número crescente de países, é que oferece as melhores respostas aos desafios econômicos, sociais e políticos presentes na América Latina” (CLAD, 1998, p. 5).

A partir da aprovação do documento do CLAD, por seu Conselho Diretor, em 14 de outubro de 1998, e intitulado “Uma Nova Gestão Pública para América Latina” são apresentados novos direcionamentos para a administração pública. O referido documento retrata que “o modelo gerencial tem um papel importante no aperfeiçoamento da governabilidade democrática na medida em que pressupõe e procura aprofundar os mecanismos democráticos de responsabilização e transparência da administração pública” (CLAD, 1998 p. 8).

Como características do modelo gerencial, o CLAD (1998) considera como essencial:

- a) a profissionalização da alta burocracia, considerando a necessidade de uma elite burocrática tecnicamente preparada e motivada;
- b) a administração pública transparente e administradores responsabilizados democraticamente perante a sociedade;
- c) a descentralização da execução dos serviços públicos como atividade essencial no percurso da modernização gerencial, buscando não só os ganhos de eficiência e efetividade, como também o aumento da fiscalização e do controle social dos cidadãos sobre as políticas públicas.
- d) a desconcentração organizacional nas atividades exclusivas do Estado, delegando as funções entre as estruturas responsáveis pela formulação de políticas e as unidades descentralizadas e autônomas, executoras dos serviços.
- e) o controle dos resultados, ou seja, a administração voltada para o controle *a posteriori* dos resultados, ao invés de controlar as normas e procedimentos. Em outras palavras, o controle de resultados usado como um instrumento técnico capaz de fazer as organizações aprenderem com seus erros e, a partir disso, elaborarem suas novas estratégias.
- f) maior autonomia gerencial das agências e de seus gestores, na qual deve ser complementada por novas formas de controle que se preocupa com os ganhos de eficiência e efetividade das políticas.
- g) distinção de duas formas de unidades administrativas autônomas, sendo uma relacionada às agências que realizam atividades exclusivas de Estado, tendo como finalidade o aumento de flexibilidade administrativa do aparelho estatal; e a outra, que atua nos serviços sociais e científicos.
- h) prestação de serviços voltada para o cidadão-usuário, que promove uma revolução na administração pública reinventando a noção de governo e modificando a relação entre o Estado e a sociedade. A partir das mudanças, os cidadãos devem participar da avaliação e da gestão das políticas públicas, especialmente na área social.
- i) aumento da responsabilização do servidor público, a partir de três aspectos: Perante a sociedade, utilizando os princípios de transparência e prestação de contas; Perante os políticos eleitos, nas normas da democracia representativa independente de ser oposição ou não; e, Perante os representantes formais e informais da sociedade que atuam junto à esfera pública não-estatal (CLAD, 1998, p. 14-15).

As características do modelo gerencial só reforçam, na atual conjuntura da organização e administração do Estado em que prega o discurso em prol da participação da sociedade nas políticas públicas, levantando a bandeira para uma administração pública democrática, mas, essa proposta está fundamentada em um interesse exacerbado da responsabilização dos cidadãos pelos resultados a partir da introdução de instrumentos de fiscalização, avaliação de desempenho e de premiação, com base nos princípios de eficiência e produtividade, alicerçados pelo paradigma da gestão empresarial (MEDEIROS, 2013).

Diante do exposto, é possível constatar que o gerencialismo vem conquistando um amplo terreno nas políticas implementadas no país, incorporando a lógica do mercado e o

incremento, de uma determinada concepção de eficiência nos serviços sociais, delimitando de maneira categórica a atuação do Estado. Cabe ressaltar que a modalidade da NGP não se consolida no sentido de desmantelar o Estado, mas sim, de reconstrução do Estado. Por esta razão, o CLAD reforça a relevância da reforma gerencial para reconstrução da capacidade dos Estados, ou seja, uma mudança estrutural do funcionamento do Estado.

A implantação da NGP objetiva a constituição do Estado gerencial com a instalação do Estado-regulador e avaliador que constitui novas relações entre governo e os sujeitos sociais. De acordo com Dardot e Laval (2016), o desejo de impor na ação pública os valores, as práticas e o funcionamento da empresa privada leva à instituição de uma nova prática de governo.

A nova gestão pública consiste em fazer com que os agentes públicos não ajam mais por simples conformidade com as regras burocráticas, mas procurem maximizar os resultados e respeitar as expectativas do cliente. Isso pressupõe que as unidades administrativas sejam responsáveis por sua produção específica e possuam certa autonomia na realização de seu projeto (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 302).

No âmbito educacional, a reforma do Estado e o redirecionamento da administração pública se traduzem na tentativa de adoção do modelo gerencial de gestão na educação (AZEVEDO, 2004), pressupondo “a capacidade de gerência do indivíduo/gestor em adequar as situações e recursos de maneira a alcançar os objetivos fixados à organização de maneira mais eficiente e eficaz” (DUARTE, 2019).

A partir da preocupação com padrões educativos, com a incapacidade de responder aos desafios educacionais e com o discurso acirrado acerca da melhoria dos resultados, o modelo gerencial “busca imprimir no espaço público, a lógica da empresa privada atribuindo aos cidadãos, definidos como usuários dos serviços públicos, o papel de clientes e, ao gestor, o papel de gerente” (MEDEIROS, 2013).

Os princípios gerencialistas, cada vez mais, têm incidido na educação pública brasileira em seus diferentes níveis e modalidades, com medidas que buscam superar as dificuldades e elevar a os padrões de eficiência e de qualidade da educação. De acordo com Oliveira (2009),

Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (OLIVEIRA, 2009, p. 47).

No contexto da escola pública, a lógica gerencial é representada pela atuação dos empresários na elaboração e execução de políticas públicas e na implantação de programas e projetos que promovam o fortalecimento entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Dardot e Laval (2016, p. 302) apontam que “as técnicas de gestão baseiam-se no tripé objetivos-avaliação e sanção” e as unidades passam a ser responsáveis por seus resultados.

Ao mesmo tempo, é possível constatar que por meio de forças econômicas, que a criação de um mercado educativo, do currículo nacional e de testes padronizados de desempenho a partir dos postulados do gerencialismo, refletem em mudanças no contexto da escola e, principalmente, na identidade dos profissionais que nelas atuam, estimulando a constituição de novas subjetividades profissionais, cuja conduta é guiada pelos processos avaliativos, que interiorizam normas de desempenho, alta vigilância e a competição.

Dardot e Laval (2016) reforçam que as mudanças que ocorrem no contexto da escola influenciam na subjetividade das pessoas, levando à crença de que elas são responsáveis pelo lugar que ocupam na sociedade e isso seria natural na sociedade capitalista que as mesmas estão inseridas. As estratégias pautadas nessa racionalidade têm como objetivo acabar com o princípio da coletividade, colocando em evidência a lógica da competição, do individualismo e da concorrência.

Diante do exposto, não se pode ignorar que a NGP se baseia no uso de discursos associados à qualidade, eficácia, competência, excelência, avaliação, resultados, produtividade, sustentadas por lógicas menos explícitas e resumindo todo um processo em um índice quantificável. Oliveira (2017) reforça que a partir do momento em que se adota a eficiência escolar baseada nos indicadores educacionais produzidos por testes padronizados, tem-se um deslocamento do que se entende por qualidade educativa e por justiça social.

2.3 As avaliações externas em larga escala como política educacional brasileira (1990-2020)

Há quase três décadas, a propagação das avaliações externas como uma política pública estatal tem se desenhado no cenário mundial sob o discurso da qualidade e da equidade, ou seja, na busca por equiparar o modelo educacional dos países em desenvolvimento aos “padrões de qualidade” dos países ditos desenvolvidos. Assim, as

avaliações externas vão se propagando nas redes de ensino de forma indutora, prescritiva e regulatória. De acordo com Pereira, Calderano e Marques (2013, p. 33),

As avaliações surgiram no contexto mundial como uma busca de ‘equiparação’ da qualidade com a proposição de metas que já são realidade em países desenvolvidos como a Inglaterra e Estados Unidos e que passam a ser a perspectiva de países como o Brasil.

Como parte constitutiva da reforma do Estado, seguindo o ideário neoliberal e os princípios da NGP, as avaliações externas tornam-se um componente político fundamental e foram instituídas como uma ferramenta de regulação e controle do trabalho pedagógico e da autonomia das instituições de ensino, na busca por melhores resultados que são apresentados por meio de dados quantitativos para a definição de *ranking* entre as escolas.

Para compreender o percurso e alcance das avaliações externas na educação brasileira, é importante compreender a origem dessas iniciativas e como elas vêm se tornando o epicentro não só no cenário nacional, como também se destacando em âmbito estadual e municipal como uma política educacional, incidindo na rede como um todo, mas também subsidiando a gestão das escolas e impactando até mesmo as práticas em sala de aula.

As primeiras iniciativas de avaliação externas foram adotadas nos Estados Unidos e se tornaram cada vez mais frequentes no país, desde a instituição da lei *No Child Left Behind* (NCLB) - Nenhuma Criança Fica Para Trás - em 2002, pelo governo de George W. Bush. O NCLB impõe um sistema de padrões estaduais, testes e sanções, estabelecendo um *ranking* entre as escolas.

O ímpeto reformista levou à radicalização das testagens e do uso de seus resultados e do uso de seus resultados para punir professores e diretores cujos alunos não alcançaram os escores desejados nos testes padronizados. Esse processo atravessa os governos republicanos e democratas desde os anos 1990, uma vez que se constituiu um consenso entre dois partidos sobre o projeto educacional para garantir a qualidade da educação (RAVITCH, 2011, p. 12).

Nessa ótica, a educação americana passou a se basear nos parâmetros de mercado, sob o comando dos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos (*Corporate reformers*), a partir de

Uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana (FREITAS, 2012, p. 380).

Ravitch (2011) afirma que os novos reformadores constroem falsas analogias entre o mundo empresarial e a educação, uma vez que se propõem a consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração e marketing, além de usar de incentivos como recompensas e sanções para incentivar a força de trabalho de diretores, professores e alunos.

No Brasil, um movimento semelhante, que contou com a participação dos empresários no campo da educação ficou conhecido como Todos Pela Educação (TPE), foi presidido por Jorge Gerdau Johannpeter do Grupo Gerdau¹⁹. Segundo Martins (2013), o TPE é considerado uma aliança nacional não partidária, composta pela sociedade civil, iniciativa privada e organizações sociais de educadores e gestores públicos da educação, com o intuito de promover políticas públicas para educação voltadas para qualidade.

Ainda de acordo com a autora, depois da elaboração de documentos e discussões, o TPE lançou seus primeiros objetivos para educação brasileira: universalizar o acesso e garantir a permanência na escola; assegurar o aprendizado em cada etapa do ensino; avaliar, valorizar e responsabilizar os educadores; ampliar o turno escolar; profissionalizar a gestão com foco na aprendizagem; ampliar a participação da família e da comunidade, bem como assegurar os recursos, a transparência e o monitoramento da execução das ações públicas (MARTINS, 2013). Esses objetivos foram transformados em 5 metas com projeções de alcance até 2022. As cinco metas ou cinco bandeiras fazem parte de um programa de atuação apresentadas, em 2010, pelo TPE, são elas:

A **primeira** é a definição e a adoção de um currículo nacional, que seja a expressão concreta do direito ao aprendizado, visando a igualdade de oportunidades, uma participação ativa na sociedade e uma inserção produtiva no mundo do trabalho. A **segunda** é a valorização dos professores. O Todos Pela Educação entende que, sem um magistério com a adequada formação para garantir a aprendizagem dos alunos, sem uma carreira que recompense e remunere de forma condizente o esforço docente e o desempenho profissional em sala de aula, será difícil o país ter êxito no desafio da oferta de uma educação de qualidade. Mas o movimento também entende que, sem gestores bem preparados e engajados, esse êxito fica comprometido. Por isso, a **terceira** bandeira trata do fortalecimento e da responsabilização da gestão pelos resultados educacionais. Já a **quarta** expressa a urgente necessidade da ampliação do papel das avaliações, para que efetivamente sirvam para corrigir o rumo e atacar o que precisa ser melhorado na educação brasileira, seja na definição das grandes políticas para a área, seja na gestão escolar e da sala de aula. Por fim, a **quinta** bandeira trata da melhora das condições de aprendizagem, mediante a ampliação da jornada escolar, associada a condições adequadas de funcionamento das escolas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 4, grifo do autor).

¹⁹ Também foi assessor da presidenta Dilma Rousseff, atuando como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo (FREITAS, 2012).

Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 235) registram que, para o TPE, a ideia é que a educação é um direito de todos e que o cumprimento desse direito exige uma vigilância ativa dos fornecedores desse serviço (no caso, o Estado), ao mesmo tempo, tal ideia exige como contrapartida uma responsabilidade partilhada pelos resultados educacionais.

Desse modo, ao se pensar em qualidade da educação nos remete a pensar em avaliação de maneira mensurável e executada por meio de exames em larga escala como meio de verificar o aprendizado dos alunos. De acordo com Martins (2013), a avaliação externa, como mecanismo de informação do desempenho do sistema e subsídio para o planejamento das políticas públicas, aparece como eixo central no conceito de qualidade da educação do TPE, devendo ser utilizada pelos governos como instrumento para repensar o planejamento e instrumento de gestão da educação.

Nessa lógica, as políticas de avaliação externa presentes no atual cenário da educação brasileira assume o compromisso de mensurar e quantificar o ensino público, e faz um percurso inverso a um projeto coletivo e imparcial, uma vez que foram delineadas pelo projeto neoliberal e por seus agentes bilaterais ou multilaterais (FREITAS, L. 2014). Sob a égide neoliberal, o Estado redefine sua atuação e passa a ser visto como uma instância necessária para regular, manter a ordem e fomentar as políticas sociais, reforçando também, seu poder de controlar da educação e manter-se de acordo com a ação política e ideológica.

Desse modo, as políticas de avaliação passaram a constituir “um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública” (AFONSO, 2013, p. 271) ao longo das últimas décadas, tendo sido marcadas por características distintas que se configuram como diferentes estágios do Estado-avaliador.

Sob os auspícios dessa onda avaliativa, a agenda de reformas de muitos países vem marcada por novos e cada vez mais sofisticados dispositivos de aferição do desempenho das escolas e estudantes, que incluem desde mecanismos criados no âmbito local, conhecidos por avaliações em larga escala, até transnacionais, que informam diferentes estágios do Estado avaliador. Suas reconfigurações do Estado-avaliador atenderiam ao interesse de assegurar a continuidade do projeto capitalista no contexto da globalização, tendo a avaliação como ‘um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública’ (AFONSO, 2013, p. 271, grifo do autor).

O primeiro estágio, em meados da década de 1980, foi caracterizado pela expansão das políticas de avaliação em larga escala nos países, como estratégia de administração pública no contexto das reformas neoliberais empreendidas pelos estados nacionais. Outro fator observado no primeiro estágio diz respeito à “introdução de mecanismos de *accountability* baseados em testes standardizados de alto impacto e em *rankings* escolares,

indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições” (AFONSO, 2013, p. 272).

O segundo estágio é caracterizado pela “construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala” (AFONSO, 2013, p. 274), protagonizada, em boa medida, pela “presença crescente e incontornável” de organizações internacionais na criação de políticas nacionais para a educação. O terceiro estágio, o contexto atual é marcado pela ampliação das práticas de avaliação. Conforme salienta Afonso (2013), o terceiro estágio, é considerado como pós-Estado-avaliador,

Quer justamente acentuar a ideia de que, para muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização (Ibidem, p. 276).

De acordo com Dale (2004), estamos orientados por uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE), que tem sido divulgada pela ação de organismos transnacionais como o BM, Unesco e a OCDE. Para o autor, essa AGEE leva a um determinado padrão de orientações advindas desses organismos, difundidas de maneiras diferentes, de acordo com as particularidades de cada país, no intuito de subsidiar as decisões político, pedagógicas e administrativas, com relação à própria educação.

Na visão de Freitas (2007), a referida agenda define as formas como se colocam e se equacionam os problemas, fixando um mandato para os países e regiões, ao mesmo tempo em que difunde uma cultura mundial comum, o que não significa supressão das políticas educacionais.

Ainda segundo Dale (2004), essa AGEE se configura um conjunto de preceitos entre os quais se apresentam os testes estandardizados para aferir os resultados dos processos educacionais, com foco em Língua Portuguesa e Matemática, padrões reduzidos de qualidade educacional, uma vez que se busca reduzir investimentos na área educacional, modelos de gestão empresarial implementados na gestão educacional, além de políticas de *accountability*, alinhando a avaliação de desempenho com responsabilização docente e institucional.

A AGEE tem assumido uma perspectiva global impulsionada por uma coalisão de força de direita²⁰ que assume e influencia as reformas estatais e particularmente, as reformas

²⁰ Uma espécie de *melting pot* político, econômico e cultural que se traduziu na fusão (conjuntural) de valores e interesses contraditórios, de origem (neo)liberal e (neo)conservadora, os quais acabaram tendo expressão

educacionais. Dentre essas forças de direita destacamos os neoliberais, os neoconservadores e os gerencialistas. Os neoliberais defendem o Estado mínimo, a liberdade para o mercado e o individualismo exacerbado. Os neoconservadores defendem um Estado forte, que deve restringir a autonomia dos profissionais, intervir e controlar os currículos, a partir de concepções tradicionais do saber.

Para delinear o andamento das reformas, os gerencialistas têm orientado as reformas administrativas e educacionais nos diversos estados. As orientações para a gestão educacional propõem redução de gastos públicos, incremento da produtividade, qualidade e eficiência dos serviços. Tudo isso, estimula a competição entre as organizações e indivíduos por recursos, como também a responsabilização de profissionais em relação aos resultados obtidos.

A relação de mercado vem sendo imposta dentro dos serviços públicos e para o âmbito da educação traz consideráveis mudanças a partir do momento que a educação passa a ser considerado um serviço com a noção de quase mercado educacional, disseminando formas de gestão ancoradas na lógica de mercado.

De acordo com Sousa e Oliveira (2003), a concepção de quase mercado educacional introduz a noção de gestão privada nas instituições públicas, sem que com isso ocorra alterações na propriedade dessas instituições, sobre a suposição de serem implantadas melhorias no âmbito educacional. Ainda segundo os autores,

As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 877).

Na visão de Garcia (2015), as atuais políticas de avaliação externa e em larga escala atendem aos atuais anseios de certa classe de poder, os neoliberais e os neoconservadores, que, por meio das reformas educacionais, buscam consolidar os valores condizentes com seu projeto de sociedade, legitimando desigualdade e ocultando diferenças. Para a referida autora, as avaliações dos sistemas escolares,

Denotam uma subordinação das políticas educacionais a uma lógica econômica e a difusão de valores próprios de mercado, tais como, a competição, meritocracia e individualismo. Esses valores são considerados importantes para a formação e inserção do trabalhador competitivo que atende às atuais demandas do sistema capitalista globalizado (GARCIA, 2015, p. 59).

concreta em muitas medidas e decisões de carácter híbrido e heterogéneo, assumidas por diferentes governos deste período (AFONSO, 1998; 1999; 2000).

Se a emergência do Estado-avaliador na educação escolar pública constituiu, segundo Afonso (1999, p. 50), “uma das dimensões mais expressivas dos valores neoconservadores”, a introdução de mecanismos de mercado constituiu na mais importante expressão dos valores neoliberais. Para Freitas (2007), os valores neoconservadores e neoliberais se associaram por meio da modalidade de avaliação, propiciando o controle de objetivos predefinidos e publicação de resultados, favorecendo a expansão do Estado e do mercado na educação.

Desde a década de 1960, tem se ampliado a aplicação de testes no Brasil, mas somente com a instituição do Saeb, em 1990, que é possível verificar o que Bonamino e Sousa (2012) denominam de a primeira geração de avaliação educacional no nosso país, trazendo o foco, conforme coloca a AGEE, para o ensino em língua portuguesa e matemática, aferindo os ciclos finais do ensino fundamental e do ensino médio. A primeira geração está associada ao caráter diagnóstico que fornece um retrato da qualidade da educação do país e não traz consequências diretas às escolas.

A partir da instituição da Prova Brasil, em 2005, permitindo agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização (FERNANDES; GREMAUD, 2009), surge a segunda geração de avaliação, mantendo o padrão bianual do Saeb, avaliando as escolas públicas com mais de 20 alunos matriculados, ou seja, uma avaliação, quase censitária esperando apresentar um retrato mais próximo da realidade da educação sinalizando os dados dos municípios e das próprias escolas. Isso permite uma maior cobrança da sociedade dos resultados educacionais.

A segunda geração além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, recebem consequências simbólicas que são consideradas como *low stakes* ou de *responsabilização branda*. De acordo com Zaponi e Valença (2009), esse tipo de responsabilização favorece a mobilização das equipes escolares e a pressão dos pais e da comunidade em relação aos resultados.

A terceira geração é marcada por práticas mais incisivas de premiação e punição dos profissionais dos sistemas que vem se desenvolvendo em âmbitos estaduais e municipais, que contemplam sanções e recompensas de profissionais e alunos que alcancem as metas que foram instituídas pelos sistemas subnacionais, envolvendo mecanismos de remuneração em função das metas estabelecidas, considerando assim suas consequências sérias - *high stakes* ou de responsabilização forte.

Assim, a avaliação do sistema educacional brasileiro, considerada como instrumento adequado para medir e estimular o alcance de uma educação de qualidade no país, está associada a mecanismos de controle e responsabilização. Tais mecanismos acarretam numa maior vigilância no trabalho desempenhado pelos profissionais da escola, visando uma maior eficácia das metas e objetivos propostos na perspectiva de aumentar os índices resultantes das avaliações estandardizadas.

Conforme Afonso (1998, 1999) argumenta, o controle dos resultados escolares não se subordinou e se restringiu a uma lógica meramente burocrática, o que se verifica nesse contexto, é que as próprias mudanças nas políticas de avaliação foram marcadas pela introdução de mecanismos de mercado.

Por meio das práticas de avaliação externa difundem-se valores próprios do mercado, tornando o trabalhador competitivo, capaz de assumir responsabilidades em uma sociedade caracterizada por uma concepção minimalista de democracia.

2.4 O sistema de avaliação da educação básica (SAEB) e o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): institucionalização e trajetórias

Conforme mencionado na introdução, a avaliação externa, como o próprio nome sugere, é projetada e realizada por agentes que não fazem parte do contexto a ser avaliado. De acordo com Afonso (2005), a avaliação passou a ser um mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivos de implantação de uma estrita cultura gerencialista e fiscalizadora. Na realidade escolar, tais avaliações se apresentam como meio de verificar o desempenho dos/as alunos/as e, conseqüentemente, das escolas e dos profissionais que nelas atuam. Além disso, é utilizada com a finalidade de produzir informações que contribuam com o aperfeiçoamento ou reformulação de políticas, bem como prestação de contas para interessados e para a sociedade em geral.

Conforme Bonamino e Franco (1999, p. 102), “desde 1988 vêm sendo tomadas iniciativas voltadas à implantação e desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (Saeb)”. Uma das primeiras iniciativas de avaliação em larga escala da educação básica, de abrangência regional, foi o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (Edurural)²¹, em 1981, realizada com o intuito de “melhorar as

²¹ Programa desenvolvido na região Nordeste, nos Estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, com duração de cinco anos (1981-1985) por meio da parceria entre MEC e BIRD, que contemplou escolas do campo de 60 municípios,

condições do ensino na zona rural dos estados do Nordeste brasileiro” (GATTI, 1994, p. 68). O referido programa objetivou avaliar o impacto das ações desenvolvidas e representou um avanço do conhecimento sobre a situação do ensino público em uma dada realidade e de fatores associados ao desempenho dos alunos.

Ainda na década de 1980, de acordo com Werle (2011), o primeiro ensaio das experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica ocorreu em 1988, realizada pelo MEC e denominadas de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) aplicando nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte como modelo piloto.

A década de 1990 foi um marco histórico com a implantação das avaliações externas no Brasil, a partir da influência internacional, seguindo modelo desenvolvido nos Estados Unidos, conforme se evidenciou anteriormente. Nessa perspectiva, o Estado brasileiro assumiu as avaliações como prioridade das políticas estatais, considerando-a como instrumento estratégico para melhoria da qualidade da educação e para a instauração da nova gestão pública, que tinha como pretensão controlar as instituições, reduzir os gastos e elevar a eficiência dos serviços.

Diante dos fatos, o Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) implantaram o Saeb, um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (BRASIL, 2020) como forma de se estabelecer um parâmetro das escolas.

Werle (2011) propõe uma discussão do panorama acerca da avaliação em larga escala implementadas nas décadas de 1990 e 2000. Para tanto, cabe enfatizar que ao longo dos anos, o Saeb passou por modificações no que diz respeito ao seu formato e nomenclatura.

Entre os anos 1990 e 1993, ocorre o primeiro e o segundo ciclo SAEP, de modo amostral, aplicado em escolas que ofertavam a 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, localizadas na zona urbana. Além disso, contou com a participação ativa de professores/as e de especialistas das secretarias de educação, tanto no tratamento quanto na análise dos dados. No ano de 1992, a avaliação externa em larga escala passa a ser de responsabilidade do Inep. O segundo ciclo SAEP acontece em 1993, permanecendo com a mesma perspectiva da fase anterior. Porém, nessa fase o INEP convocou especialistas em gestão escolar, currículo e docência de Universidades para analisar o sistema de avaliação,

com testes de rendimento escolar que permitiram o acompanhamento de 603 escolas rurais nas turmas de 2^a e 4^a séries do primeiro grau em Língua Portuguesa e Matemática (GATTI, 1994).

com o intuito de buscar legitimidade acadêmica e reconhecimento social (BONAMINO, 2002).

O sistema muda de formato em 1995, contando com empréstimos do BM, e passa a se chamar Saeb, assumindo uma nova tecnologia na elaboração do teste análise dos resultados com o objetivo de tornar os resultados comparáveis ao longo do tempo. Ademais, o teste passa a ser aplicado, ainda de forma amostral, aos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (atualmente 5º e 9º anos)²² envolvendo alunos de escolas públicas e privadas, de zona urbana e rurais. A avaliação passa a ocorrer de dois em dois anos, com focos em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de situações problemas) (WERLE, 2011). Para tanto, além de medir o desempenho escolar, o Saeb coleta informações sobre características dos alunos (as características socioculturais e os hábitos de estudo dos alunos), professores e diretores, bem como das condições físicas e equipamentos das escolas. Além disso, os testes são elaborados seguindo a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI)²³.

Mais adiante, em 1998, também passa a contar com outro instrumento, para avaliar a aprendizagem dos concluintes do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O exame, além de ser aplicado como meio de verificar o comportamento de saída do ensino médio, passou a substituir, em muitos casos, a prática de vestibular como meio de ingresso no Ensino Superior (WERLE, 2011).

Segundo Bonamino e Franco (1999), a partir daí, a prática de avaliação educacional rompe com o modelo descentralizado e participativo e passa a se caracterizar pela ênfase na produção de resultados que possam monitorar a conjuntura da educação brasileira e subsidiar os formuladores de políticas públicas.

A produção e disseminação de sistemas avaliativos e o uso dos dados das avaliações externas e em larga escala na ação de monitorar o nível de desempenho dos/as estudantes nas instituições escolares, como também na condução da política educacional brasileira, aparecem em destaque nas metas e objetivos do PNE (2001-2010). O PNE (2001-2010) atribui à União a obrigatoriedade de implantação do Sistema Nacional de Avaliação

²² A Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

²³ De acordo com Klein (2009), a TRI muda o foco de análise da prova como um todo para a análise de cada item. A TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item.

[...] associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino (WERLE, 2011, p. 778).

A expansão do Saeb foi efetivada em 2005, por intermédio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de caráter amostral (mínimo de dez estudantes por turma) e mantendo os mesmos objetivos, características e procedimentos do Saeb (1990 - 2004) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, de caráter censitário, nas escolas com o mínimo de 20 alunos ou mais matriculados nas turmas 4ª série/ 5º ano anos iniciais e 8ª série/9º ano com testes de Língua Portuguesa e Matemática.

Na referida portaria, o Artigo 1º, § 2º, retrata os objetivos gerais da Prova Brasil:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global.
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados.
- c) concorrer para melhoria da qualidade do ensino, regulação das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam (BRASIL, 2005).

O que se pode constatar nos objetivos elencados, é uma expectativa em elevar a qualidade educação, por meio da implantação de programas que valorizam as notas das avaliações externas e buscam expandir a consciência pelos resultados, seguindo estas o modelo gerencialista.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Governo Federal, no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos de 2003 a 2010 e para sua efetivação foi criado, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação que estabeleceu um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, conjugassem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existentes em nosso país (BRASIL, 2008, p. 4).

De acordo com Haddad (2008), o PDE agregou uma agenda com mais de 40 programas com o intuito de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação e, como consequência, garantir o direito à educação no país e promover a melhoria da qualidade do serviço educacional. Uma das metas estabelecidas pelo PDE é que, em 2022, o Ideb do Brasil seja igual ou superior a 6,0. Essa média corresponde a um índice de qualidade comparável com países desenvolvidos da OCDE.

O IDEB “tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso tem tido grande influência no debate educacional no país” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 904). Na visão dos autores, o uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas levará as escolas a potencializá-lo, provocando alterações nas ações pedagógicas, e podendo levar a um sistema educacional disfuncional. Ao mesmo tempo, Schneider e Nardi (2014) apontam que o Brasil está avançando nas metas educacionais do IDEB, confirmando o esforço de escolas, redes e municípios no alcance das projeções traçadas pelo governo federal para cada biênio.

O IDEB, elemento central do PDE, é criado com o objetivo de monitorar a qualidade da educação básica no Brasil, considerando o fluxo escolar, isto é, promoção repetência e evasão, bem como o desempenho dos/as estudantes nos exames aplicados pelo Inep a cada dois anos, ou seja, o Saeb, nas turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, oferecendo informações e elementos à formulação de políticas educacionais. A ideia do monitoramento acaba sendo falho, uma vez que constata as habilidades e competências adquiridas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, deixando de lado as demais áreas de conhecimento tais como: Ciências, Geografia, Artes, História, etc., que também são fundamentais na construção da cidadania (SILVA; NAJJAR; LADEIRA, 2020).

Conforme citado anteriormente, o Brasil tem uma meta final do Ideb estimada para 2021 e a divulgação do resultado em 2022. Isso significa dizer que, em 2021, o ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) deve atingir o IDEB 6,0 (seis), seguindo o nível médio atingido em 2003 pelos países desenvolvidos que participam do PISA. No caso dos anos finais (6º ao 9º ano), estima-se que, em termos nacionais, a meta 6,0 será alcançada no ano de 2025 e, no ensino médio, a expectativa é que essa meta seja obtida somente em 2028 (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

No ano de 2013, no governo da presidenta Dilma Vana Rousseff (Partido dos Trabalhadores, 2011-2016), foi instituída a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que pretendia avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas e aplicadas em caráter censitário. A ANA foi lançada vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)²⁴ e tinha como objetivo “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012).

Uma nova mudança nas políticas nacionais de avaliação acontece no ano de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL)²⁵, a partir da Portaria n.º 271 de 22 de março de 2019, o Saeb passa por uma nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º. 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 Portaria n.º 458, de 5 de maio de 2020, institui normas complementares para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e redefine a realização do Saeb para ser realizado anualmente com caráter censitário domínio e conforme registrado no Art. 8, tem como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais.

Na referida Portaria, também são retratados no Artigo 6º os objetivos do Saeb:

I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;

II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;

III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;

IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e

²⁴ De acordo com Dikel (2016), o PNAIC tinha como expectativa responder a tal problemática por meio de um controle sobre o processo pedagógico escolar, que incida sobre o que o professor faz em sala de aula e sobre o que a criança manifesta saber, como resultado do ensino desenvolvido pelo professor.

²⁵ Filiado ao PSL até novembro de 2019. Atualmente, o presidente Jair Messias Bolsonaro não faz parte de nenhum partido.

V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos (BRASIL, 2020).

Diante das informações, que confere uma linha temporal referente à implantação e às modificações estruturais do Saeb, é possível constatar que as iniciativas de avaliação externa presentes no Brasil, há quase três décadas, têm assumido um papel central no quadro das políticas educacionais, servindo de “base para elaboração de políticas e estratégias destinadas a melhorar os conhecimentos e as competências dos estudantes bem como a equidade na aprendizagem” (UNESCO, 2019, p. 21).

Assim, a avaliação externa em larga escala se configura como uma das estratégias do Estado na tentativa de determinar e controlar não apenas os resultados mensuráveis, mas sim, de todo o processo de aprendizagem, no sentido de direcionar as ações nas instituições, de transferir a responsabilização para os atores que compõem a gestão escolar, interferir nas formações e a prática docente bem como no currículo, para verificar “o produto da ação da escola, certificando sua qualidade” (SOUSA; OLIVEIRA, 2003). Além disso, estimula um acirrado treinamento para que o/a estudante apenas se aproprie do que será abordado nos testes e obtenha desempenho satisfatório, empobrecendo e estreitando as possibilidades de uma formação ampla, crítica e reflexiva desses estudantes.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nesse capítulo, trazemos uma discussão sucinta acerca da gestão escolar, fazendo uma abordagem conceitual sobre o/a diretor/a escolar na história da educação. Inicialmente, abordamos as transformações do conceito de gestão escolar. Em seguida, discorremos de forma breve sobre os princípios democráticos e os mecanismos gerenciais na gestão escolar.

3.1 Gestão escolar: uma perspectiva conceitual

As alterações das políticas educacionais, sobretudo nas últimas décadas do século XX, influenciaram os sistemas de ensino e repercutiram na gestão escolar, e em especial no trabalho do/a gestor/a escolar, provocando mudanças na atuação de uma administração centralizadora e burocrática, para uma administração com enfoque gerencial, orientadas para descentralização e flexibilização dos processos locais com maior interesse nos resultados.

De acordo Neto e Castro (2011), as reformas na educação implementaram mudanças na cultura organizacional da escola e na função do/a gestor/a escolar, que passou a “não só a gerenciar os serviços escolares, mas também a captar recursos, estabelecer parcerias e se responsabilizar pelo sucesso e pelo fracasso da escola” (p. 753), sob a influência neoliberal e da Nova Gestão Pública.

Nessa perspectiva Azevedo, Coutinho e Oliveira (2013, p. 49) afirmam que a abordagem da gestão escolar representa a

[...] corrente neoliberal da educação, cuja ancoragem é a defesa apenas da democracia política, sem articulá-la ao entendimento dos direitos sociais por parte do Estado e sim como sendo tarefa a ser delegada às forças do livre mercado. Na verdade, trata-se do ressurgimento ou do revigoramento da abordagem tecnicista da educação e da gestão, reatualizada com as roupagens que os rumos da acumulação lhe impingiram.

Com base na abordagem dos autores, o discurso gerencialista, presente nas políticas públicas de governo voltadas para a educação, tem sido imputado no meio educacional como uma estratégia eficaz para se alcançar a qualidade de forma eficiente. O foco direcionado à gestão de qualidade é reafirmado por características se revestem de um pensamento que também envolve a autonomia e a descentralização e, por isso, são aceitas pela sociedade como algo adequado.

Sobre esse aspecto, Hypolito (2008, p. 77) afirma que

O modelo de gestão pública que está sendo gestado como legítimo e inquestionável se nos apresenta como algo sedutor, participativo (pelo menos na aparência) – quando propõe descentralização e autonomia escolar - descentralizado, etc., mas o que muitos estudos mostram é que na verdade o que têm ocorrido são transferências de obrigações e responsabilidades, com a transformação deste modelo de gerencialismo como único possível.

Desse modo, a gestão democrática escolar pode ter sua autonomia limitada, uma vez que passa a atender as necessidades globais impostas por órgãos nacionais e internacionais, direcionando as práticas organizacionais das escolas para uma ação gerencialista. Oliveira (2010, p.136) acrescenta que as reformas educacionais dos anos 1990, atuaram fortemente sobre a organização escolar, acarretando em mudanças no perfil do diretor/a escolar, “a partir das medidas descentralizadoras na gestão educacional por parte do estado e da União, sobrecarregando o diretor”.

De acordo com Campos e Silva (2009), por meio da promulgação da CF de 1988, e da LDB em 1996, o movimento de democratização, descentralização e construção da autonomia, ainda que relativa, passaram a orientar novas ações no interior das escolas abrindo espaço à participação da comunidade escolar e local nas decisões que envolvem as questões educacionais ampliando a responsabilidade e a atuação do/a gestor/a escolar.

Nessa perspectiva, o conceito de gestão escolar passou a ser incorporado pela sociedade contemporânea com o preceito da gestão democrática, esperando que os/as gestores/as escolares oferecessem orientação e liderança competente, exercendo um trabalho coletivo, participativo, dialógico, que sejam comprometidos com as demandas das escolas (CAMPOS; SILVA, 2009).

Ao conceituar a gestão da escola, Lück (2009) registra que

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a tomá-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2009, p. 24).

Para a autora, o/a gestor/a enfrenta inúmeras complexidades, no seu dia a dia, que exigem ações específicas na sua atuação. Lück (2009, p. 25) considera que,

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a

formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrada sobre temas específicos.

De acordo com Paro (2015), é da competência do diretor escolar fomentar, organizar, acompanhar e avaliar o trabalho escolar, adotando procedimentos políticos, administrativos e pedagógicos, auxiliando os processos vivenciados em seu interior, adequando meios e fins, princípio fundamental de uma boa administração. Espera-se que o/a gestor/a amplie seu olhar para um papel de articulador de ações que propicia o envolvimento de todos os atores para a melhoria dos seus desempenhos a fim de atingirem suas metas.

Segundo Silva, E. (2018, p. 76), a gestão escolar é compreendida como política e princípio, uma vez que o tipo de gestão pode reverberar na organização do trabalho que a escola assumirá, influenciando “a qualidade dos processos didático-pedagógicos e da formação dos estudantes e dos profissionais, o que sinaliza o projeto de educação e de escola defendido e praticado”.

Silva, E. (2018, p. 90) destaca que o/a diretor escolar “é o responsável maior pela escola, pelos seus avanços e recuos” e afirma que

ser diretor é assumir a gestão de todas as dimensões do trabalho escolar, é revestir-se de um poder atribuído pela escolha deliberada da comunidade escolar, que, ao fazê-la, opta também por um projeto de gestão que expressa concepções de sociedade, educação formação e gestão (SILVA, E. 2018, p. 90).

Para Castro (2000 p.72), a realidade do trabalho do/a diretor/a “é bastante complexa, pois ela se desdobra na dimensão de uma ação individual da diretora no coletivo da escola inserido num contexto sócio-educacional mais amplo” (CASTRO, 2000, p. 72). No cotidiano das escolas, o/a diretor/a é considerado/a como elemento fundamental e o sucesso do seu trabalho depende fundamentalmente da sua capacidade em articular todos os setores e os sujeitos que compõem a escola, de forma que cada um contribua para o seu funcionamento.

Assim, conforme Lück (2009), o/a diretor/a escolar

Realiza atividades ligadas ao planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais, orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes (LÜCK, 2009, p. 23).

Lück (2009), também expõe que a gestão escolar pode estar organizada em 10 dimensões e agrupada em duas áreas: organização e implementação. As dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser

realizado. Enquanto que as dimensões de implementação são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar, ampliando e melhorando o seu alcance educacional (LÜCK, 2009).

Quadro 4 – Áreas e dimensões da gestão escolar

Dimensões de organização	Dimensões de implementação
1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar. 2. Planejamento e organização do trabalho escolar. 3. Monitoramento de processos e avaliação institucional. 4. Gestão de resultados educacionais.	5. Gestão democrática e participativa. 6. Gestão de pessoas. 7. Gestão pedagógica. 8. Gestão administrativa. 9. Gestões da cultura escolar. 10. Gestão do cotidiano escolar.

Fonte: Luck (2009)

O quadro apresenta as duas dimensões da gestão escolar e as áreas que compõe cada uma delas, porém, é importante ressaltar que, apesar de serem apresentadas de forma separada, as dimensões de organização e implementação são organizadas de forma encadeada e conexa, tendo “em vista que a sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar” (LÜCK, 2009, p. 28).

Cada uma das áreas tem sua relevância como elemento de um processo global e, por isso, o/a gestor/a precisa estar habilitado para gerir e manter o funcionamento da escola em todos os aspectos: físico, sócio-político, pedagógico, material e financeiro.

Compreende-se, então, que o/a gestor/a escolar tem a missão de abranger e relacionar todas as dimensões, conforme a sua realidade por meio de um processo dinâmico e interativo, e não deve usá-las separadamente, para não gerar um empobrecimento das ações de gestão escolar. Além disso, deve ser considerada como suporte de um processo educativo capaz de proporcionar a permanência do/a estudante na escola com níveis satisfatórios de aprendizagem e estar atenta aos modos de interagir, de trabalhar, de agir e de pensar as práticas educativas junto à comunidade escolar.

3.2 Princípios democráticos e mecanismos gerenciais na gestão escolar

A gestão democrática possibilita a melhoria da qualidade da educação e, por esta razão, a qualidade deve ser negociada, participativa, autorreflexiva, contextual/plural,

processual e transformadora (LUCK, 2006). Dessa forma, a gestão democrática da escola básica deve buscar ampliar os espaços de participação para toda comunidade escolar, em sintonia com a construção de uma sociedade democrática, comprometendo-se com ela e dedicando-se o seu trabalho pedagógico em favor da emancipação dos sujeitos e da consciência crítica em relação à escola e a realidade que a cerca.

A história da educação brasileira retrata à compreensão da democracia como direito universal ao acesso. De acordo com Mendonça (2001), a democracia também foi considerada “como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino” (MENDONÇA, 2001, p. 85).

Na década de 1930, os Pioneiros da Escola Nova tinham como um de seus propósitos, a luta pela democratização da educação, a qual consistia no acesso por toda a população à escolaridade básica (SILVA, 2009). No período de 1937 a 1945, com o Estado Novo, os movimentos reivindicatórios no país foram suprimidos, impedindo a população de se manifestar abertamente a respeito da educação, ficando a cargo do governo as decisões sobre o ensino.

Entre os anos de 1945 a 1964, o discurso adotado foi o da necessidade de redemocratização de nosso país, e a defesa da erradicação do analfabetismo como meio da democratização da cultura. Durante o governo militar, foi adotado no âmbito educacional, “comandos autoritários de mandamentos legais”, que se baseavam “mais no direito da força do que na força do direito” (CURY, 2005, p. 15). Depois de alguns anos de repressão do governo militar e de aparentemente ter adormecido as discussões em defesa à democratização da escola pública, o movimento ressurgiu com força entre o final da década de 1970 e 1980.

No âmbito da legislação, a gestão democrática passou a ser uma exigência legal, por meio da CF de 1988, pela lei que rege a organização da educação brasileira LDB (9.394/96) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A CF de 1988, em seu artigo 206, define que a gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas de ensino é um dos princípios constitucionais garantidos ao ensino público. Além disso, cabe ressaltar que a Constituição, conforme seu artigo 211, concedeu aos municípios o direito de organizarem seus sistemas de ensino, com autonomia e em regime de colaboração entre si, com os estados e com a União.

Assim como a CF, a LDB também versa sobre o princípio de gestão democrática em seu artigo 3º, inciso VIII, quando estabelece que “o ensino será ministrado com base na gestão

democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação do sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Segundo Oliveira (2001), a luta pela democratização do ensino, no âmbito da educação básica, reconhece o caráter da qualidade, da busca e da permanência e do entendimento da escolaridade como um direito social. Para a autora,

A luta pela democratização da educação básica, então, assume o aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola (OLIVEIRA, 2001, p.101).

A ideia de democratização do espaço escolar é considerada como foco de ação da política educacional e por isso deve contemplar a descentralização, a autonomia administrativa e pedagógica e a participação (trabalho coletivo), reconhecendo a escola como um *locus* privilegiado de desenvolvimento das ações de melhoria da qualidade educativa.

Dourado (2002, p. 156) afirma que a gestão democrática se constitui num “processo de aprendizado e de luta política” que não se restringe aos limites da prática educativa, mas que esta prática social pode se tornar um “espaço de criação e efetivação de canais de participação, de aprendizado do jogo democrático” e, desse modo, ser um espaço para também repensar estruturas autoritárias que existem nas relações sociais no bojo das práticas educativas, com a finalidade de transformá-las.

De acordo com Cabral Neto (2012, p. 268), ao analisar a gestão democrática, pode-se constatar que “sua implementação está recortada por muitas limitações”. Mesmo sendo reconhecida nos instrumentos legais e referenciada na maioria dos planos desenvolvidos nos últimos governos, as atuais prescrições dos programas de governo fundam-se no modelo gerencialista e neoliberal, ainda que tomem como pretexto a gestão democrática.

No contexto das reformas educacionais da década de 1990, Cabral Neto (2009, p. 198), enfatiza que

A lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, o qual coloca como eixo fundante, para a melhoria do sistema, a participação de usuários nos serviços educacionais. Tal modelo inclui, também, a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos, dos professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública.

Conforme Cabral Neto (2012, p. 279) sinaliza, a gestão gerencial

[...] (re)significou conceitos importantes sobre autonomia, a descentralização e a participação, que passaram a ser consideradas como mecanismos para assegurar mais agilidade, eficiência e eficácia à gestão das escolas.

Para o autor, “a autonomia não se configura como processo de liberdade absoluta, mas significa a capacidade que tem uma instituição de se reger segundo suas próprias normas no cumprimento de suas finalidades sociais” (*op. cit*, p. 262). Enquanto que a descentralização tem sido utilizada “como mecanismo para propiciar a melhoria na gestão de processo e recursos, e também como condição para aliviar as instâncias centrais do sistema educacional, que se tornam sobrecarregadas com o crescimento das demandas” (*Ibidem*, p. 264).

A participação, segundo Cabral Neto (2012), é uma estratégia essencial para a consolidação dos processos democráticos e o envolvimento de todos os profissionais que trabalham na escola, porém, a partir do contexto das reformas educacionais de 1990, “têm-se constituído, quase sempre, em mecanismo de legitimação de decisões tomadas fora do âmbito da instituição escolar e que a ela são apresentadas sem nenhuma negociação” (*Ibidem*, p. 267), cabendo aos profissionais da escola apenas decidir o meio de implementá-las.

Nessa esteira, evidencia-se que a concretização da gestão democrática requer uma ampliação dos espaços de participação da sociedade na definição e em todas as esferas das instituições de ensino, demandando mudanças significativas em sua organização e nos sujeitos que nelas atuam. Para que isso aconteça, é necessário que ocorra um rompimento nas práticas de gestão centralizadora, verticalizada e autoritária.

Desde a década de 1990, o Brasil tem passado por ajustes no sistema educativo buscando atender às exigências dos organismos internacionais. Nessa perspectiva, os ajustes seguem as orientações de acordo com uma lógica gerencialista, no intuito de adaptar a educação escolar às demandas e exigências do mercado. Além disso, cabe ressaltar, que as reformas educativas apresentam um caráter homogeneizador e trata a escola como “meros produtores de orientações normativas” (CARVALHO, 2006, p. 3).

Tais orientações normativas são apresentadas por meio de documentos, diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares, assim como projetos de elaboração de materiais didáticos, de programas de financiamento e de ampliação de parcerias público/privado, entre outros. Cabe ressaltar que essas normativas fomentam a preocupação com a eficiência da gestão escolar associada às avaliações externas e aos seus respectivos resultados que são considerados como o nível da qualidade do ensino, reduzindo a ideia de qualidade apenas a um aspecto quantitativo.

Algumas características do modelo de gestão embasado pelo gerencialismo e projetadas para educação estão pautadas na ideia de eficiência, racionalidade técnica e produtividade por meio do cumprimento de metas, utilizando como referência, indicadores que monitoram o desempenho da escola e dos alunos. Para Hypolito (2008, p. 77),

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, *rankings* de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação.

Na perspectiva da lógica gerencial, as instâncias educacionais determinam as ações para o alcance de bons resultados, sob o discurso em prol da qualidade, e “consideram os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (BROOKE, 2006, p. 378).

A consequência deste processo é a ampliação das atribuições do diretor escolar, por meio do aumento das demandas e responsabilidades assumidas pela escola, que vem ocorrendo num contexto de reforma da educação brasileira (OLIVEIRA, 2003). De acordo com o que Lück (2011) afirma, o papel assumido pelo/o diretor/a escolar tem se tornado cada vez mais complexo devido a alguns fatores, como: mudança na dinâmica da escola em função da globalização e do desenvolvimento tecnológico; democratização da escola, por meio da ampliação do acesso e atendimento que abarque e considere as diversidades culturais; entre outros.

As demandas e a carga de trabalho do/a diretor/a, somados à necessidade de planejamento escolar e o acompanhamento de tudo que acontece na escola, coloca o/a diretor/a numa posição de sobrecarga e de desgaste constantes. Os desafios por eles/elas enfrentados em relação aos processos organizacionais de gestão e as inúmeras atribuições que são instituídas no âmbito da escola tornam sua atuação cada vez mais diversa, devendo “prestar contas pelos resultados educacionais, transformando-se no principal responsável pela efetiva consecução de metas e objetivos” (DUARTE; OLIVEIRA, 2016, s.p).

4 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB (2015-2020)

O presente capítulo tem como propósito apresentar a relevância que as avaliações externas assumem na rede municipal de ensino de Campina Grande, resultando na criação do Sama em 2015, considerada pela Seduc/CG como uma avaliação diagnóstica, utilizada para medir o desempenho dos/as estudantes e das Unidades de Ensino e utilizá-lo como referência para projetar superações e/ou avanços significativos no processo de aprendizagem por meio do planejamento e intervenção pedagógica. Inicialmente, para melhor situar o contexto da pesquisa, apresentamos uma caracterização geral do município de Campina Grande/PB, apontando suas dimensões econômicas, políticas, culturais e educacionais. Em seguida, tratamos a incorporação da lógica gerencial e tomada de controle sobre a educação (PERONI; LIMA, 2020) por parte de Institutos e Fundações e, por fim, apresentamos o processo de criação do Sama e como tem funcionado mediante a análise dos documentos.

4.1 Contexto e características da rede municipal de Campina Grande/PB

Campina Grande/PB foi fundada em 1 de dezembro de 1697 e elevada à condição de cidade por Lei Provincial nº. 127, de 11 de outubro de 1864. Localizada no interior da Paraíba, no agreste do estado, é conhecida como Rainha da Borborema, em alusão ao seu primeiro nome “Vila Nova da Rainha” e a sua posição geográfica no Planalto da Borborema.

De acordo com a projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Campina Grande/PB possui uma população estimada de 411.807 habitantes, no ano de 2020²⁶, sendo a segunda cidade mais populosa da Paraíba. Também é classificada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), como um município com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁷ alto apresentando um índice de 0,72, ocupando a terceira posição dentre os 223 municípios do estado da Paraíba e a 1301ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros.

A dimensão que mais contribuiu para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,812, seguida de Renda, com índice de 0,720, e de Educação, com índice de 0,654.

²⁶ Estimativas disponíveis na plataforma IBGE Cidades: <http://cidades.ibge.gov.br/>

²⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o progresso de uma nação a longo prazo a partir de três dimensões: renda, saúde e educação (PNUD, 2020).

Os dados revelaram que os índices do município são superiores à média estadual, porém ainda baixos em relação aos parâmetros nacionais.

De acordo com Santos (2014), o município se destaca na economia, na política, na cultura e na educação. Do ponto de vista econômico, desde o início do século XX, Campina Grande/PB desempenha um importante papel, sendo considerada a cidade que mais cresce no interior do Estado. Nos anos 1940, a cultura do algodão impulsionou o crescimento da cidade, tornando-a um centro comercial algodoeiro, era a segunda maior exportadora de algodão do mundo, depois de Liverpool (Inglaterra).

No século passado, a cultura do algodão cresceu celeremente, promovendo uma verdadeira revolução no município, possibilitando-o ser ‘a maior cidade de interior do Nordeste’. O comércio do algodão supera o processo produtivo agropecuário, tomando a cidade um centro comercial, cuja principal mercadoria é o algodão (PEREIRA, 2016, p.322, grifo do autor).

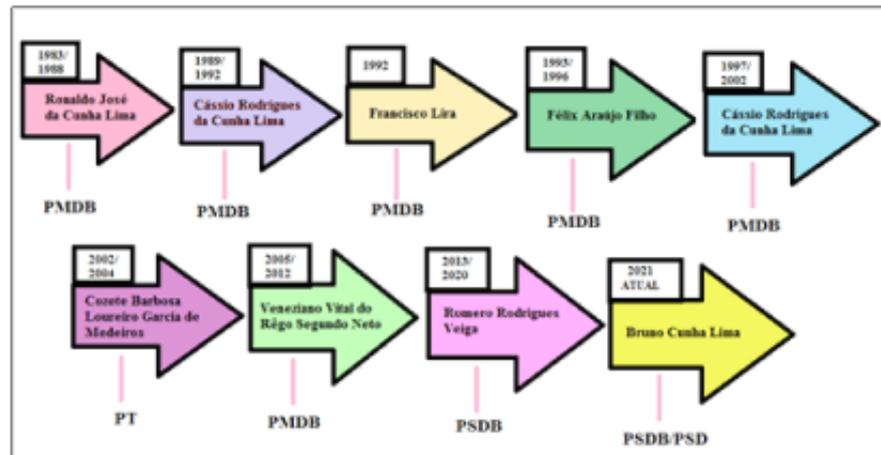
Mesmo com o declínio da “era do ouro branco”²⁸, pós 1940, o município continuou avançando seu desenvolvimento econômico, implantando diversos polos industriais e firmando-se como polo comercial no cenário local e nacional (SANTOS, 2014). Cabe registrar que devido a seu desenvolvimento industrial, Campina Grande/PB abriga a sede da Federação das Indústrias do Estado da Paraíba (FIEP), quando em outros estados essas sedes ficam localizadas em suas respectivas capitais. Atualmente, as atividades econômicas do município que mais se destacam são o comércio, a indústria e a prestação de serviços.

Em se tratando dos aspectos políticos, Campina Grande apresenta um legado patrimonialista seguindo o mesmo caráter da constituição do Estado brasileiro. O caráter patrimonialista expõe que “o poder tem estado nas mãos de grupos familiares e/ou partidos políticos específicos, que se alternam ao longo dos anos no comando da prefeitura” (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

Com base na afirmação acima, o quadro a seguir expõe os prefeitos eleitos a partir da década de 1980, período este em que o Estado brasileiro passou pelo processo de redemocratização e que as escolhas de seus representantes acontecem por meio de eleições diretas.

²⁸ Período de destaque na produção algodoeira, início do século XX.

Figura 1 – Prefeitos de Campina Grande (1983-2021)



Fonte: Elaboração da autora (2021)

Mediante tais informações, é possível constatar o continuísmo de partidos específicos que mais governaram a cidade de Campina Grande, a exemplo do PMDB, no período de 1983 a 2002 e depois, retomando no período de 2005 a 2012. Também é importante destacar a participação de grupos familiares à frente da política municipal campinense. De acordo com Monteiro (2016, p. 50),

[...] muda-se o nome, permanece o sobrenome. Muda-se o agente, permanece a família. É a mudança na permanência. A mudança dos nomes na permanência dos sobrenomes como fortalecimento do poder político das mesmas famílias políticas.

Um dos grupos familiares que atua desde os anos 1980 na política campinense, é a família Cunha Lima, conforme sinalizado no Quadro 04, o município já teve como representante político, Ronaldo José da Cunha Lima, Cássio Rodrigues da Cunha Lima e o atual prefeito eleito, Bruno Cunha Lima. Vale ressaltar, ainda sobre essa discussão, que o ex-prefeito Romero Rodrigues Veiga, apesar de não ter o sobrenome Cunha Lima, também pertence ao referido grupo familiar.

Segundo Neto (2008, p. 208-209), o patrimonialismo é um modo de exercer a dominação por uma autoridade, e algumas de suas características “repousam no poder individual do governante que, amparado pelo aparato administrativo recrutado com base em critérios unicamente pessoais, exerce o poder político sob um determinado território”. É possível observar que os funcionários patrimoniais dão proeminência a objetivos particulares, acabando por conceber o Estado “em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal” (HOLANDA, 2014, p. 175).

O caráter patrimonialista presente na composição política do referido município, contribui para a permanência de valores que, na maioria das vezes, privilegiam os interesses do grupo no poder em detrimento dos interesses coletivos, uma vez que a prevalência do patrimonialismo “constitui a terra seca e infértil de um tipo de Estado que inibe a germinação das sementes da participação na qual se funde a democracia” (MENDONÇA, 2000, p. 443).

Não nos cabe aqui aprofundar à análise acerca dos planos de governo de cada um desses partidos políticos, mas é importante reconhecer que cada um deles tem um posicionamento político-ideológico que pode ser compreendido como mais um elemento que influencia nas decisões acerca das prioridades em termos de políticas educacionais, bem como na adoção de sistemas de avaliação externa. Como nossa pesquisa se delimita ao recorte temporal o período de 2015-2020, colocamos foco nas ações políticas e/ou iniciativas estabelecidas nesse período, muito embora seja essencial fazer essa contextualização acerca das gestões anteriores de modo a permitir uma compreensão mais ampla das políticas adotadas no município, em especial no campo da educação.

No que se refere à área educacional, o município teve seu primeiro Grupo Escolar inaugurado em 1924, que inicialmente com o nome de Grupo Escolar Campina Grande, que depois recebeu o nome de Grupo Escolar Solon de Lucena. A criação do grupo teve como objetivo “reunir em um único prédio várias salas de aula e organizar o modelo de ensino a partir da divisão em séries, formando turmas com uma mesma faixa etária, nível de conhecimento e currículo. A meta era modernizar o ensino público” (CAMPINA GRANDE, 2014, p. 4).

A partir de 1953, a educação campinense apresentou um crescimento significativo com a criação do Colégio Estadual de Campina Grande e que hoje oficialmente se chama Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Elpídio de Almeida, mais conhecido como Escola Estadual da Prata. De acordo com Albuquerque (2011), a implantação da referida escola estadual representou uma ampliação no atendimento educacional não só local, como também para as cidades circunvizinhas.

Ainda em relação à educação, o município também se destaca pelo seu grande centro universitário que atrai estudantes de vários estados, possuindo importantes instituições de Ensino Superior públicas: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), além de instituições de Ensino Superior privado. De acordo com informações disponíveis no sítio da Secretaria de Educação, Campina Grande é:

A cidade com proporcionalmente o maior número de doutores do Brasil, 1 para cada 590 habitantes, seis vezes a média nacional. Além de ensino superior, o município é destaque também em centros de capacitação para o nível médio e técnico. Também possui o segundo maior PIB entre os municípios paraibanos, representando 15,63% do total das riquezas produzidas na Paraíba. Uma evidência do desenvolvimento da cidade nos últimos tempos é o ranking da revista *Você S/A*, no qual Campina Grande aparece como uma das 100 melhores cidades para se trabalhar e fazer carreira do Brasil, única cidade do interior entre as capitais escolhidas no país. O município é ainda considerado a cidade mais dinâmica do Nordeste e a 6ª mais dinâmica do Brasil segundo “A Gazeta Mercantil” foi apontada como uma das 20 metrópoles brasileiras do futuro (PMCG, 2020).

Quanto às questões organizacionais da educação municipal, o Sistema Municipal de Ensino (SME) de Campina Grande foi instituído pela Lei n.º 3.771, de 14 de dezembro de 1999, estabelecendo a gestão democrática como um dos princípios da educação nos estabelecimentos escolares oficiais, conforme a Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O Conselho Municipal de Educação (CME) de Campina Grande foi criado pela Lei Municipal n.º 1.108 de 03 de janeiro de 1984 e, no mesmo ano, foi regulamentado e estruturado pelo Decreto n.º 1.240, de 30 de julho de 1984 (SILVA, 2012), refletindo a conjuntura política do município no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, em que havia uma pressão da sociedade civil pela redemocratização do Estado e da educação (MEDEIROS, 2013).

A partir dos anos 2000 é possível identificar na educação municipal os efeitos da adoção da lógica gerencial, principalmente o apelo ao controle de resultados como delineadores de eficiência escolar criando novas demandas para escola, responsabilidades e prestação de contas. Tal lógica se confirma com a presença de empresas privadas que vem exercendo influência nas ações realizadas nas escolas, impondo “pacotes” com conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas e que delimitam o que devem ser utilizado em sala de aula pelos/as professores/as.

De acordo com Peroni (2015), a relação entre o público e o privado no contexto brasileiro assume características particulares, uma vez que o Estado permanece como o responsável pelo acesso e inclusive, amplia as vagas públicas na educação, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições privadas que introduzem a lógica mercantil, sob o pressuposto de contribuir para a qualidade da escola pública (PERONI, 2015).

Peroni e Lima (2020) enfatizam a privatização na educação em relação à disputa pelo conteúdo e pelo controle da educação e afirmam que

Esse processo não envolve a oferta, uma vez que a escola permanece pública. O Estado paga o professor, define as parcerias, a compra de pacotes e o conteúdo da educação. Já o privado passa a determinar a formação de professores, o monitoramento, o conteúdo trabalhado nas aulas, a gestão. Destacamos que o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe e, por isso, o contrata. É o que temos tratado como a privatização como política pública (PERONI; LIMA, 2020, p.3).

Nessa perspectiva, conforme Anderson (2017), é possível observar a redução da autonomia profissional e o aumento do controle externo, práticas padronizadas, medidas de regulação e responsabilização.

No que se refere às políticas de avaliação externa em larga escala e do uso de seus resultados, em 2011, na gestão do prefeito Veneziano Vital do Rêgo (PMDB), a Seduc/CG realizou um evento no Teatro Rosil Cavalcante, como forma de prestar contas de seus resultados nas avaliações externas e reconhecer “o bom desempenho” das escolas no Ideb. Na ocasião, foram entregues certificados intitulados Certificados de Reconhecimento – IDEB 2009 aos gestores/as das cinquenta escolas que aumentaram a média do IDEB e superaram a meta (PARAÍBA 1, 2010). Conforme Schneider e Nardi (2014, p. 10), “o IDEB traduz a pretensão de dar conta da qualidade da educação básica brasileira” unindo “à perspectiva de avaliação para o diagnóstico e monitoramento a noção de *accountability*”.

Além disso, em 2013, já na atuação do prefeito Romero Rodrigues Veiga (PSD)²⁹, a Câmara Municipal aprovou a Lei n.º 5.372, de 03 de dezembro de 2013, que torna obrigatória a divulgação do Ideb pelas escolas do município. Segundo Silva (2016, p. 520), a referida lei “relaciona-se mais diretamente ao princípio da prestação de contas da escola à sociedade ao instituir a obrigatoriedade de escolas municipais divulgarem os resultados do Ideb”. Além disso, define que os resultados deverão ser expostos em lugar visível e acessível a todos em âmbito escolar (CAMPINA GRANDE, 2013a, art. 1º). Ressaltamos que a referida lei não explica os objetivos da divulgação nas escolas dos resultados do Ideb.

A lei estabelece ainda que a escola municipal deverá divulgar seu resultado por meio de placa padronizada, que deve ser afixada na entrada da escola de forma visível a todos (CAMPINA GRANDE, 2013a, art. 2º). Ao propor a exposição dos resultados do Ideb, a lei

²⁹ Até meados de 2019, o prefeito Romero Rodrigues Veiga esteve filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Atualmente, o prefeito que terminou seu mandato em 2020, depois de oito anos à frente da gestão municipal (2013-2016/2016-2020), está filiado ao Partido Social Democrático (PSD).

tem por finalidade tornar público o desempenho das instituições de ensino e incentivar a sociedade em geral a cobrar e acompanhar as ações desempenhadas nas escolas para elevação e/ou superação dos índices.

Cabe destacar que, meses antes dessa lei ser aprovada, outra lei já havia sido aprovada pela Câmara, também com referência ao Ideb. Trata-se da Lei n.º 072, de 10 de abril de 2013, que instituiu o pagamento do 14º salário que “cria um mecanismo de pagamento coletivo de incentivos salariais aos profissionais das escolas com base nas médias de desempenho dos alunos do ano anterior” (SILVA, 2016, p. 518).

De acordo com a Lei n.º 072/2013,

Os profissionais e os trabalhadores da educação, lotados e em exercício nas escolas públicas municipais, que tiverem elevado no ano escolar no ano escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, em pelo menos vinte por cento, receberão no final do mês de dezembro, o décimo quarto salário (CAMPINA GRANDE, 2013b, art. 1º).

Ao implantar a Lei n.º 072/2013, o município não determinou um valor específico de recurso para o pagamento do bônus, uma vez que o valor poderia ser modificado, mediante a quantidade de escolas que receberiam o prêmio, ou seja, quanto mais escolas atingissem a média do Ideb, menor seria o prêmio (SILVA, 2016).

Esse tipo de mecanismos de *accountability*³⁰ educacional “recai de forma indelével, sobre escolas e redes públicas de ensino” (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 10) e envolve todos os/as profissionais da escola contemplando professores/as, gestores/as e pessoal de apoio, para estimular o cumprimento de metas pelo resultado da bonificação no contracheque. Ainda de acordo com os autores, os indicadores que conformam o índice são aferidos a partir de dados dos alunos de cada escola, cabendo a esta última, enquanto ‘espaço de produção desses dados’, responder pelos resultados alcançados (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 10).

O pagamento do décimo quarto referente a 2013 e 2014 foi pago no ano de 2015 contemplando apenas três unidades de ensino mesmo tendo mais escolas que atingiram a meta estipulada de elevação do Ideb de no mínimo 20% em relação ao ano anterior. De acordo com Silva (2016, p. 520), o critério adotado

³⁰ A literatura especializada contém argumentos consistentes que permitem entender a *accountability* como a resultante da interação de três dimensões essenciais: *avaliação, prestação de contas e responsabilização* (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 7).

Consiste na negação do princípio estabelecido na lei, que não limita o número de escolas a receberem o prêmio. Da forma como foi implantado, o décimo quarto salário pode, por um lado, ampliar a desconfiança e a competição entre as escolas para a obtenção da premiação a ser concedida a duas unidades de ensino e, por outro, gerar o desinteresse pelo prêmio devido à dificuldade para sua obtenção. Tal situação pode ser agravada pela falta de clareza e o desconhecimento dos critérios adotados para sua concessão, sobretudo nos anos em que não há a divulgação dos resultados do Ideb (SILVA, 2016, p. 520).

Outro fato que merece atenção, de acordo com Silva (2016), é que a terceira instituição escolhida para ser contemplada com o bônus do 14º é uma instituição de educação infantil³¹, que não integra o Saeb. Cabe enfatizar que, a rigor, as creches municipais não poderiam ser contempladas com o pagamento do 14º salário, pois o critério do bônus é o Ideb, e a Educação Infantil não é avaliada pelo índice.

A aprovação dessas duas leis no ano de 2013 demonstra o interesse da gestão municipal de ensino em fazer uso dos resultados das avaliações externas para reforçar a adoção de mecanismos de *accountability* educacional, a partir

[...] implantação de mecanismos de responsabilização, recorrendo-se não só a ampla divulgação de resultados de escolas, mas também a incentivos, simbólicos ou financeiros, às escolas ou aos seus profissionais (SOUSA, 2013, p. 67).

A falta de clareza na Lei Complementar n.º 072, de 10 de abril de 2013, gerou uma nova situação no ano de 2020. Ao final do mandato do Prefeito Romero Rodrigues Veiga (PSD), foi publicada no *site* da prefeitura, a notícia intitulada “Romero assegura pagamento do 14º salário para servidores das 28 escolas municipais que se destacaram em 2020”. A ideia seria bonificar as escolas que conseguiram elevar o Ideb acima de 20%. Mas, na mesma semana, o Prefeito Romero Rodrigues (PSB) anunciou o pagamento do bônus para mais 13 escolas³². A notícia intitulada “Romero estende 14º às equipes de outras escolas pelo desempenho do Ideb”, publicada em 31 de dezembro de 2020, retratou que o bônus também seria concedido para as escolas que já vinham ao longo dos anos superando as metas projetadas e mais uma vez, apresentaram desempenhos satisfatórios no quadro geral de notas do Ideb, porém seus resultados não se enquadravam no aumento de 20%, desconsiderando o princípio estabelecido na lei n.º 072.

³¹ Conversamos com alguns profissionais que trabalham na Seduc-CG, e o que nos foi relatado é que esta situação não é de conhecimento deles/as, por esta razão, não conseguimos informações mais claras que justifiquem essa bonificação para Educação Infantil.

³² Até o fechamento da presente dissertação, os profissionais das escolas divulgadas na segunda lista para recebimento do décimo quarto, não haviam recebido o bônus e o Sintab estava tentando solucionar essa questão junto à atual gestão.

De acordo com a reportagem do Paraíba do *Online* (2020),

O prefeito Romero Rodrigues foi além do que prevê a lei complementar n.º 072 e estendeu o pagamento do benefício do 14º salário a outras 13 escolas com bom desempenho no Índice da Educação Básica (Ideb) em Campina Grande. [...] sensibilizado com outras unidades de ensino que, apesar de terem se destacado no Ideb de forma recorrente, não apresentaram desempenho legal maior que 20% (PARAÍBA ONLINE, 2020).

Chama atenção o fato do bônus do 14º referente aos anos de 2013 e 2014 ter sido pago em 2015 e depois, o pagamento só foi realizado no ano 2020, conforme mencionado nos parágrafos anteriores. Tal postura nos leva a questionar: o que pode ter levado o prefeito a cumprir a lei naquele ano, último de seu mandato?

A implementação do décimo quarto salário, pago pelo desempenho acima de 20% nas médias do Ideb, pode ser considerada política de responsabilização com consequência forte para as escolas e para os profissionais que nelas atuam, alcançando o que Bonamino e Sousa (2012) consideram como a terceira geração de iniciativas de avaliação, uma vez que vincula o pagamento de bônus aos resultados obtidos nos testes.

No que concerne às políticas de incentivo salarial, Cassettari (2012) apresenta três modelos de remuneração de professores por desempenho: pagamento por mérito individual, bonificação com base no resultado das escolas e pagamento com base nos conhecimentos e habilidades dos professores. No caso do pagamento do bônus às escolas do município de Campina Grande, se enquadra no modelo de bonificação que tem como referência os resultados da escola, a premiação é conferida a todos os docentes e, em alguns casos, aos funcionários e até aos alunos(as)³³ das unidades escolares que elevaram seus resultados nas avaliações externas, alcançando a meta desejada.

Para a autora, existe uma compreensão de que os resultados obtidos pelas escolas são consequência dos esforços de diferentes atores. As premiações oferecidas podem consistir em materiais e em equipamentos escolares ou no pagamento de um adicional no salário dos professores. Em relação à concessão de um bônus aos docentes,

[...]trata-se sempre de um bônus ao final da avaliação e não de um acréscimo salarial permanente, fazendo com que os professores tenham que reconquistar os seus prêmios ao final de cada processo avaliativo (CASSETTARI, 2012, p. 8).

³³ No caso da premiação direcionada aos/as alunos/as, com base no resultado da avaliação do Sama do primeiro semestre de 2017, 17 escolas municipais foram contempladas com tablets. Além disso, uma aluna que se destacou em primeiro lugar geral na avaliação, também foi contemplada com o equipamento. (Codecom/PMCG). Disponível em: <http://www.camisadez.net.br/noticias/614.html>

Esse tipo de premiação pode tanto ampliar a motivação dos profissionais da educação, como gerar o acirramento de competições entre as escolas.

Desse modo, compreende-se que o município de Campina Grande/PB vem assumindo cada vez mais a lógica de avaliação externa promovida em âmbito nacional e internacional, por meio da adoção de políticas educacionais que se ancoram em uma perspectiva gerencial empregando estratégias típicas do setor privado/empresarial para incentivar a competição, a prestação de contas e a responsabilização dentro do setor público, algo que demonstra que o município vem se adaptando a esse processo mais amplo de “modernização” da gestão pública.

4.2 Organização administrativa da educação municipal de Campina de Grande/PB: incorporação da lógica gerencial e contratação de institutos e fundações privados

Seguindo a lógica do contexto nacional e incorporando as características e determinações da reforma gerencial iniciada a partir da década de 1990 no Brasil e as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado em 2007, com metas de desempenho do Ideb até o ano de 2021 e das diretrizes do PNE (2014-2024), a Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG), também instituiu mudanças legais em consonância com as novas dinâmicas do setor público.

O PME (2015-2025) de Campina Grande também estabelece o acolhimento dos resultados do Ideb como uma das estratégias para alcançar a “qualidade” da educação municipal, estimulando as escolas a utilizarem instrumentos de avaliação para diagnosticar o desempenho dos/as estudantes dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Segundo com Machado (2016, p. 30), a escola deve fazer um levantamento dos dados fornecidos e analisar o nível de desempenho dos/as estudantes, e a partir daí, “estabelecer estratégias pedagógicas capazes de contribuir para a melhoria da aprendizagem, ou seja, para que o aluno possa avançar de um nível para outro na escala de desempenho”.

De acordo com Neves (2004), “nessa nova dinâmica, chamada administração gerencial, as políticas governamentais passam a ser definidas por um núcleo estratégico situado no Executivo central” e passam a “privilegiar a lógica da esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais sejam agora mercantilizadas” (NEVES, 2004, p. 3-4). Uma dessas áreas diz respeito ao campo educacional, em que são incorporadas “as mesmas

práticas e concepções do campo empresarial, reforçando a lógica e a mística da igualdade do mercado” (VIEIRA, 2004, p. 37).

Neste sentido, Oliveira (2018) enfatiza que a PMCG adotou características do modelo gerencial de gestão, desde os anos 2000, período em que foi instituída a Lei Complementar n.º 015 de 26 de dezembro de 2002, que estabeleceu a organização da estrutura administrativa do Poder Executivo do Município e deliberou que as atividades de diretorias ou coordenadorias das secretarias municipais³⁴, fossem substituídas e organizadas em gerências. Dentre as secretarias, destacamos a Seduc/CG que em conformidade com a referida lei, passou a ser organizada em gerências em: a) Gerência de Ensino Infantil; b) Gerência de Ensino Fundamental; c) Gerência de Avaliação Educacional; d) Gerência de Supervisão Escolar; e) Gerência de Projetos Pedagógicos (CAMPINA GRANDE, 2002). Esse modelo administrativo gerencial permanece em vigor até o período delimitado para essa pesquisa.

A referida lei complementar representa, pois, a transposição da lógica empresarial para o setor público. Para Castro (2009, p. 29), “a adoção do novo modelo de gestão pública está associada a uma inspiração do pensamento neoliberal, objetivando o redimensionamento do papel do Estado nos serviços públicos”.

Segundo Newman e Clarke (2012), considerar como ‘gerentes’ os responsáveis pelo funcionamento das secretarias, é incorporar aos serviços públicos a lógica empresarial adotando modelos semelhantes a negócios. Além disso, o papel que o gerente assume é singularizado, oposto à figura de um político, de um profissional ou de um administrador (OLIVEIRA, 2018).

As mudanças, em âmbito mundial, sob a ótica do neoliberalismo, trouxeram implicações para educação nacional. De acordo com Neves (2005, p. 104) “a partir de 1995, vêm sendo postas em prática as reformas educacionais que alteram substantivamente as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira”, repensando a escola de forma a atender às novas necessidades da sociedade, sob a influência empresarial.

Seguindo os preceitos da lógica gerencial pelo menos desde os anos 2000, a Seduc/CG tem fortalecido suas redes de alianças com o setor privado, permitindo que Institutos e Fundações articulem e insiram seus projetos e seus meios de intervenção na educação

³⁴ A PMCG é constituída por 13 Secretarias: Secretaria Municipal de Assistência Social; Secretaria de Agricultura; Secretaria de Administração; Secretaria de Educação; Secretaria do Desenvolvimento Econômico; Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação; Secretaria de Esporte, Juventude e Lazer; Secretaria/ de Finanças; Secretaria de Obras; Secretaria de Planejamento, Gestão e Transparência; Secretaria de Saúde; Secretaria de Serviços Urbanos e Meio Ambiente; Secretaria de Cultura.

municipal, sob a justificativa de tornar o serviço público cada vez mais eficiente e inovador, dando a entender que a visão da gestão empresarial pode reabilitar a administração pública (LIMA, 2013), intensificar a regulação da gestão educacional e propiciar um maior controle político do aparato escolar.

De acordo com Freitas (2018), a pretensão por parte do setor privado é de

Garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado (FREITAS, 2018, p. 42).

A atuação de Institutos e Fundações na educação brasileira ganhou evidência em meados dos anos 2000, quando o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentando como objetivo o investimento e desenvolvimento de ações para promover a melhoria da educação brasileira, em especial a educação básica, abrindo espaço para a participação da sociedade civil em geral. De acordo com Freitas (2007, p. 149), “no âmbito da sociedade civil, o Estado buscou mobilizar indivíduos, grupos, setores sociais e a população em geral em torno de problemáticas educacionais, para o que se valeu de estratégias de aproximação, parcerias e alianças”.

Conforme mencionado no segundo capítulo, um dos elementos estruturantes do PDE é o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que possui 28 (vinte e oito) metas para educação. Dentre essas, duas são direcionadas ao incentivo de parcerias entre o poder público e instituições privadas, conforme citamos:

XXVII- firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII- organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar, dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do Ideb (BRASIL, 2007).

Desse modo, é possível constatar o crescente interesse e atuação de instituições privadas na educação pública, influenciando na execução das políticas ao negociar e definir o caminho que a instituição deve percorrer seja na definição de conteúdos, na atuação de seus profissionais e na gestão da educação, o que reforça a afirmação de Freitas (2018a, p. 29) de que “a educação, está sendo sequestrada pelo empresariado para atender seus objetivos de

disputa ideológica”, orientando de forma verticalizada às determinações que a sociedade deve cumprir.

Conforme afirma Martins (2019, p.42)

Nas últimas décadas, os empresários têm se fortalecido como uma das vozes mais significativas na disputa pelo controle dos conteúdos, métodos e finalidades da educação da classe trabalhadora, ou seja, pela condução da política educativa latino-americana, intensificando seu condicionamento aos interesses privados.

Nessa perspectiva, a Seduc/CG em consonância com a política nacional, passa a implementar programas e/ou projetos criados pelo setor privado com foco no aprimoramento da gestão e na ênfase nos resultados, corroborando com “a valorização excessiva de processos de avaliação em larga escala, creditando a estes exames completa suficiência acerca da qualidade da educação” (OLIVEIRA, 2018, p. 93).

Desse modo, identifica-se que

[o] espírito da iniciativa privada com sentimento público comprometido com a busca de soluções para os problemas sociais que o Estado não teria capacidade de responder. Nessa instância, a classe empresarial colocaria a serviço da sociedade sua experiência na condução dos negócios e seus preceitos de eficiência e produtividade em favor dos trabalhadores, de modo a estabelecer formas inovadoras de tratamento das “questões sociais” (MARTINS, 2015, p. 298, grifo do autor).

Nessa proposta, a escola passa a ser considerada como uma microempresa seguindo os mesmos modelos da organização empresarial. O interesse neoliberal é tornar “a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados” (FREITAS, 2018b, p. 921). Isso nos leva a refletir que quanto mais a escola perde a identidade de ser uma instituição social, mais se encaixa aos interesses neoliberais, uma vez que segue implantando currículos cada vez mais alinhados às concepções mercadológicas de educação.

De acordo com Oliveira (2018), o primeiro grupo privado a atuar na rede municipal de ensino, foi o Instituto Ayrton Senna (IAS)³⁵, no período entre 2002 e 2004, por meio da implantação dos programas “Se liga” e “Acelera Brasil”, programas estes pré-qualificados pelo Ministério da Educação como ferramentas de apoio aos sistemas públicos de ensino para a promoção da qualidade da educação (COMERLATTO; CAETANO, 2013).

³⁵ O Instituto Ayrton Senna é uma entidade de assistência social sob a forma de associação civil de caráter filantrópico, constituída em novembro de 1994, presidida por Viviane Senna, irmã do piloto Ayrton Senna.

A intervenção realizada pelo IAS assumiu uma função direcionada para os aspectos pedagógicos, na perspectiva de que o Instituto desenvolvesse nos estudantes

As competências cognitivas e não cognitivas necessárias para que possam enfrentar os desafios do século 21, como cidadãos, profissionais e agentes políticos, econômicos e sociais (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p. 256).

Vale ressaltar, ainda de acordo com as autoras, que os programas oferecidos pelo IAS seguem um modelo padronizado e cabe ao docente a função de executor das propostas estabelecidas. Ao oferecer seus programas prontos, o instituto pretende a formação de um determinado cidadão, já que sua proposta não é neutra, mas intencional. Por esta razão fica evidente o indício de regulação do trabalho docente e o do distanciamento no interesse em promover uma educação que vise uma formação do sujeito na sua integralidade, ou seja, histórico, político e social.

A atuação do IAS na educação municipal chegou ao fim em 2004, motivada pela não realização de uma avaliação de desempenho proposta pelo IAS para os profissionais que se candidatariam ao cargo de gestores das escolas da rede. A realização da avaliação de desempenho não aconteceu devido à pressão do Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste e da Borborema (Sintab), que juntamente com os profissionais da educação não concordavam com a ação proposta (OLIVEIRA, 2018; BARBOZA, 2004).

Em 2005, mais um programa foi implementado intensificando ainda mais a prevalência dos setores privados na educação municipal campinense. Dessa vez, entra em cena o Instituto Alpargatas/Camargo Correia, que iniciou sua atuação na rede em apenas cinco escolas, mas com o passar dos anos estendeu a participação de 100% da rede municipal, com de projetos na área de esportes, de premiação através do Prêmio de Educação³⁶ que é dividido por categorias: Aluno Nota 10, Professor Nota 10 e Gestor Nota 10 (INSTITUTO APARGATAS, 2020).

Em 2007, as escolas foram contempladas com o Projeto Capoeira nas Escolas, atendendo a lei federal nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica (INSTITUTO ALPARGATAS, 2020). Em 2014, o Instituto Alpargatas implementa mais um de seus programas na rede municipal, dessa vez o Projeto Educação pela Cultura que visa disseminar as matrizes africanas e indígenas, sistematizando a cultura através da pedagogia de projetos. Vale

³⁶ Em 2020, devido ao contexto da pandemia causada pelo Covid-19, a premiação dos vencedores do Prêmio Educação aconteceu em formato digital nas redes sociais do Instituto Alpargatas.

ressaltar que os projetos Prêmio de Educação, Capoeira nas Escolas e Educação pela Cultura, permanecem em execução até os dias atuais.

Para Silva e Hypolito (2018), a atuação do Instituto Alpargatas tem impactos diretos na autonomia das escolas, conforme observado no Projeto Educação pela Cultura que propõe a apresentação de mostras e culminâncias acerca da temática indígena e afro-brasileira uma no primeiro semestre e a outra no segundo semestre do ano, e para que isso ocorra, é preciso criar um projeto para cada turma, e trabalhar com a temática durante todo o semestre. Cabe ressaltar que o calendário para esses eventos também é estabelecido pelo Instituto, interferido no calendário letivo e desrespeitando o princípio de gestão democrática que defende a participação dos profissionais da escola e da comunidade, uma vez que a escola precisa se ajustar a conveniência do Instituto e não o contrário.

Fortalecendo à lógica empresarial na educação pública municipal, destacamos a implementação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) entre 2009 e 2012, que lançou uma proposta de intervenção, na gestão da escola, pautada no modelo gerencial, promovida pelo Instituto Camargo Corrêa. A implantação do SGI na rede municipal de ensino teve como foco a participação de representantes da Secretaria Municipal de Educação, além de gestores/as e supervisores/as de 14 escolas, que posteriormente seriam “multiplicadores” para aplicação nas demais escolas municipais (MEDEIROS, 2013).

A partir da implantação do referido projeto de gestão, ficou evidente o interesse em atribuir aos gestores e supervisores o papel de líderes ao conduzir implantação e execução do projeto nas escolas. Isso demonstra a condição de subordinação da lógica privada mercadológica ao outorgar que o ser humano seja apenas um executor e operador de propostas e projetos previamente estabelecidos, desencadeando assim, uma crescente perda de autonomia das redes públicas de ensino, e conseqüentemente da gestão educacional escolar (COMERLATTO; CAETANO, 2013).

Seguindo essa lógica, sinalizamos que uma das ações mais recentes no cenário da educação municipal de Campina Grande, foi à atuação da Fundação Lemann³⁷ e da

³⁷ A Fundação Lemann denomina-se como uma “organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado”. Atua dentro de dois pilares considerados estratégicos, Educação e Lideranças, e aposta em “dois momentos importantes da mesma trajetória: pessoas com formação educacional de qualidade que podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país”. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Consultoria Elos Educacional, por meio do curso Gestão Para a Aprendizagem³⁸ (GPA) iniciado no ano de 2016.

O GPA foi programa estabelecido pela Fundação Lemann junto às redes públicas de educação espalhadas por todo o Brasil, com duração de dois anos. O referido programa foi criado como proposta de formação continuada para os profissionais das redes públicas de ensino, promovendo encontros presenciais e online, através de uma plataforma digital. Também apresentou estratégias, alinhadas aos seus objetivos, para as secretarias de educação em conjunto com a gestão das escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica, com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2018).

O curso foi ministrado por profissionais designados pela Fundação desenvolvendo ações direcionadas à equipe técnico-pedagógica da Seduc/CG e aos/as gestores/as das escolas, porém havia “uma intenção de se fazer chegar às salas de aula toda essa lógica por meio de suporte, acompanhamento e monitoramento para o alcance dos resultados” (SILVA; MEDEIROS; HYPOLITO, 2019, p.55).

Em 2016, a proposta do curso foi direcionada para formação de gestores/as de 50 escolas que apresentavam baixo resultado no Ideb, mas logo em seguida passou a abranger todas as demais escolas da rede. A maior parte do curso ocorreu à distância, e uma vez por mês as formações aconteciam de modo presencial, sempre focado nos princípios da gestão estratégica e de resultados.

De acordo com Silva e Hypolito (2018), a atuação da Fundação Lemann foi firmada com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os resultados aferidos pelas avaliações externas. Além disso, a formação oferecida pela Fundação tem repercutido diretamente na natureza da escola, pois

Visa alterar radicalmente a gestão, o currículo e a formação dos profissionais da rede, com o objetivo de melhorar o desempenho destas redes nas avaliações externas e no Ideb (SILVA; HYPOLITO, 2018, p. 13).

Ao mesmo tempo, acaba legitimando aspectos gerencialistas corroboram com interesses na adoção de estratégias de mercado modificando as relações na educação, uma vez que a escola passa a reproduzir modelos aplicados a empresa e os profissionais da educação deixam de ter o controle sobre suas atividades.

³⁸ Atualmente, as ações da Fundação Lemann no município seguem, especialmente, por meio do Programa Formar.

A pesquisa identificou um dos fundamentos teórico-metodológicos adotados pela Fundação Lemann na elaboração da GPA, o livro: *O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor da escola pública*, de Claudia Zuppini Dalcorso³⁹, entregue pela Seduc/CG a todos os/as gestores/as e técnicos/as das escolas da rede, inseridos na formação. Além da indicação como aporte teórico, foi possível identificar que o livro apresenta orientações a serem desenvolvidas pela equipe gestora, com fundamentos gerencialistas e sugestões de planos de ação estratégicos com bases em instruções que vem da área da administração de empresas, com o foco na melhoria da qualidade na educação e nos resultados das avaliações externas, na expectativa de elevação no Ideb.

Conforme Dalcorso (2012, p. 80),

Nas instituições educacionais permanece o desafio de se vincular o planejamento à avaliação, o que leva à definição dos objetivos, metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazo e por quem serão gerenciadas. O resultado gera um novo olhar no planejamento estratégico, que é reestruturado para atender uma nova realidade, mapeada a partir dessa prática.

O processo é representado por Dalcorso (2012), como um ciclo permanente de avaliar, planejar e implementar, que segundo a autora, contribui para a oferta de uma educação de qualidade. Desse modo, é possível constatar que o foco no desempenho nas avaliações externas e no Ideb é uma prática sistematizada que influencia no processo de ensino-aprendizagem, interferindo no planejamento escolar e, principalmente, privilegiando a preparação dos alunos para os testes estandardizados.

O foco no desempenho e as ações estabelecidas no planejamento estratégico seguem as orientações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da proposta de “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio de planejamento eficaz (2006)”, distribuído nas escolas e definindo como a escola deve planejar as ações do PDE e qual o papel do gestor nessas ações, alterando assim o paradigma de funcionamento da escola. Por isso,

Devem se traduzir no compromisso irrevogável da escola com a eficiência, a eficácia e a qualidade, com a disposição de se avaliar e de ser avaliada, de identificar onde se encontram e quais são os principais problemas, quais as estratégias para superar as situações indesejadas e a disposição de prestar contas de sua atuação e de seus resultados. Essas mudanças estão longe de serem obtidas no curto prazo, mas é inegável que um conjunto de medidas pode e deve ser tomado para se reverter o quadro de ineficiência e de baixa qualidade do ensino (BRASIL, 2006, p. 10).

³⁹ A referida autora é consultora da Fundação Lemann e seu livro é fruto de sua dissertação do mestrado em educação da PUC de São Paulo, 2011.

Tais orientações integram as medidas propostas pelo MEC de melhorias para educação básica. Uma delas é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEE), definido como

Uma ferramenta gerencial utilizada com o propósito de auxiliar a escola a realizar, assegurar que sua equipe esteja trabalhando para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança (BRASIL, 2006, p. 20).

As expectativas em relação ao desempenho, “considerado adequado”, e as práticas de avaliação confirmam o poder de regulação do Estado sobre o sistema educacional influenciando na autonomia pedagógica das escolas por meio de determinações de metas e objetivos a serem alcançados, propostas curriculares unificadas e o nível de qualidade que deverá ser alcançado de maneira a atender as demandas do mercado competitivo internacional.

A intensa preocupação com o alcance dos resultados nas avaliações externas provoca profundas mudanças nas ações implantadas nas instituições de ensino, tanto na prática docente em sala de aula, como também no trabalho desenvolvido pelos sujeitos que compõem a gestão escolar formada por gestoras e pessoal de apoio técnico pedagógico (representado por supervisores, orientadores, psicólogos e/ou assistentes sociais).

Aos/às gestores/as escolares é assegurado à autonomia de conduzir a organização escolar como um todo, seja nas relações políticas e na administração de recursos materiais e financeiros como também nas práticas que incidem na dimensão pedagógica (CF em seu artigo 208, inciso VII e a LDB 9.394/96, em seu artigo 15) como a elaboração e acompanhamento de planos de ação juntamente com os/as docentes, no intuito de alinhar os objetivos propostos ao alcance das metas e superação dos resultados, o que tem sido um grande desafio para as instituições de ensino.

Na rede municipal de Campina Grande, além da formação e da entrega do livro para auxiliar nas atividades dos/as gestores/as e técnicos/as, ofertados pela Fundação Lemann, também foi criado o Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP), como um meio de supervisionar as ações desenvolvidas nas instituições escolares juntamente com os/as gestores/as escolares. O trabalho desenvolvido pelo GAP⁴⁰ está respaldado pela Resolução do Conselho Municipal de Educação, nº. 01, de 19 de fevereiro de 2019, porém, é importante

⁴⁰ No capítulo seguinte abordaremos de maneira detalhada a atuação do GAP junto à gestão das escolas.

frisar que na resolução encontra-se intitulado como Suporte Pedagógico Direto nas Unidades de Ensino. Trataremos sobre o GAP de maneira mais aprofundada no capítulo cinco.

Ainda considerando a atuação da Fundação Lemann, não se pode deixar de mencionar o seu envolvimento, com outras instituições e grupos ligados ao Movimento Todos pela Educação, na elaboração e implantação da com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴¹ e suas repercussões na educação municipal. A participação da Fundação Lemann na elaboração e implantação da BNCC, teve como premissa garantir a continuidade e a qualidade da política para um sistema educacional voltado para a aprendizagem dos alunos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016).

Respaldada pela Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), a BNCC é definida como

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com Hypolito (2019, p. 195), “um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecedoras. Pode-se caminhar para um empobrecimento curricular”. Para Silva (2008), a proposta de um currículo com foco nas competências marca um caráter ideológico de atendimento às exigências impostas pelo mundo do trabalho e pelo sistema capitalista. Essas exigências refletem nas políticas curriculares, influenciando na formação humana em conformidade com a lógica dominante, alinhado

Ao discurso internacional, solicitado, sobretudo, em documentos e ações de organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão para América Latina e Caribe (CEPAL) (SILVA, 2008, p. 27).

No período anterior a sua homologação, a BNCC, mobilizou os entes federados na divulgação e formas de implementação do documento, envolvendo gestores/as professores/as e equipe-técnico pedagógica. Em Campina Grande, a Seduc/CG promoveu momentos de discussão com os profissionais da rede, desde novembro de 2015, período em que todas as escolas do município pararam suas atividades habituais para discutir a BNCC, num

⁴¹ Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

movimento denominado dia da Mobilização Base Nacional Comum Curricular. No entanto, a versão aprovada em 2017 difere muito das versões anteriores, as quais haviam sido minimamente debatidas pela comunidade educacional.

De acordo com Hypolito (2019), a terceira versão da BNCC teve mais influência e controle de grupos neoconservadores e populistas-autoritários.

Praticamente todo o grupo vinculado à academia retirara-se ou fora excluído. A versão resultante, além dos problemas advindos de qualquer ideia de base nacional, apresenta ainda conteúdos muito retrógrados e conservadores, pois, mesmo que grupos alinhados com a política neoliberal ocupassem cargos no Ministério da Educação, não conseguiram barrar a influência de grupos mais conservadores, como o movimento Escola sem Partido. O tema em torno de gênero, por exemplo, foi retirado completamente (HYPOLITO, 2019, p.196).

Concordamos com Cássio (2018), quando afirma que a BNCC é, antes e acima de tudo, uma política de centralização curricular. Define os objetivos de aprendizagem – eufemisticamente denominados “direitos de aprendizagem” – que devem orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio).

Conforme Albino e Silva (2018, p. 141-142),

A BNCC é parte integrante da política nacional de educação básica e objetiva alinhar-se a outras políticas como formação docente, avaliação e infraestrutura básica para desenvolvimento educacional em todo território nacional.

Busca um “patamar” comum de aprendizagens para todos os estudantes a partir de dez competências gerais (BRASIL, 2018). No entanto,

O retorno ao modelo curricular por competências é visto com preocupação, por se consubstanciar em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular (ALBINO; SILVA, 2018, p. 141).

Além disso, cabe ressaltar que tanto a BNCC quanto as avaliações externas da educação básica, têm se constituído estrategicamente para exercer um maior controle das escolas, reforçando “à tendência em depositar a tarefa do pensar o processo educativo a agentes externos, assim como de estes indicarem o que é mais importante assegurar no processo formativo dos estudantes” (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 76). No município de Campina Grande, é possível identificar a estratégia de controle é cada vez mais visível, bem como a implantação estratégias que reforçam a redução da escola à busca por metas, e induzindo à publicização dos resultados e à competição entre as escolas.

4.3 Iniciativas de avaliação externa na rede municipal de Campina Grande

A partir da reestruturação do Saeb (2005) e do Ideb (2007), observa-se no cenário nacional um conjunto de ações e focalização das políticas de avaliação, enfatizando seus resultados por escolas e rede de ensino, induzindo à adoção de políticas estaduais e municipais. Conforme Brook e Cunha (2011), os resultados das avaliações vêm sendo utilizados com diferentes finalidades, entre elas, avaliar e orientar a política educacional, informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada dos docentes, como também, informar a comunidade em geral, alocar recursos e como critério para as políticas de incentivos salariais.

A relevância dada às avaliações externas em larga escala, utilizadas com o pretexto de serem mecanismos para aferição e promoção da qualidade educacional é cada vez mais explícitas no cenário das políticas educacionais, porém cabe ressaltar que ao aferir a proficiências dos alunos nos testes padronizados, alguns aspectos importantes não são levados em consideração, como o nível socioeconômico do aluno, a estrutura física da escola e a formação de professores. Além disso, é necessário atentar para o fato de que, de acordo com a média obtida por escola, isso pode fomentar a comparação e a competitividade, a partir do ranqueamento dos resultados.

Nessa perspectiva, a gestão pública campinense também assume como política prioritária a avaliação externa tendo como direcionamento as metas e estratégias estabelecidas pelo PME (2015-2025) que trata do ensino fundamental e da qualidade da educação propondo a criação de um sistema próprio de avaliação para monitorar a aprendizagem dos/as estudantes e para melhorar os indicadores educacionais, aferidos pelos Ideb.

Diante da relevância dada à avaliação, a Seduc/CG compreende que é imprescindível monitorar a aprendizagem dos/as estudantes da rede e verificar se o que está posto na política educacional vem sendo cumprido, uma vez que tem como visão, “ser referência educacional na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes do Sistema Municipal de Ensino” (SEDUC/CG, 2020).

O interesse em priorizar a política de avaliação advém da busca por resultados satisfatórios no Ideb e é reforçado a partir de algumas metas e estratégias estabelecidas pelo PME (2015-2025), que apontam a necessidade de superação de alguns indicadores referentes à distorção no fluxo escolar (reprovação/repetência, desistência/ evasão/abandono) com base nos resultados dos anos de 2010 a 2013 (CAMPINA GRANDE, 2015).

Por essa razão, uma das ações implantadas pela a Fundação Lemann na rede municipal foi o mapeamento contínuo da frequência escolar dos/as estudantes. Nesse mapeamento cabe ao docente informar ao gestor/a escolar mensalmente, por meio de quadros/planilhas (Anexo 1) de monitoramento, o nome dos/as estudantes que apresentam três faltas seguidas ou cinco faltas em dias alternados.

O papel da gestão escolar é entrar em contato com as famílias em busca de justificativas e trazer o/a estudante de volta à escola o quanto antes. Após preparar o quadro de frequência os/as gestores/as repassam para a técnica do GAP responsável pela orientação do trabalho na instituição, que tem a função de entregar na Seduc/CG. Os casos de infrequência que não são solucionados são encaminhados à equipe do Busca Ativa⁴², que faz um a visita à família, para conversar e tentar o retorno da criança à escola.

Apesar de a Fundação Lemann ter implantado a ação de mapear a frequência escolar na rede municipal de ensino, cabe frisar que esta ação de monitoramento segue o modelo da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI), instituída por meio de uma parceria entre Ministério Público e Conselho Tutelar, com o objetivo de estabelecer o controle da infrequência e do abandono escolar de criança e adolescente.

Além disso, identificamos que as escolas também passaram a realizar o Conselho de Classe, que consiste em um momento de discussão entre equipe gestora (diretora e técnica), professores/as e uma técnica do GAP responsável por acompanhar a escola, sobre o desempenho dos/as estudantes de cada ano nas avaliações formativas realizadas. O Conselho de Classe que antes acontecia apenas no final do ano, passou a acontecer a cada bimestre como estratégia para diminuir os índices de reprovação na rede municipal, procurando identificar as dificuldades apresentadas pelos/as aluno/as e planejar ações para superar essas dificuldades.

O alcance das metas no resultado do Ideb acaba sendo apresentado apenas como um trabalho desenvolvido pela escola e pelos seus profissionais, sendo responsabilizada de forma unívoca, sem qualquer relação com o entorno social ou que seja oferecido condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

⁴² A Busca Ativa Escolar é uma das estratégias do Fora da Escola Não Pode! para ajudar os municípios a combater a exclusão escolar. O Fora da Escola Não Pode! é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para garantir que cada criança e adolescente esteja na escola e aprendendo. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. A rede municipal de Campina Grande montou uma equipe que ficou responsável por fazer as visitas nas residências de cada núcleo, em buscas dos/as estudantes que não estão matriculados ou frequentando as escolas.

A ênfase nos resultados do Ideb é cada vez mais evidente na educação municipal, podendo ser confirmada, após a aprovação da Lei complementar n.º 72 /2013 que institui o pagamento do 14º salário para as escolas que elevaram o Ideb em pelo menos 20% em relação ao Ideb do ano anterior e a Lei complementar n.º 5.372/2013, que torna obrigatória a divulgação dos resultados nas escolas. Também é possível identificar que os avanços apresentados, superando as metas projetadas para o município, têm reforçado a ideia que as ações realizadas pela Seduc/CG, tais como a contratação de institutos e fundações, o monitoramento nas escolas e a adoção do sistema de avaliação local, são ações fundamentais para educação municipal e que tem tido o êxito estimado ao longo dos anos.

Nas tabelas abaixo, podemos observar os resultados obtidos no Ideb do município de Campina Grande entre 2007 a 2019.

Tabela 1 – IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Campina Grande/PB

	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Metas projetadas	3,2	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Ideb obtido	3,3	3,8	4,2	4,3	4,7	5,2	5,5

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Tabela 2 – IDEB nos anos finais do ensino fundamental do município de Campina Grande/PB

	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Metas projetadas	-	2,7	2,9	3,2	3,5	3,8	4,1
Ideb obtido	2,6	2,9	2,9	3,4	3,7	3,8	4,6

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Diante dos resultados apresentados pela rede municipal de Campina Grande, é possível constatar que o Ideb obtido pelas escolas municipais do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, vem superando as metas projetadas mantendo-se sempre crescentes em relação ao ano anterior. Em 2019, por exemplo, as metas previstas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foram de 5.1 para os anos iniciais e 4.1 nos anos finais. A rede municipal de ensino ultrapassou as metas e atingiu 5.5 no ensino fundamental, anos iniciais e 4.6, no ensino fundamental, anos finais.

De acordo com a notícia divulgada no dia 15 de setembro de 2020, intitulada “Campina Grande supera mais uma vez metas do Ideb e bate recorde histórico no índice” do

Página 1 PB (2020), algumas escolas de ensino fundamental anos iniciais e finais tiveram destaques em seus índices, obtendo resultados acima das metas, são elas:

Tabela 3 – Escolas da rede municipal que obtiveram os melhores resultados no Ideb em 2020

Anos Iniciais	Nota	Anos Finais	Nota
E.M.E.F Sandra Cavalcante	7.1	E.M.E.F Padre Antonino	5.8
E.M.E.F Adalgisa Amorim	6.9	E.M.E.F Advogado Otávio Amorim	5.4
E.M.E.F Francisco da Motta	6.7	E.M.E.F Profa. Maria Anunciada Bezerra	5.2
E.M.E.F Ageu Genuíno da Silva	6.7		

Fonte: Página 1PB, 2021

Para o Secretário de Educação em exercício no período da referida reportagem⁴³, a superação dos índices é fruto de um trabalho realizado junto aos/as gestores/as e professores/as. Em entrevista ao Página 1 PB, o secretário afirmou que,

A gestão municipal tem um trabalho de valorização dos servidores da Educação, através de formações continuadas, garantia do piso do magistério e, principalmente, a criação do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama), que traz indicadores para planejamento das ações pedagógicas (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2020).

Na fala do Secretário de Educação pode-se constatar a relevância dada ao Sama como um instrumento avaliativo que retrata os indicadores das escolas e auxilia no planejamento de ações estratégicas consideradas como solução para impulsionar os pressupostos de eficiência e alcançar os resultados projetados a partir de metas. A fala do Secretário só confirma a valorização do caráter diagnóstico do Sama para a educação municipal e o interesse cada vez mais explícito da Seduc/CG em seguir, ainda que de forma incipiente, uma gestão orientada para resultados.

⁴³ O advogado Rodolfo Gaudêncio, assumiu a Secretaria de Educação no lugar da ex-secretária Iolanda Barbosa. O secretário escolhido pelo Prefeito Romero Rodrigues é formado em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (Unipê), e exerceu o cargo de assessor jurídico da Secretaria de Educação de Campina Grande e Gabinete Civil do Governo do Estado.

Acreditamos que os avanços apresentados são frutos de muito trabalho e esforço dos profissionais que fazem a escola. No entanto, mesmo apresentando uma melhoria gradativa nos anos avaliados, o município ainda não conseguiu se equiparar a meta nacional. Isso pode ser justificado também pelos fatores socioeconômicos existentes no município e, de forma específica de cada comunidade escolar como a distorção idade-série, anos de escolaridade dos pais, tempo de exposição em sala de aula, entre outros.

A preocupação com resultados vem ganhando cada vez mais centralidade nos discursos que perpassam os muros da escola e se propagam pela mídia como meio de chamar a atenção da comunidade para sua importância para o alcance das metas propostas nas políticas públicas como pressupostos da qualidade da educação.

Em linhas gerais, a apropriação dos resultados da avaliação para a rede municipal de Campina Grande confirma a progressiva institucionalização da avaliação externa como mecanismo de monitoramento das políticas voltadas para o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem.

4.3.1 A implantação do sistema de avaliação municipal da aprendizagem (Sama)

A consolidação da política de avaliação de larga escala no Brasil é considerada pelos seus defensores como “instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país” (CASTRO, 2009, p. 273). A prática da avaliação externa, realizada inicialmente por amostragem e, com o passar do tempo, de forma censitária, tornou-se, nos últimos anos, epicentro das políticas educacionais bem como um instrumento de gerenciamento das redes de ensino em todo território brasileiro.

Bauer *et.al.* (2015, p. 332) afirmam que

Estados e municípios vêm pouco a pouco assimilando o modelo de gestão da educação pública implantado pelo governo federal a partir da década de 1990, com o crescente uso dos resultados das avaliações em larga escala como principal indicador de qualidade.

Nessa conjuntura educacional, as redes de ensino municipais, com a preocupação de melhorar os índices, vêm criando seus próprios sistemas de avaliação em larga escala seguindo o modelo adotado pelo Saeb, usando como discurso a preocupação em diagnosticar e sanar as dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem dos/as estudantes nas escolas.

Assim, no ano de 2015, a rede municipal de ensino de Campina Grande também aderiu à criação de um Sistema de Avaliação, estabelecendo o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) como instrumento avaliativo de âmbito municipal. Cabe enfatizar que embora prevista pelo PME (2015-2025), por meio da Lei n.º 6.050 de 22 de junho de 2015, a referida avaliação ainda não tenha uma resolução própria aprovada pelo Conselho Municipal de Educação ou Portaria da Secretaria de Educação, o que confirma “que a legitimação da avaliação enquanto instrumento de política educacional antecede sua regulamentação” (BAUER; HORTA NETO, 2018, p. 65).

No PME (2015-2025) foi possível confirmar o interesse da rede municipal em melhorar o desempenho dos/as estudantes nas avaliações externas e no Ideb, criando seu próprio instrumento avaliativo, como registrado na meta 5, mais especificamente na estratégia 5.3:

Criar e instituir no âmbito municipal instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas públicas, privadas e instituições não governamentais de caráter sócio educativo, que trabalham com alfabetização de crianças, usando os resultados para aferir e implementar práticas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (CAMPINA GRANDE, 2015, p. 64).

Além disso, a estratégia 5.4 define a que educação municipal deve estar alinhada às avaliações externas, quando propõe contribuir com as escolas apoiando a realização de “avaliações internas utilizando parâmetros da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA no final do Ciclo de Alfabetização” (CAMPINA GRANDE, 2015, p. 64).

Com esse pressuposto, o Sama busca:

Elaborar instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas municipais; b) Aplicar, tabular e analisar os resultados das avaliações externas; c) Analisar os resultados do desempenho dos alunos de 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, para acompanhamento pedagógico nas Unidades Educacionais e na Formação Continuada; d) Trabalhar com os dados das avaliações externas (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 2-3).

A utilização de instrumentos de avaliação, que se assemelham às avaliações externas delineadas pelo Ministério da Educação, “tem sido cada vez mais evidente nas redes e nas escolas” (SOUSA, 2013, p. 67). Afonso (2014, p. 489), considera que o modelo engessado dessas avaliações “[...] tem recuperado as velhas fórmulas dos exames nacionais, ainda que atualizadas em aspectos técnico-metodológicos e concretizadas através de instrumentos estandardizados, supostamente mais válidos e fidedignos do que em épocas passadas”.

O Sama também é tratado como um instrumento de gestão escolar e torna imperativa a ação dos/as gestores/as na reestruturação da organização do trabalho escolar⁴⁴, responsável por promover práticas pedagógicas ditas “inovadoras” e atuar na perspectiva de fortalecer o compromisso com os resultados nas avaliações externas em larga escala, a partir do direcionamento de ações estratégicas baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades elencadas para cada ano.

Assim, as informações coletadas pela avaliação externa permitem promover as alterações necessárias no trabalho desenvolvido pela gestão das escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade educacional e escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades inerentes à educação.

Ainda no PME (2015-2025), constatamos na meta 7 a proposta do fomento da “qualidade” da Educação Básica do município, estimulando a adoção de instrumentos próprios de avaliação, visando atingir as respectivas médias nacionais projetadas do Ideb. Das estratégias contempladas na meta 7, duas reforçam a proposta da implementação e da realização do sistema de avaliação externa da rede municipal:

7.2- Garantir a realização do processo de avaliação externa semestral nas Unidades Educacionais da Educação Básica, na Rede Pública Municipal, nos dois primeiros anos de vigência deste Plano e, bimestral, a partir do terceiro ano;

7.3- Estimular a implementação de um sistema de avaliação interno nas Unidades Educacionais, na Rede Pública Municipal, para diagnosticar o desempenho dos alunos e das alunas no Ensino Fundamental, considerando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo que pelo menos 70% destes alunos e alunas tenham alcançado o nível suficiente de aprendizagem e 50%, pelo menos, o nível desejado, em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Educacional [...] (CAMPINA GRANDE, 2015, p. 19).

⁴⁴ De acordo com Oliveira (2010), organização do trabalho escolar refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, os ritmos determinados, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado.

Por meio do PME (2015-2025), a Seduc/CG estabelece a implantação de um instrumento de avaliação e monitoramento nas escolas da rede de ensino, visando à melhoria do ensino e o uso de estratégias que devem ser planejadas e executadas para o alcance das metas previstas para a educação municipal, atendendo às circunstâncias que forem destinadas por Lei (CAMPINA GRANDE, 2015).

Ao refletir acerca da avaliação em larga escala, Sousa (2009, p. 39) chama a atenção para a “ideia de qualidade que vem sendo forjada [nesse sistema de avaliação] tem-se restringido à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições intra e extraescolares”. Em outras palavras, as avaliações externas têm como interesse a obtenção de resultados quantitativos, que apresentam critérios dissociados do contexto escolar, desconsiderando a escola como um lugar histórico, social e heterogêneo e fortalecendo a “cultura do desempenho⁴⁵” (LIRA, SILVA, 2018).

Identificamos no PME (2015-2025), alguns conceitos que mais aparecem no referido documento e que reforçam a relevância conferida à avaliação externa e de maneira específica, a elaboração e implementação de um instrumento de avaliação para educação municipal, são eles: autonomia, gestão, diagnóstico, planejamento, monitoramento, qualidade, foco na aprendizagem e melhoria de resultados. Ao mesmo tempo, por se tratar de um plano municipal de educação, alguns conceitos não foram considerados no texto do documento, tais como: conjuntura social, desigualdades, ludicidade, politização, criticidade entre outros, que também são importantes para formação integral e de qualidade dos/as estudantes.

Cabe ressaltar, que além do PME (2015-2025), o referido instrumento avaliativo também segue o direcionamento da Matriz de Referência, elaborada em 2018 no âmbito da Seduc/CG, anos depois da primeira aplicação da avaliação nas escolas. Tal documento apresenta informações mais específicas que fundamentam o Sama, como conceito, marco teórico, bem como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e competências para cada ano e etapa de ensino, no âmbito da garantia do direito de aprender dos/as estudantes, do Ensino Fundamental” (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 1), seguindo o que está previsto na BNCC, que padroniza as finalidades educativas e orienta a elaboração de estratégias ou questões dos testes.

⁴⁵ A cultura do desempenho, na política educacional, é conceituada por Nosella (2010, p. 37), como “a cultura explícita do mercado, que apresenta um conjunto de modelos standardizados, consolidados e impostos aos educadores”. Ainda segundo o autor, tal cultura “mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, entretanto, não percebe o real da educação” (NOSELLA, 2010, p. 50).

Segundo a matriz de referência, a avaliação prevista no Sama é aplicada duas vezes por ano e tem como intenção aferir o nível de desempenho dos/as estudantes e oportunizar a realização de uma análise comparativa de resultados das escolas com o discurso de promover um aporte para realização de intervenções pedagógica elencando algumas ações que viabilizem e/ou auxiliem na a efetivação e/ou progressão da aprendizagem dos/as estudantes.

As provas do Sama do 4º/5º são compostas por com 40 questões, sendo 20 de Língua Portuguesa e 20 de Matemática, organizadas por blocos de 10 questões, composta por textos (na avaliação de Língua Portuguesa), enunciados, questões com 4 alternativas (sendo uma correta e as demais erradas)⁴⁶ e folha de resposta. Para a realização de cada bloco de questões, é delimitado um tempo de 25 minutos. No primeiro momento é realizada a Avaliação de Matemática (Blocos 1 e 2) e, em seguida, é realizada a Avaliação de Língua Portuguesa (Blocos 3 e 4), conforme verificado nas Orientações para a Aplicação das Provas do 5º ano, enviadas pela Seduc/CG para os/as gestores/as (SEDUC, 2021).

A aprendizagem dos/as estudantes em Língua Portuguesa e Matemática é classificada por 4 níveis: Nível 1 (de 1 a 5 acertos) – desempenho muito abaixo do esperado das habilidades previstas; Nível 2 (de 6 a 10 acertos) – desempenho básico, que demanda reforço; Nível 3 (de 11 a 15 acertos) – desempenho satisfatório das habilidades; Nível 4 (de 16 a 20 acertos) – avançado pois atesta a consolidação das atividades.

Em relação à aplicação do Sama, a pessoa designada normalmente faz parte da equipe pedagógica da rede ou do GAP, e deve agendar a data com os/as gestores/as da escola, no prazo estabelecido pela Seduc/CG, aplicar as provas e alimentar a Planilha de Excel com os resultados obtidos pelos/as estudantes em ordem alfabética e em caixa alta, não tabulando informações dos faltosos e evadidos.

Nas instruções para aplicação do Sama do 5º ano, também consta que, os/as estudantes especiais com laudo que são atendidos nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), participam da avaliação normalmente e contam com o apoio da professora da sala do AEE; caso esta não esteja disponível no dia da avaliação, a professora da sala regular deverá fazer a mediação.

Sobre esse aspecto, entendemos o Sama como um instrumento avaliativo padronizado, que não considera as especificidades dos/as alunos/as com deficiência, pois de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

⁴⁶ As respostas erradas são tratadas na Matriz de Referência por distratores, “que devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não seja o gabarito” (SEDUC, 2018 p. 13).

(BRASIL, 2008), a avaliação pedagógica como processo dinâmico que deve considerar tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno, quanto às possibilidades de aprendizagem futura. Mas, o que define a avaliação como ação pedagógica processual não coaduna com o que está posto nas orientações da política de avaliação externa, como o Sama, nem em relação à adaptação das questões do teste e nem na ampliação do tempo de realização, apenas mantendo a aplicação individual com mediação na leitura de enunciados.

Como uma ação estratégica, o Sama tem por objetivo contribuir com a melhoria dos indicadores educacionais das escolas, utilizando os resultados para auxiliar a gestão como parâmetro para avaliar e orientar a política educacional, informar a gestão escolar e os demais profissionais da escola sobre a “aprendizagem” dos alunos, ao público sobre os resultados obtidos e para subsidiar a formação continuada e as decisões sobre alocação de recursos (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE, 2020). Além disso, busca contribuir para a superação das metas estabelecidas pelo Ideb e elevar os níveis dos/as educandos/as no processo alfabetização, letramento e a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE, 2020).

Identificamos na Matriz de Referência do Sama a ênfase nos resultados de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, quando retrata que “os critérios de avaliação consideram os objetivos e os direitos de aprendizagem ou os descritores e pressupostos imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades em Língua Portuguesa e Matemática de cada ano e etapa de ensino” (CAMPINA GRANDE, 2018). Vale ressaltar que a matriz de referência desses componentes curriculares não engloba todo o currículo escolar, mas sim um recorte do que poderá ser aferido pelas avaliações externas.

Na matriz referente à área de Língua Portuguesa, o foco é em leitura e tem como competência apreender o texto em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Para isso, espera-se que os/as professores “compreendam os processos envolvidos na aquisição das capacidades necessárias ao aluno para o domínio dos campos da leitura, da produção de textos escritos e da compreensão e produção de textos orais” (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 4). Em Matemática, o foco é na resolução de problemas, que promove o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação, argumentação e validação de processos, além do estímulo de formas de raciocínio, indução, dedução e estimativa (CAMPINA GRANDE, 2018).

Uma consequência na determinação de conteúdos e eixos é o estreitamento do currículo escolar (RAVITCH, 2011). A valorização das disciplinas de Língua Portuguesa e

Matemática direciona o/a professor/a ensinar para os testes e com isso, fortalece a preocupação com a cognição, com o conhecimento e esquece outras dimensões trazidas na matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura (FREITAS, 2012).

Concordamos com Paro (2015) quando afirma que nos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais vigora uma concepção estreita de educação, considerando a “passagem” de conhecimento e informações como o único papel da escola e, com isso, acaba negando o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente. Segundo o autor,

Não pode restringir-se a conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno (PARO, 2015, p. 48).

Desse modo, compreendemos que o Sama segue a mesma estrutura da Prova Brasil/Saeb, reduzido aos objetos do conhecimento de Matemática e Língua Portuguesa que “são ‘transmitidos’ de forma linear, de quem educa para quem é educado” (PARO, 2015 p. 64, destaque do autor), desvalorizando os saberes dos/as estudantes e negando a produção e apropriação de novos conhecimentos. De acordo com Freitas, L. (2018, p. 82), ao se restringir às disciplinas básicas (usualmente Língua Portuguesa e Matemática), “coloca-se a ênfase no ‘direito de aprender’ e não no ‘direito de ser educado’, o qual é mais amplo”.

Outra informação que consta no documento da Matriz de Referência, que o Sama é realizado periodicamente e engloba todo Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Porém até o ano de 2019, a aplicação da avaliação não contemplou todos os anos como previsto no documento. No ano de 2018, por exemplo, a avaliação foi aplicada nas turmas do 3º, 4º e 8º anos e, no ano de 2019, as turmas de 3º, 5º, 6º e 9º anos. Em ambos os anos, o Sama também foi aplicado nas turmas da EJA.

Segundo informações apresentadas pela Gerente de Avaliação, no *I Seminário sobre Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho docente: diálogos e interfaces entre Educação Básica e Superior*⁴⁷, em agosto de 2019, a definição dos anos prioritários que serão avaliados

⁴⁷ O I Seminário sobre Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho docente: diálogos e interfaces entre Educação Básica e Superior foi realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades, em agosto de 2019, e contou apresentação das pesquisas em andamento sobre a temática e como debate entre representantes da Educação Básica e do Ensino Superior.

acontece anualmente, pela Gerência de Avaliação Educacional juntamente com a Coordenadoria de Educação. Costa (2020) identificou que os anos considerados prioritários são os que realizam a Prova Brasil (Saeb) no corrente ano ou no ano anterior, intensificando, assim, a preparação dos/as estudantes que irão participar dos exames nacionais.

Cabe esclarecer também que as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, até o presente momento, não passaram pela avaliação do Sama. Porém, também são submetidos a uma avaliação externa pelo Programa Mais Alfabetização (PMALFA)⁴⁸, regulamentado pela Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018, e que tem como objetivo fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização - para fins de leitura, escrita e matemática - dos/as estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018).

Ainda em relação à aplicação e definição dos anos que serão submetidos às provas do Sama, durante a abertura do VIII Seminário Municipal de Educação e XVII Seminário de Educação Infantil, realizado pela Seduc/CG em fevereiro de 2020, que trouxe como tema principal “Currículo: conhecimentos, saberes, práticas e tecnologias”, foi explanado pela técnica pedagógica da Seduc/CG, que ministrou a formação das turmas de 2º e 3º anos do ensino fundamental, o interesse de ampliar a aplicação do referido instrumento de avaliação externa para todos os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, conforme consta na matriz de referência. Também foi externalizado por ela, durante a formação, o interesse do Grupo Somos Educação⁴⁹, em elaborar, corrigir, tabular e analisar os resultados do Sama, mas que isso ainda seria conversado e definido no decorrer do ano letivo⁵⁰, uma vez que esse trabalho já vinha sendo realizado pela Seduc/CG e pelo GAP.

A proposta de atuação do Grupo Somos Educação na elaboração do Sama, demonstra a relevância que contratação de empresas privadas pelo poder público vêm assumindo na elaboração e desenvolvimento de políticas educacionais e na sistematização das políticas de

⁴⁸ O Programa Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quando estabelece que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018).

⁴⁹ O Grupo Somos Educação apresenta como missão a proposta de transformar o ecossistema das escolas privadas, unindo educação e gestão de alta qualidade por meio da neurociência e tecnologia em larga escala, além de liderar as escolas no processo de transformação digital, garantindo o oferecimento de soluções educacionais eficientes para o desenvolvimento dos alunos (SOMOS EDUCAÇÃO, 2020). Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/>.

⁵⁰ Devido ao contexto de Pandemia causada pelo Covid-19, no ano de 2020, não houve à aplicação da avaliação do Sama no ano de 2020, por esta razão, a atuação do Grupo Somos na elaboração do Sama não aconteceu, conforme anunciado no Seminário de Educação.

avaliação externa em larga escala que visam o alcance de metas estabelecidas para educação municipal campinense. Segundo Lima (2007), a intensificação da lógica gerencial ocorre na medida em que as políticas públicas passam a ser conduzidas tendo por referência o modelo empresarial e adota prioritariamente estratégias de mercado, consideradas mais eficientes e adequadas a esse novo momento do capitalismo neoliberal.

A matriz de referência também evidencia que o Sama compreende três dimensões básicas: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica. “Essas três dimensões são pertinentes, pois estabelecem o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa” (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 1).

No documento é ressaltado que a avaliação da aprendizagem

deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno, com o caráter formativo, considerando o processo de aprendizagem nos aspectos qualitativo, quantitativo e classificatório. É preciso adotar uma estratégia de progressão individual e contínua, que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento humano, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 1).

Desse modo, compreende-se que o Sama se enquadra no contexto das avaliações externas padronizadas em larga escala, como mais um mecanismo de controle e de gestão por resultados, que direciona a organização das ações realizadas na escola, usando como pretexto a melhoria na aprendizagem de seus educandos.

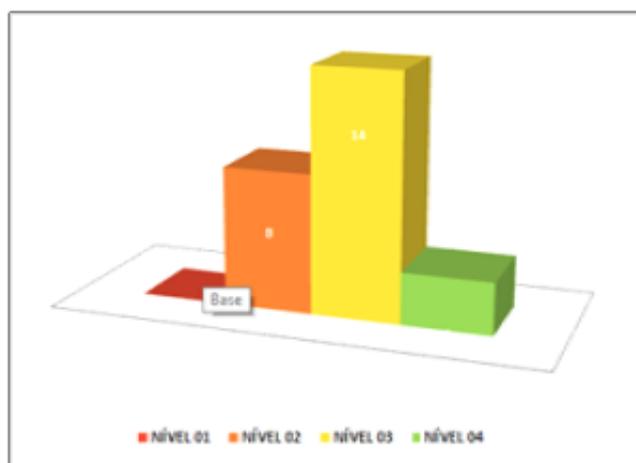
Tal mecanismo de controle e de apelo aos resultados numéricos pode ser confirmado com as chamadas “Planilhas Pedagógicas ou Devolutivas” que apresentam o quantitativo de alunos por nível de desempenho em Língua Portuguesa (Gráfico 1) e matemática (Gráfico 2), com base nos resultados apresentados nas 20 questões de cada área. As Devolutivas são apresentadas em formato de gráfico e entregues aos/as gestores/as escolares, após tabulação e análise do GAP, para serem discutidas com os/as professores/as de cada turma, identificando o quantitativo de erros e acertos, e planejando ações estratégicas a partir dos descritores⁵¹ sinalizados para sanar as dificuldades apresentadas.

⁵¹ O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens, que devem compor uma prova de avaliação (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 14).

As Devolutivas do nível de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática são identificadas com o nome da escola, da professora da turma e dos alunos em ordem alfabética. Também observamos o número das questões com o código dos descritores, o percentual de “erros” e “acertos” de cada aluno e a quantidade de alunos ausentes.

Nos gráficos 1 e 2, apresentamos os resultados na devolutiva de uma das escolas que nos forneceu os PPP’s e Planos de Ação para pesquisa:

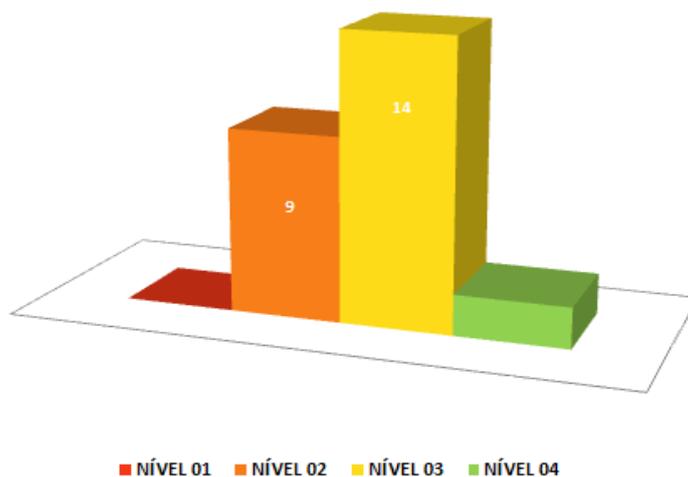
Figura 2 – Devolutiva de resultados do Sama de desempenho em Leitura – Turma do 5º ano



Fonte: Seduc/CG, 2019

Figura 3 – Devolutiva de resultados do Sama de desempenho em Matemática
Turma do 5º ano

**Quantitativo de Alunos(as) por Nível de Desempenho
Matemática**



Fonte: Seduc/CG, 2019

A Devolutiva que aparece nas figuras 1 e 2 é de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma das escolas da rede municipal. Nela aparecem as informações referentes ao desempenho dos/as estudantes no Sama, permitindo que a escola analise pedagogicamente os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, ao receberem a Devolutiva da Seduc/CG, espera-se que os/as gestores/as reúnam-se com os/as professores/as na intenção de identificar as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes, e reorientar as práticas pedagógicas a partir das habilidades sinalizadas que ainda precisam ser consolidadas.

É a partir desses resultados que os/as gestores/as passam a analisar alguns pontos para elaboração do plano de ação, tais como: as questões que exigem o domínio de um determinado descritor ou que apresentam o maior índice de erros, os objetos do conhecimento que foram trabalhados e se estão de acordo com o que foi solicitado na avaliação, se os descritores aparecem no planejamento dos/as professores/as; a metodologia utilizada para consolidar essa aprendizagem e se compreendem com clareza quais descritores devem ser trabalhado.

O Sama tem se instituído claramente como uma forma de treinar os/as estudantes para as avaliações nacionais e como uma estratégia para elevar o Ideb do município e seus descritores estão em consonância com os descritores do Saeb. Assim, na busca de um melhor resultado no Ideb para as escolas, avaliar as turmas por meio de um instrumento local fortalece a ideia de treinamento tornando

A aplicação dos exames um trabalho inócuo, do ponto de vista da promoção da qualidade da educação oferecida, ao mesmo tempo em que investe e promove concepções e práticas tecnicistas que corroboram com percepções lineares sobre os processos de aprendizagem (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 81).

Nessa perspectiva, o Sama é considerado uma prática organizada e sistemática de avaliação, que visa o alcance das metas estabelecidas pelas políticas educacionais, privilegiando as funções diagnóstica, classificatória e principalmente, a obtenção de bons resultados. As escolas têm direcionado suas ações às exigências das avaliações externas, impactando no currículo, a partir de uma focalização nos componentes contemplados na avaliação e algo que não traduz o processo educativo em sua totalidade.

De acordo com Ravitch (2011, p. 252),

O que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado, como a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente.

Deve-se proporcionar aos/as educandos/as condições para que eles/as se façam sujeitos de seu aprendizado a partir do seu contexto, histórico e social.

Outro ponto que chama atenção em relação à política de avaliação local, diz respeito ao uso de seus resultados para além de diagnósticos de aprendizagem dos/as estudantes e apoio a gestão escolar. De acordo com informações coletadas no decorrer da pesquisa, por meio de notícia divulgada no Jornal Paraíba *Online*, no dia 4 de junho de 2017, intitulada “Escolas da Rede Municipal de Campina Grande recebem novos *tablets*”, as escolas que apresentaram os melhores resultados na avaliação diagnóstica do Sama, e que ainda não haviam sido contemplados em anos anteriores, receberam o equipamento eletrônico.

Com base nesse fato, consideramos que a avaliação do Sama pode ser situada na terceira geração, visto que são aplicados mecanismos de premiação e punição e as escolas, conforme os resultados obtidos, configurando como consequências fortes (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Em 2018, mais uma vez, o resultado do Sama repercute nas escolas, dessa vez, com a ampliação do projeto da escola com ensino Bilíngue para mais quatro escolas da rede. O projeto teve início em 2017, na escola Leonardo Vitorino Guimarães, localizada no bairro Pedregal, escolhida para ser a primeira escola a implantar o projeto, conforme notícia divulgada no G1 Paraíba, intitulada “Escola municipal bilíngue é inaugurada em Campina Grande”. Já no ano de 2018 de acordo com a notícia veiculada na página oficial da prefeitura, intitulada “Crescimento no Ideb e mais Escolas Bilíngues marcam o ano de 2018 na educação municipal de Campina Grande”, quatro escolas receberam o projeto, em tempo parcial, com base no resultado do Sama.

Esses meios de premiação e a preocupação excessiva com os resultados estimulam a competição entre escolas e dos profissionais que nelas atuam, a fim de se destacarem perante a Seduc/CG e conseguir “benfeitorias” para as unidades de ensino. Observa-se que a competição entre escolas tem se acentuado cada vez mais, principalmente após aprovação da Lei n.º 072, de 10 de abril de 2013, que institui o 14º salário e a implantação de um sistema de avaliação próprio, o Sama. Por essa razão, os/as gestores/as escolares são consideradas motivadoras de sua equipe e buscam focar seu trabalho no treinamento para as avaliações e no cumprimento de metas para obtenção de resultados satisfatórios nas avaliações externas.

Na medida em que nos aprofundamos acerca do Sama, compreendemos que a intenção da adoção de um sistema de avaliação das escolas municipais, elaborada por agentes externos à escola, vai muito além de seus fins diagnósticos de apresentar a realidade de aprendizagem dos/as estudantes nas escolas e auxiliar os/as gestores para elaboração de estratégias para melhorar a qualidade do ensino e sanar as dificuldades apresentadas e na preparação para o Saeb.

Baseando-se na política que acredita

Na lógica de que expondo à sociedade os resultados das escolas em comparação com *rankings* internacionais ou nacionais, provocaria nos gestores a busca, cada vez maior, pela melhoria da qualidade de ensino (CASTRO, 2009).

A referida avaliação é, na verdade, resultante de uma das estratégias gerenciais de apelo ao controle dos resultados.

5 IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NA GESTÃO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (2015-2020)

Nesse capítulo, realizamos o esforço de tratar a respeito da gestão escolar da rede municipal de Campina Grande, o que serviu como base para a compreensão das políticas educacionais adotadas no contexto pesquisado. Também realizamos uma análise acerca da atuação do Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP) no suporte/monitoramento/controle da gestão escolar utilizando como aporte a análise de documentos que têm sido fundamentais para a gestão das escolas como, Resolução n.º 1, de 19 de fevereiro de 2019 que estabelece normas para organização e funcionamento do Suporte Pedagógico Direto nas Unidades de Ensino, de Campina Grande/PB; Fluxograma de atividades do Sama; Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Ação da Unidade Educacional. E por fim, trazemos uma discussão a respeito do trabalho desenvolvido pela equipe gestora e da expectativa acerca do desempenho de suas funções, visto que esta vem sendo bastante cobrada com relação à eficiência dos resultados da unidade escolar.

5.1 A gestão escolar em Campina Grande

Os sistemas de ensino e as instituições escolares seguindo a lógica do modelo de gestão associada a uma inspiração do pensamento neoliberal (CASTRO, 2009), vêm adotando uma postura de racionalização da educação, buscando a eficácia nos resultados com a mínima utilização de recursos e seguindo uma clara matriz empresarial. Na gestão educacional, a interferência do gerencialismo é incorporada à função social da escola, estreitando a concepção de educação com base em uma racionalidade reduzida às noções de concorrência, eficiência, produtividade e desempenho.

As influências desse modelo de gestão implicam na gestão escolar

Por meio da descentralização das ações; na instituição dos colegiados; nos programas de responsabilização dos diretores e professores pelos sucessos e fracassos dos alunos; na participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola entre outros (CASTRO, 2009, p. 29-30).

Associado a essas questões, o discurso em busca da qualidade via processos de avaliação externa, tem ganhado cada vez mais espaço nas políticas atuais e locais, com ênfase na competitividade, nas metas a serem alcançadas e nas classificações e competições entre escolas produzindo impactos na rotina escolar, na autonomia dos/as gestores/as e docentes e no controle das ações pedagógicas.

A gestão escolar da rede municipal de ensino de Campina Grande, a partir dos anos 2000, passou a redefinir suas ações no interior das escolas viabilizadas pelos dados gerados por meio dos instrumentos de avaliações local e nacional. Atualmente, a rede conta com a aplicação das avaliações do Sama, Saeb e PMALFA, que configuram uma pauta de discussões e de reunião de formação para a gestão escolar e, principalmente, subsidiam a intervenção pedagógica da equipe gestora de cada unidade escolar.

Para compreender a atuação da equipe gestora nas escolas da rede municipal de ensino analisamos como se dá a tradução da sua prática cotidiana e de que maneira o Sama, tem implicado em sua atuação na escola.

Inicialmente, consideramos pertinente a compreensão de como acontece o processo de escolha para assumir a função de gestor/a escolar na referida rede de ensino, o qual ocorre por meio de eleição direta e secreta, realizada pela comunidade escolar⁵², de acordo com o previsto na Lei n.º 3.927 de 28 de agosto de 2001. Em 2015, a referida lei sofreu algumas modificações conforme consta na Lei n.º 6.152 de 6 de outubro de 2015, passando a elencar algumas orientações às eleições dos/as gestores/as escolares, devendo as unidades de ensino eleger democraticamente seus representantes, no âmbito da gestão e na representação de cada categoria da comunidade escolar, por meio da composição do Conselho Escolar da Unidade, órgão colegiado que junto à gestão, zelarão pelo cumprimento da legislação escolar e administrativa que rege a unidade.

Paro (2001, p. 66) considera que

Com a eleição, esperavam que a escola se encaminhasse rapidamente para uma convivência democrática e para a maior participação de todos em sua gestão. Todavia, as experiências mostraram que havia mais otimismo do que realismo nestas previsões.

⁵² Entende-se por comunidade escolar, alunos, pais e responsáveis por alunos, profissionais do magistério, e demais servidores públicos em efetivo exercício na unidade escolar.

A LDB (Lei nº. 9394/96) prevê em seu Art. 14, a participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes, para a implantação da gestão democrática. De acordo com Marques (2007), o Conselho Escolar constitui-se em uma instância deliberativa nas unidades escolares, como um espaço de debates e tomadas de decisões e é formado por diferentes seguimentos que compõe a gestão escolar. Segundo o que a Lei nº. 6.152/2015 designa em seu Art. 2º, os Conselhos Escolares terão as funções deliberativas, consultivas, fiscalizadoras, mobilizadoras e pedagógicas, constituindo-se no órgão máximo da escola, de acordo com a legislação vigente (CAMPINA GRANDE, 2015).

De acordo com Krawczyk (1999), no empenho pela construção de uma sociedade democrática, uma das grandes vitórias no campo político-educativo diz respeito a maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola, por meio de instâncias como os conselhos de escola.

A composição dos seguimentos da gestão escolar das escolas municipais de Campina Grande é apresentada no Capítulo II da referida lei, abordando em seus artigos 4º e 5º⁵³ que, o Conselho Escolar será formado por número ímpar de integrantes, não podendo ser inferior a sete e nem superior a quinze (CAMPINA GRANDE, 2015), conforme informações presentes na tabela abaixo.

Tabela 4 - Número de representantes no Conselho Escolar

Total de alunos matriculados	Representantes no Conselho Escolar						Total
	Magistério	Pais ou Responsáveis	Alunos	Servidores	Direção		
					Diretor	Diretor Adjunto	
Unidade de Educação Infantil	2	3	-	1	1	-	7
Até 200	2	2	1	1	1	-	7
De 200 a 500	3	2	2	1	1	-	9
De 501 a 750	4	3	2	1	1	-	11
De 751 a 1000	4	4	2	2	1	-	13
Acima de 1000	5	5	2	2	1	-	15

Fonte: Elaboração própria com base nas informações da Lei nº. 6.152 de 6 de outubro de 2015.

⁵³ Cabe esclarecer ainda que no caso das Unidades de Educação Infantil, os alunos constantes na tabela do Artigo 5º, parágrafo único, serão substituídos por um responsável (CAMPINA GRANDE, 2015).

Ao averiguar nos documentos as atribuições dos Conselhos Escolares como órgão máximo da escola, observa-se que este deveria ter papel ativo nos campos administrativo, financeiro e pedagógico, bem como suas deliberações devem ser respeitadas pela gestão escolar. Porém, na prática, a participação do Conselho Escolar, na maioria das vezes, está “reduzida a entes burocráticos de fiscalização de contas e balanços financeiros” (HYPOLITO, 2011, p.14), como por exemplo, os recursos recebidos pela escola por meio do PDDE⁵⁴ e do PNAE⁵⁵ e as reuniões de cunho administrativo, ficando as outras dimensões na responsabilidade dos/as gestores escolares.

Marques (2007) registra que os Conselhos Escolares podem representar um instrumento de aprendizado democrático a partir de uma prática escolar diária contra posturas autoritárias, mas voltadas para a construção de uma cultura democrática. Assim, como uma instância que deve abrir espaço à autonomia e à participação coletiva, o Conselho Escolar deve ser comprometido com a defesa do ensino público gratuito e de qualidade, bem como buscar a valorização dos profissionais das escolas, possibilitando “a prática da discussão, a construção coletiva do conhecimento, o compartilhamento do poder decisório, propiciando aos seus membros uma formação mais consciente e mais crítica” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Outro documento que aborda informações sobre os/as gestores/as escolares do município é o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, previsto na Lei Complementar nº. 036, de 08 de abril de 2008. Nesse documento o/a gestor/a é entendido como Administrador Escolar e, de acordo com o Art. 52, compete ser responsável por articular, propor, problematizar, mediar, operacionalizar e acompanhar o fazer político-pedagógico e administrativo da comunidade escolar. Esse artigo é composto por dezessete incisos que descrevem a função da gestora, dos quais destacamos aqueles que tratam acerca das atribuições de caráter pedagógico designadas ao cargo e que podem ser observadas com mais ênfase nas escolas:

I – Conjuntamente com o Conselho Escolar e com os demais componentes da equipe multiprofissional participar das discussões e da elaboração anual do Plano Político-Administrativo-Pedagógico, bem como acompanhar sua execução.

⁵⁴ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar.

⁵⁵ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública.

II – Garantir espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos, cursos, que oportunizem a formação permanente dos trabalhadores em educação e dos demais segmentos da comunidade escolar, enriquecendo o trabalho da escola.

XI – Supervisionar as atividades dos serviços e das instituições da escola, bem como a sua atuação junto à comunidade (CAMPINA GRANDE, 2008, p. 27-28).

As atribuições acima citadas foram intensificadas, ao longo dos anos, confirmando um maior controle das ações desempenhadas na escola. Por meio da Portaria nº 049 de 09 de abril de 2015, que estabelece o cumprimento de uma nova jornada de trabalho⁵⁶ para os profissionais do magistério da rede municipal de ensino para 30 horas semanais, sendo 20 horas de exercício efetivo em sala de aula e 10 horas de atividades extraclasse. Das 10 horas, 5 horas são destinadas ao planejamento externo ao ambiente escolar e 5 horas departamental que devem ser cumpridas em atividades extraclases, porém realizadas internamente nas unidades escolares, no contra turno.

A partir da Portaria nº. 049 de 09 abril de 2015, os/as gestores/as escolares ficaram incumbidos de fiscalizar o cumprimento, por parte dos/as docentes, das horas departamentais, exercendo um controle por meio de lista de frequência e da descrição das atividades registradas em formulário específico enviado pela Seduc/CG. Além disso, os/as gestores/as precisam entregar relatórios mensais com informações e decisões tomadas e registros fotográficos dos momentos vivenciados nas atividades departamentais.

De acordo com o Art. 2º, parágrafo 3º, as atividades departamentais são consideradas como atividades inerentes ao planejamento escolar educacional, à formação continuada, à articulação com a comunidade escolar e social, bem como as atividades previstas no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE, 2015).

A referida Portaria orienta os/as gestores/as quanto ao cumprimento das 5 (cinco) horas extraclasse de atividades departamentais e define, em seu art. 2º, de que maneira elas podem ser distribuídas:

I- Planejamento Escolar e Educacional, como atividade prioritária, realizado obrigatoriamente, no mínimo, uma vez em cada mês;

II- Curso de formação inicial (cursos oferecidos pela Plataforma Paulo Freire e Universidade Aberta do Brasil – UAB);

⁵⁶ O aumento na carga horária de trabalho dos profissionais do magistério público da Educação Básica aconteceu devido a um acordo dos/as docentes, representados pelo Sintab, e a Prefeitura para que ajustasse o salário da categoria de acordo com o previsto na Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional.

III- Cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc) ou em parceria entre a Seduc e entidades, órgãos, associações, sindicatos, Universidades, Ministério da Educação – MEC (a exemplo do Pacto Nacional da Idade Certa – PNAIC), Conselhos, Institutos, Secretarias Municipais ou Estaduais, entre outros;

IV- Cursos de Especialização na área de educação reconhecidos pelo MEC;

V- Formação pedagógica oferecida pela Unidade Escolar em consonância com os programas e ou projetos institucionais da mesma;

VI- Reuniões pedagógicas de pais e mestres, com a comunidade e outra de interesse da Unidade Escolar;

VII- Reuniões do Conselho Escolar e do Conselho de Classe;

VIII- Encontros pedagógicos para elaboração e ou revisão do Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno Escolar e Revisão curricular;

IX- Outras atividades previstas no Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais (plantão pedagógico em atendimento ao aluno e/ou aos pais e responsáveis, aula extraclasse, estudo de campo, visita a museus, aula passeio, pesquisa, entre outros) (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE, 2015, p. 2).

Ao observar as atividades que devem ser desenvolvidas no horário departamental, constatamos que o cargo de gestor/a escolar valida um caráter político esperado pela gestão local como forma de garantir a perpetuação do poder e a manutenção dos interesses político-partidários de plantão. Tal constatação pode ser confirmada na fala da Secretária⁵⁷ de Educação, na notícia publicada em 04 de setembro de 2018, intitulada “Prefeitura de Campina Grande consegue elevar notas do Ideb e mais uma vez cumpre metas definidas pelo MEC”, quando afirmou na entrevista que o cumprimento da Lei do Piso Nacional do Magistério e a inserção das horas departamentais foi uma medida essencial para os resultados positivos da rede. Segundo ela,

O cumprimento da lei, com a incorporação das cinco horas departamentais, também foi decisivo, uma vez que estas horas são voltadas diretamente para a formação continuada de professores, como também para o planejamento e a elaboração do plano de metas de cada escola, instrumento que é fundamental para acompanharmos a aprendizagem dos alunos (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2018).

Diante dessa afirmação da Secretária de Educação na entrevista, é possível identificar, que a ampliação da carga horária trouxe para os/as profissionais da educação mais tempo dedicados a reuniões e planejamentos com discussões e formação que auxiliem na melhoria dos resultados nas avaliações externas em larga escala. E cabe ao/a gestor/a

⁵⁷ Iolanda Barbosa foi secretária de educação de Campina Grande no período de 2016-2019, foi presidente da UNDIME-PB, por dois mandatos (2016-2019), tendo participado ativamente pelo Movimento pela Base.

acompanhar o cumprimento dessa carga horária dos/as professores/as e se o que foi planejado está sendo colocado em prática nas atividades realizadas em sala de aula.

O Regimento Interno das Escolas Municipais (2016), também apresenta informações acerca da gestão escolar. Identificamos que o Art. 12 diz que o/a diretor/a da escola, no seu papel de administrador do processo de gestão democrática e participativa, é o profissional articulador, coordenador, integrador e responsável por todas as atividades desencadeadoras do processo educacional que exercerá suas funções objetivando garantir:

- I – a elaboração e a execução do PPP;
- II – a administração de pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III – o cumprimento dos dias letivos e horas de aula;
- IV – a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V – meios para reforço e recuperação de conteúdos curriculares para alunos com defasagem de aprendizagem;
- VI – articulação e integração da Unidade Educacional com as famílias e a comunidade;
- VII – informações aos pais e aos responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII – comunicação ao Conselho Tutelar, dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do total de horas letivas (CAMPINA GRANDE, 2016).

Nesse contexto, observamos que o/a gestor/a escolar tem assumido um papel cada vez mais complexo nos sistemas de ensino, “quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula subordinados e comanda a proposição e o alcance de metas” sendo considerado o elemento mais importante, responsável pelos destinos da escola (PARO, 2015, p. 20). As responsabilidades da gestão escolar baseiam-se numa concepção de educação centralizadora, “numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais” (LIMA, 2011, p. 23-24), reproduzindo um modelo de regras normativistas, dentro de um contexto de racionalidade educacional.

De acordo com Vieira (2004), a gestão escolar tem sido afetada por mudanças nas formas de administração escolar, indicando um novo padrão de gestão com:

- Necessidade de participação dos agentes na gestão escolar com conteúdos e níveis mais definidos;

- Mecanismos de avaliação que introduzem à responsabilização das escolas por resultados;
- Redefinição dos papéis no nível central, visando maior descentralização;
- Produtividade, eficiência e desempenho como ingredientes importantes do sucesso (VIEIRA, 2004, p. 39).

Esse novo padrão elencado pelo autor, confirma o interesse de importar as mesmas estratégias de trabalho utilizadas nas empresas para gestão das escolas. Tal percepção se confirma com a parceria entre a Seduc/CG e a Fundação Lemann, ao promover a formação para os/as gestores/as das escolas e dos profissionais da equipe técnico-pedagógica, com o argumento de colaborar com o trabalho realizado nas escolas, buscando garantir sua eficiência e homogeneizar o padrão da qualidade de ensino.

De acordo com Dalcorso (2012), os/as gestores/as compõem uma equipe que é responsável pela organização administrativa e pedagógica com ações articuladas que deverão promover um bom andamento da rotina escolar. A prioridade dos/as gestores/as e técnicos/as é justificada na fala da autora, quando afirma que o

[...] diretor e todos que compõem a equipe gestora são profissionais da educação que precisam de uma capacitação que se ajuste às novas exigências, pois influenciam na conquista de uma mudança significativa na qualidade da educação oferecida à sua comunidade escolar. É nessa perspectiva que se observa a relevância do gestor escolar como agente de mudanças (DALCORSO, 2012, p. 50).

As palavras da autora reforçam que os/as gestores/as escolares e todos/as os/as demais profissionais que compõem a equipe gestora passaram por curso de formação continuada que orientaram a prática do controle do trabalho do/a professor/a em sala de aula assumindo um papel de disseminador da política gerencialista no âmbito das unidades de ensino, desenvolvendo práticas centradas na eficiência e na produtividade, priorizando os resultados nos processos avaliativos em larga escala em todos os níveis e utilizando como referência, indicadores que monitoram o desempenho da escola e dos alunos.

5.2 O grupo de acompanhamento pedagógico (GAP) – apoio, monitoramento e/ou controle do trabalho da equipe gestora?

Conforme abordado no capítulo 4, o contrato com a Fundação Lemann desencadeou algumas ações na educação municipal e interferiu no trabalho e nas atribuições da gestão

escolar, evidenciando, o reconhecimento da gestão, como um dos pilares de transformação diante do contexto de reforma educacional a partir dos anos 1990 (Krawczyk, 1999).

A perspectiva atual enfatiza que a formação oferecida para os/as gestores/as escolares seja voltadas à dimensão pedagógica como estratégia para obtenção de resultados. Nesse contexto, a Fundação Lemann tem acompanhado os encontros de formação dos/as gestores/as escolares e técnicos/as das unidades escolares, além de determinar o que deve acontecer na educação municipal e como os profissionais devem atuar no processo de aprendizagem dos/as estudantes (OLIVEIRA, 2018).

Nessa direção, ressaltamos que a educação municipal campinense assumiu uma ampla reorganização, a partir de instrumentos reguladores, condicionados à obtenção de resultados satisfatórios e à elevação da média do Ideb no município. Também estabeleceu metas com base na política educacional nacional, como por exemplo, a implantação de um instrumento próprio de avaliação, o Sama, que conforme dito anteriormente, tem como finalidade verificar e monitorar a aprendizagem dos/as estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, expondo uma preocupação com gestão de resultados.

Mediante a preocupação com o desempenho dos/as estudantes e das escolas, a Seduc/CG, sob orientação da Fundação Lemann, lançou o Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP), que tem como função oferecer suporte pedagógico às unidades de ensino com o objetivo de acompanhar o trabalho da equipe gestora e de monitorar o trabalho pedagógico nas escolas.

O GAP foi criado em 2016 e iniciou sua atuação nesse mesmo ano, porém, só foi regulamentado a partir da sua aprovação no CME, por meio da Resolução nº. 01 de 01 fevereiro de 2019, que estabeleceu normas para a organização e funcionamento do denominado Suporte Pedagógicas Direto nas Unidades de Ensino de Campina Grande-PB.

O GAP é formado por ex-gestoras das unidades escolares e supervisoras efetivas e graduadas em Pedagogia ou Licenciada com nível de Pós-graduação em Supervisão Educacional e Orientação Educacional, designados pelo titular da Seduc/CG. Além disso, de acordo com o Art. 1º, § 1, esses profissionais precisam apresentar:

Domínio da legislação educacional vigente; conhecimento do trabalho pedagógico; capacidade de trabalho em equipe; liderança como docente; ter participado 75% das formações e reuniões oferecidas pela Secretária Municipal de Educação nos últimos seis meses; desenvolver trabalho docente satisfatório; capacidade de articulação com os diferentes perfis sociais; criatividade, iniciativa e dinamismo nas atividades pedagógicas (CAMPINA GRANDE, 2019, p. 20).

O referido suporte foi criado com o objetivo de readequar e direcionar o trabalho dos/as gestores/as à utilização dos resultados para a elaboração do planejamento e intervenções produtivas e monitorar o trabalho pedagógico nas escolas gerenciando a aprendizagem, visando o avanço e bom desempenho dos/as estudantes nas avaliações externas em larga escala.

A formação da equipe do GAP em 2019 e 2020 esteve representada por duas coordenadoras para a zona urbana e dois coordenadores para a zona rural. Na Zona Urbana, o grupo apresenta um total de 13 gapianas⁵⁸ que são distribuídas pelas coordenadoras por polos onde estão localizadas as unidades escolares. Normalmente, cada técnica do GAP fica responsável por fazer o acompanhamento pedagógico de seis a oito escolas, dependendo da demanda de cada uma, para orientar a equipe gestora de como acompanhar os/as professores/as em sala de aula e nos horários departamentais, pensando e “propondo intervenções pedagógicas necessárias para a superação das dificuldades constatadas” (CAMPINA GRANDE, 2019, p.21).

Na tabela abaixo, retratamos a função, formação e o quantitativo dos profissionais do GAP que atuam nas escolas municipais da Zona Urbana.

Tabela 5 – Profissionais do GAP – Ensino Fundamental (Zona Urbana)

Função	Formação	Quantidade
Coordenadora	Mestra	01
Coordenadora	Especialista	01
Gapianas	Mestra	04
Gapianas	Especialista	08
Gapiana	Graduada	01

Fonte: Elaboração própria, com base em Seduc (2020).

As informações apresentadas na Tabela 5 confirmam que a equipe do GAP tem mantido o que é previsto no Art. 1º de ser composta “por Docentes Efetivos, com Graduação, Licenciados em Pedagogia ou Licenciados com nível de Pós-graduação em Supervisão Educacional e Orientadora Educacional” (CAMPINA GRANDE, 2019 p. 20). Além disso, o

⁵⁸ Esse termo não consta na Resolução nº. 01 de 01 fevereiro de 2019, aprovada pelo CME, porém é utilizado entre as profissionais do GAP e da Seduc/CG.

Art. 1º afirma que a seleção desses profissionais é realizada pelo titular da Seduc/CG, porém, não encontramos registros nem informações de como é realizada e quais os critérios utilizados para a escolha desses profissionais.

Na Zona Rural, o GAP conta com dois coordenadores e o acompanhamento às unidades escolares não é realizado por “gapianas” e sim pela própria equipe técnica das unidades escolares de cada setor que desenvolvem suas ações e repassam as informações para os coordenadores gerais e eles têm a função de apresentar as planilhas e consolidados nas reuniões com a Seduc/CG.

Em 2020, também foi implantado o GAP Educação Infantil⁵⁹, inserindo o acompanhamento nas creches municipais, que antes eram acompanhadas pela equipe técnica de Educação Infantil da Seduc/CG. Essa abrangência do GAP expõe uma intenção de alinhar as ações da Seduc/CG nas escolas e creches municipais. Ao mesmo tempo, coincidiu com a primeira aplicação da avaliação do Saeb na Educação Infantil⁶⁰, lançada em 2019, que previa a aplicação, em caráter amostral inicialmente, de questionários para gestores/as e professores/as de creches e pré-escolas (BRASIL, 2019).

A Resolução n.º 01/2019 define a finalidade do GAP como meio de integrar, aperfeiçoar e compartilhar as experiências vivenciadas na unidade de ensino conforme consta no Art. 4º da referida resolução (CAMPINA GRANDE, 2019). No cotidiano da escola, as técnicas do GAP são responsáveis por entregar e cobrar da gestão da escola o preenchimento de formulários, verificar se as reuniões departamentais com a equipe da escola estão sendo realizadas e orientar os/as gestores/as nas ações junto aos/às professores/as.

A ênfase nos resultados das avaliações internas e externas, Sama e Saeb, propõe uma centralidade na atuação do GAP, que assume as seguintes funções de acordo com o Art. 4:

XIV - Aplicar, tabular e analisar os resultados, propondo intervenções pedagógicas necessárias ao Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama).

XV - Analisar juntamente com os demais membros da equipe pedagógica da Unidade de Ensino os resultados das avaliações internas e externas, criando estratégias e sistematizando o trabalho pedagógico, supervisionando de forma presencial o trabalho do/a gestor/a e das atividades nas escolas e sendo elo entre as escolas e a Seduc/CG (CAMPINA GRANDE, 2019, p. 21).

⁵⁹ Entramos em contato com uma representante do GAP pra coletar informações acerca do GAP da Educação Infantil, mas a resposta que tivemos foi que o grupo era recente e ainda estavam organizando suas ações.

⁶⁰ Ao contrário das avaliações do Saeb para outras etapas de ensino, a da Educação Infantil, não foi aplicada para os alunos/as. A intenção inicial foi verificar a qualidade da infraestrutura e do trabalho feito pelos profissionais que trabalham nas escolas. Dessa forma, seria possível analisar as faltas ou êxitos de cada instituição, para assim poder pensar estratégias e políticas públicas para melhorias na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o GAP é o responsável por assessorar e/ou monitorar o trabalho do/a gestor/a escolar, o qual é centrado em um modelo gerencial, que tenta resolver os impasses e dificuldades enfrentados pelas escolas, padronizando os saberes e as práticas pedagógicas (VIEIRA, 2004) e se baseando na ideia de eficiência e produtividade para atender lógica do capital.

A preocupação com os impasses e as dificuldades enfrentadas pela escola parece reduzir-se ao desempenho apresentado nas avaliações externas e cabe ao GAP, “orientar, acompanhar e/ou executar as ações e a rotina da Unidade de Ensino que serão desenvolvidas durante ano letivo” (CAMPINA GRANDE, 2019, p. 21).

Conseqüentemente, atribui-se aos gestores/as escolares a responsabilidade de “acompanhar” o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos/as professores/as atentando para o planejamento e comparando ao que está sendo abordado para os/as estudantes. O acompanhamento/observação da aula ministrada “representa uma estratégia de controle do processo educativo, para além do controle dos resultados” (OLIVEIRA, 2018, p. 98).

De acordo com Paro (2010), a realidade das escolas revela a vigência relativa do controle gerencial do trabalho alheio, reordenando os currículos e programas em bases mais funcionais e objetivas, realizando planejamento meticuloso e acompanhando o trabalho dos/as professores/as e o desempenho dos/as alunos/as, no intuito de atingir maior eficiência nos objetivos educacionais.

Assim, o GAP se configura como um meio de controle que envolve formas de vigilância (VIEIRA, 2004) que conduzem a gestão escolar a trabalhar na perspectiva de fortalecer e assegurar o compromisso com os resultados do Sama e no Ideb.

O GAP também é responsável por conduzir, juntamente com a equipe técnica da Seduc/CG, as reuniões de formação com os/as gestores/as da escola para apresentar os resultados do Sama, por meio das Devolutivas Pedagógicas, analisados pela equipe da Seduc/CG e pela gerente de avaliação. Após a reunião, os/as gestores/as levam as sugestões de intervenções da equipe técnica da Seduc/CG e compartilham, nos horários departamentais, com os/as professores/as, no intuito de discutir os resultados do Sama de cada turma da unidade de ensino. Depois da discussão dos resultados, ocorre o planejamento das ações, cumprindo com as exigências curriculares, para tentar sanar as dificuldades dos/as estudantes

apresentadas nas questões sinalizadas e buscar alcançar um resultado satisfatório na aplicação da avaliação no segundo semestre.

O GAP tem a função diretamente ligada à equipe gestora em prol do rendimento do/a estudante e, por esta razão, o grupo é orientado a não se envolver em outras demandas da escola, focando exclusivamente nos resultados dos/as estudantes nas avaliações e no monitoramento de frequência. As reuniões acontecem às portas fechadas, com a presença apenas da técnica do GAP e a equipe gestora (gestor/a escolar e equipe técnico-pedagógica).

O fato do GAP não se envolver com outras demandas da escola, além do rendimento dos alunos, confirma a ênfase dada à preparação para os testes, deixando de se preocupar com o contexto social, econômico e cultural que envolve a vida dos/as estudantes. Em outras palavras, a realidade vivenciada pelos/as estudantes parecem ficar do lado de fora dos muros da escola.

Além do enfoque do grupo em relação ao Sama, tabulando e analisando resultados, o GAP também se faz presente no processo de escolha de livros didáticos, obras literárias, paradidáticos e obras complementares (CAMPINA GRANDE, 2019), colocando-se como apoio para orientar a escolha. Mas será que a escola e seus profissionais docentes não tem a capacidade de escolher os livros que irão utilizar ao longo, do ano letivo? Essa orientação é realmente uma ajuda, ou limita a participação docente nas decisões pedagógicas? A equipe gestora, não teria autonomia e clareza para mediar com sua equipe de professores/as a escolha dos livros?

A lógica gerencial atrelada ao neoliberalismo e grupos neoconservadores, tem intensificado o sentimento de desconfiança nos profissionais da educação e, por isso, conta com a participação de atores externos para monitorar as ações realizadas na escola. Não é a toa que a Fundação Lemann tem livre acesso a Seduc/CG para interferir e direcionar as dinâmicas de trabalho na rede, e conta com o GAP nas escolas para assegurar o cumprimento das ações propostas.

E, nessa perspectiva, a posição de controle e monitoramento das ações realizadas na escola por meio da orientação do GAP com a gestão da escola e, da gestão da escola com os/as professores/as, forma uma teia interligando todas as ações necessárias para que o olhar da gestora esteja debruçado sobre a aprendizagem dos alunos. E, por mais que as gestoras, aparentemente, se mostrem na posição de dominação das ações, eles/as também tem seu trabalho controlado em conformidade com as regras e as rotinas instituídas.

Isso confirma que na gestão da escola, segundo cita Barroso (2004, p. 49), “a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas”.

5.3 O trabalho do/a gestor/a como articulador/a da eficiência nos resultados da unidade escolar a partir da implantação do Sama

Mediante a introdução de sistemas de avaliação externa para aferição da aprendizagem, é possível observar mudanças na rotina das escolas que acarretam demandas específicas para as gestoras escolares. Nessa perspectiva, questionamos a adoção de um mecanismo de avaliação externa que vem se consolidando como instrumento de gestão educacional no município como forma de monitoramento da aprendizagem e das ações realizada nas escolas para o alcance de resultados “satisfatórios” para o sistema, atribuindo maior centralidade ao/a gestor/a escolar que é responsável por gerir os recursos e conduzir as ações que devem acontecer na escola de acordo com a agenda expressa por meio da legislação vigente.

A gestão escolar, embora orientada pela Constituição Federal de 1988 e pela a LDB (Lei n.º 9.394/96), bases legais democráticas, cada vez mais, se alinha aos programas e projetos apresentados a partir das reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação, bem como as parcerias com institutos e fundações, seguindo uma perspectiva de gestão gerencialista e utilizando de argumentos como flexibilização, descentralização e autonomia que reforçam a adoção das avaliações externas pelos governos federal, estadual e municipal para o alcance das metas estabelecidas como forma de prestação de contas das ações do Estado à sociedade.

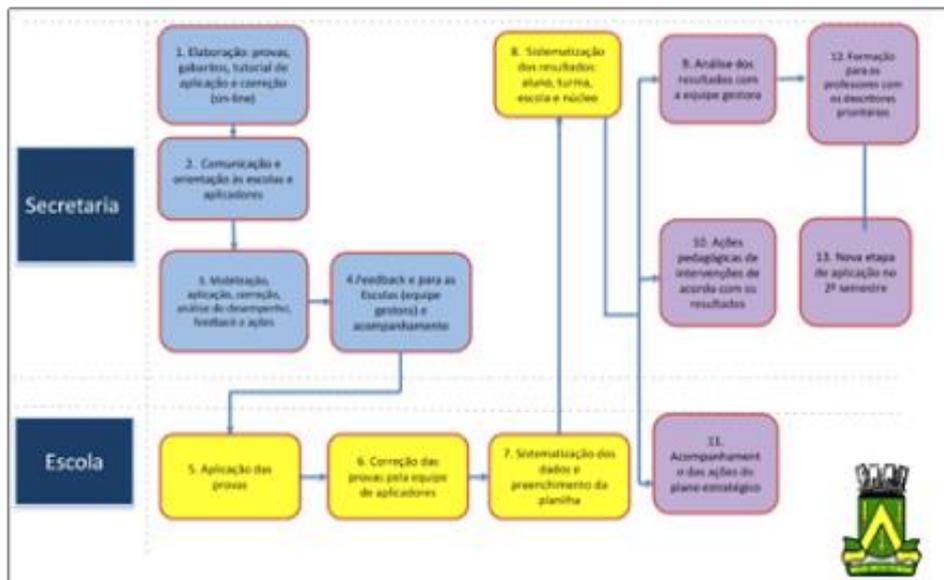
De acordo com Freitas (2014), o campo educacional abre espaço para que ‘empresas educacionais confiáveis’

operem na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (FREITAS, 2014, p. 1092).

Nessa perspectiva, a rede municipal de Campina Grande vem, ao longo dos anos, priorizando suas ações na organização e gestão da escola, assegurando um processo pedagógico com direcionamentos gerencialistas, pautado pela eficiência e eficácia, com o discurso de orientar e contribuir para a melhoria da realidade escolar e, principalmente, para a aprendizagem dos/as estudantes.

Para atingir as necessidades impostas pela política nacional e, conseqüentemente, pela Seduc/CG, as escolas da rede vêm seguindo modelos de planejamento, acompanhamento e intervenções pedagógicas das atividades desenvolvidas em sala de aula, visando responder às metas e índices numéricos exigidos pelo sistema de avaliação e cabe à gestão da escola articular, dinamizar e monitorar essas ações com todos os envolvidos na comunidade escolar, conforme pode ser observado no quadro a seguir e que mostra o Fluxo de Atividades elaborado pela Gerência de Avaliação da Seduc:

Figura 4 – Avaliação diagnóstica das aprendizagens – Sama (Fluxo de Atividades)



Fonte: Seduc/CG, 2018.

Como foi mencionado no capítulo anterior, o processo de elaboração do Sama e a análise de desempenho acontecem no âmbito da Seduc/CG e cabe à unidade escolar organizar sua aplicação, correção das avaliações e sistematização dos dados que devem compor as planilhas de acordo com o registro nas células de 1 a 8 do fluxo de atividades. Nesse capítulo, chamamos atenção para as células de 9 a 13 destacadas no fluxo de atividades, em que aparecem as ações a serem realizadas pela equipe gestora das escolas, após a entrega da

Planilhas/Devolutivas Pedagógicas, com orientações advindas da Seduc/CG e monitoradas pelo GAP.

Ao receber as Devolutivas analisadas com os dados dos resultados da primeira avaliação (diagnóstica) do Sama, a equipe gestora repassa para os/as professores/as durante as reuniões departamentais e elabora estratégias de intervenção pedagógica, pensando na mobilização necessária para consolidar as habilidades que ainda não foram alcançadas pelos/as estudantes, detectadas a partir dos erros apresentados nas questões de Sama de Língua Portuguesa e Matemática. Após a elaboração das intervenções pedagógicas, a equipe gestora tem a função de monitorar se as ações estratégicas estão sendo aplicadas pelos/as professores/as nas aulas para o alcance dos resultados.

A equipe gestora também deve incentivar os/as professores/as a participarem das formações oferecidas pela Seduc/CG, no intuito de buscar estratégias para viabilizar a realização das avaliações externas e se apropriar dos descritores prioritários, sinalizados pelos formadores, que devem ser abordados em sala de aula para a melhoria do desempenho a fim de atingirem as metas almejadas. Nesse contexto, conforme Duarte (2019, p. 144), o/a gestor/a escolar tem sido “um profissional de grande relevância nos sistemas de ensino, seja pelo seu papel influente perante os atores presentes na escola, seja pela relação que este desenvolve entre os alunos e comunidade escolar”.

Assim, como se pode constatar, cada vez mais a atuação da gestão da escola requer um trabalho diversificado e, por isso, as gestoras vêm sendo impelidas a se transformarem em “líderes pedagógicos” e “agentes de mudança”, responsáveis pela “coordenação das atividades educativas”, incentivando e mobilizando toda a equipe escolar (CATTONAR, 2006, p. 3).

Uma das ações que exige da equipe gestora um debruçar apurado e atento diz respeito à elaboração do Plano de Ação com propostas de intervenções pedagógicas que visam solucionar os problemas e desafios enfrentados pela escola, principalmente nas questões relacionadas ao alcance de resultados. De acordo com Dalcorso (2017, p. 98), o plano é um documento tem como objetivo, “orientar as ações da Gestão Escolar, para que possa articular ações com maior eficiência para atingir suas metas”.

A tentativa de “articulação com maior eficiência” pode ser constada a partir das “Orientações para elaboração do plano de ação”, um modelo criado pela Fundação Lemann e

apresentado pela equipe Elos Educacional, durante uma das formações para as equipes gestoras das escolas, conforme figura a seguir:

Figura 5 – Orientações para a elaboração do plano de ação

 		
ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO		
Justificativa	Nesse campo devem apontar com base em evidências (trazer dados da escola, resultados de diagnósticos, e entre outros) o motivo pelo qual elegeram o foco de atuação e objetivo do plano de ação.	
Objetivo	Aqui é preciso apontar especificamente o que pretendem alcançar e/ou melhorar com a implementação do plano de ação.	
Indicador Final	Nesse campo deverão quantificar os resultados que desejam alcançar. O indicador é a métrica do objetivo estabelecido no plano de ação, ou seja, com base nele, ao final da implementação irão verificar se o objetivo do plano foi atingido.	
Período do Plano	Esse campo traz a informação do início e término da implementação do plano de ação.	
Ações Detalhadas	Aqui é preciso colocar cada uma das ações que serão realizadas para que o objetivo do plano seja alcançado. As ações detalhadas devem estar em ordem cronológica da implementação.	
Responsáveis	Nesse campo precisam indicar o responsável pela realização e/ou acompanhamento da ação detalhada. É importante indicar apenas um responsável pela realização da ação, mesmo quando ela for realizada por mais pessoas. Ao indicar o responsável é preciso colocar o nome da pessoa e sua função. Diversifiquem os responsáveis das ações ao longo do plano, assim será possível garantir maior descentralização na execução das ações.	
Período de Realização	Deverão colocar a data de início e término de realização da ação - lembrem de colocar o dia e o mês.	
Instrumento de Avaliação	Nesse campo deverão criar o instrumento (registro, ata, pauta, fotos, lista de presença, entre outros) que comprovam que a ação foi realizada. O instrumento de avaliação é a evidência de realização da ação.	
Dimensão	O plano de ação como um plano de gestão deverá contemplar dimensões importantes da escola no sentido contribuir e efetivamente para uma mudança de cultura escolar. No campo da Dimensão deverão sinalizar a qual dimensão a ação está diretamente relacionada.	
	A	Formação de Professores – ações com foco na formação dos professores.
	B	Participação da Comunidade Escolar – ações focadas na participação e engajamento da comunidade escolar: pais, funcionários, professores e alunos.
	C	Protagonismo Estudantil – ações que fortalecem o protagonismo dos alunos como autores e produtores de conhecimento.
	D	Parcerias – ações que possibilitem a articulação com outras instituições e parceiros no sentido de contribuir com o alcance do objetivo estabelecido no plano de ação.
	E	Comunicação – ações que ressaltam a importância de comunicar a todos os envolvidos o trabalho que está sendo realizado pela escola.
	Outra – Caso a ação não esteja relacionada a nenhuma das dimensões acima, sinalizar como "Outra".	
	Sempre que a ação estiver diretamente ligada a uma das cinco dimensões citadas acima, devem sinalizar no campo Dimensão com a letra A, B, C, D ou E. No caso em que a ação abarcar mais de uma dimensão, utilizar as diferentes letras para representar as dimensões abrangidas.	
Orientações Gerais	A elaboração e implementação de um plano de ação pressupõe o exercício da liderança por parte da equipe gestora da unidade escolar e em todas as ações pensadas esse é um elemento importante a ser considerado. Além disso, a aprendizagem dos alunos deve perpassar e percorrer todo o trabalho que será feito, uma vez que essa é função central da escola. É de grande importância prever na construção do plano um momento de Avaliação Inicial , ou seja, uma ação de avaliação do ponto de partida da escola em relação ao objetivo proposto; um momento de Avaliação Intermediária , no sentido de verificar os avanços já realizados e replanejar as ações que forem necessárias; e um momento de Avaliação Final para verificar se o objetivo foi alcançado. Para além desse instrumento, a implementação de um plano de ação coloca todos em função de um mesmo objetivo e contribui com a transformação da realidade escolar , para isso é preciso pensar cuidadosamente cada ação e, além de tudo, garantir que a implementação ocorra da melhor maneira possível. Bom trabalho!	
Dados da Escola e do Plano	Preenchem que preenchem todos os campos da aba Dados da Escola e do Plano . Para preencher os campos Justificativa, Objetivo e Indicador Final lembrem-se de consultar as indicações feitas pelo seu formador no feedback da atividade de Objetivo e Indicador e avalia anteriormente.	
Ações do Plano de Ação	Campos em Azul Na Aba Ações do Plano , durante a construção da 1ª Versão do Plano de Ação e Versão Final são deverão ser preenchidos os campos em Azul . Campos em Verde Na Aba Ações do Plano , só deverão ser preenchidos os campos em Verde quando iniciarem a fase de Implementação do Plano .	

Fonte: Seduc/CG, 2018.

As orientações para elaboração do plano de ação é um roteiro que contém o passo a passo que a equipe gestora deve seguir para elaborar o plano da sua escola, a partir dos resultados das planilhas/devolutivas pedagógicas e tentar sanar as dificuldades apresentadas nas avaliações diagnósticas do Sama.

Inicialmente, o roteiro solicita que seja elaborado um plano de ação que apresente os elementos como a justificativa, o objetivo almejado, o indicador final que é a métrica do objetivo, o detalhamento das atividades que serão desenvolvidas em ordem cronológica, o período (início–término) previsto para implementar as ações e os responsáveis que devem executar e/ou acompanhar as ações.

Também aparecem nas orientações algumas dimensões que devem ser contempladas no plano, são elas: A) Formação do Professor; B) Participação da comunidade escolar; C) Protagonismo estudantil; D) Parcerias; E) Comunicação. Tais dimensões devem ser explicitadas no plano no sentido de contribuir para uma mudança na cultura escolar, bem

como na estruturação e organização da rotina da escola para efetivação dos objetivos elencados.

Todo esse passo a passo, diz respeito aos dados da escola e do plano que devem ser preenchidos de acordo com a realidade de cada escola, porém, um ponto que merece atenção e confirma a atual exigência nas ações realizadas pela equipe gestora na escola, é quando mencionado que a equipe gestora consulte as sugestões e *feedback* das atividades sinalizadas pelo/a formador/a⁶¹ para a elaboração do plano de ação.

A partir dessa observação, constatamos que o Plano de Ação, ao invés de ser elaborado com base nas informações de quem conhece todo contexto e as limitações da unidade de ensino, se baseia em um modelo de orientações com critérios definidos previamente por agentes externos à escola, que sinalizam e direcionam o que deve ser feito com o discurso de tentar avançar com as metas estabelecidas e sanar as dificuldades apresentadas na avaliação diagnóstica.

Assim, entendemos que a equipe gestora juntamente com os/as professores/as são expostos/as a uma autonomia “aparente”, pois acabam executando seu trabalho de maneira restrita, seguindo o que é prescrito pelos agentes externos à escola e acreditando que tais critérios irão garantir o sucesso nos resultados. De acordo com Paro (2015, p. 69), tais ações acabam,

Alijando os educadores escolares de sua liberdade de conceber, planejar e executar o ensino de forma orgânica e tecnicamente consistente, impossibilita uma educação eficiente, pois tira da escola as condições adequadas de realizar o ensino de acordo com suas peculiaridades políticas e pedagógicas.

Silva (2018) afirma que as práticas gestoras acontecem em um processo de conciliação entre as ações da escola com as políticas e as normas instituídas que na maioria das vezes acabam sendo desfavoráveis à educação e à gestão democrática. Segundo a autora,

Essas políticas muitas vezes orientam-se por concepções gerenciais fundamentadas em uma racionalidade técnico-burocrática que reverbera no trabalho da escola e na atuação do diretor, levando-o a ter que desenvolvê-lo com ênfase nas técnicas e nos instrumentos; em um processo que reforça a dicotomia entre quem concebe o trabalho e quem realiza; ao mesmo tempo em que são usados mecanismos de controle e regulação regidos pela burocracia e pela meritocracia que interferem na autonomia do diretor e, conseqüentemente, corrobora a intensificação de seu trabalho (SILVA, 2018, p. 90-91).

⁶¹ Esse/a formador/a foi inicialmente designado/a pela Fundação Lemann durante o período de formação e em seguida o GAP deu continuidade as análises das atividades e consolidação dos dados.

Desse modo, tira-se a liberdade da escola de construir seu próprio Plano com uma proposta pedagógica inovadora e que impacta a vida dos seus alunos positivamente no sentido social e transformador e dá lugar a reprodução de técnicas, metodologias e conteúdos para atingir as metas exigidas pelo sistema de avaliação, alinhados a um modelo fundamentado em preceitos gerencialistas que apresentam soluções de mercado para os problemas da escola.

No decorrer da pesquisa tivemos acesso aos Planos de Ação elaborados pela equipe gestora de duas escolas da rede municipal, os quais foram analisados na intenção de compreender, apenas a título ilustrativo seu processo de elaboração e se seguiam as orientações do quadro elaborado pela Fundação Lemann e enviado pela Seduc/CG às escolas. Os Planos nos revelam a forma estratégica utilizada que tem como objetivo sanar as dificuldades apresentadas no Sama, por meio de atividades e atingir os resultados almejados.

Optamos por substituir o nome real das escolas por Escola A e Escola B, uma vez que as gestoras demonstraram certa insegurança ao expor esses documentos internos da escola. O quadro abaixo mostra trechos do plano de ação das escolas Escola A e Escola B e enfatiza a proposta de avançar no processo de aprendizagem.

Quadro 5 – Trechos retirados do plano de ação das escolas

Assunto	Escola A	Escola B
Justificativa	Considerando os resultados da avaliação diagnóstica externa consideramos que é importante desenvolver um plano de ação investindo no desenvolvimento de leitura com foco na compreensão de textos lidos e ouvidos, abrangendo diversas áreas o conhecimento.	Partindo do diagnóstico realizado, verificando-se as fraquezas identificadas como pontos que necessitam monitoramento, destacaram-se como essenciais o acompanhamento ao planejamento escolar e metodologias adotadas pelos professores, bem como as questões de infrequência e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, no que se refere mais especificamente, as dificuldades de leitura e escrita.
Objetivos	Desenvolver nos alunos do 1º ao 5º ano, habilidades de leitura com foco na compreensão de textos lidos e ouvidos, tornando-os assim, leitores competentes.	Melhorar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos das turmas do 4º ano A e B do Ensino Fundamental.
Indicador Final	Que ao final do 2º semestre, 100% dos alunos do 1º ao 5º ano, acertem no mínimo, 80% das questões da avaliação diagnóstica interna, com foco na interpretação de diferentes tipos de textos.	100% dos alunos dos 4º anos dominem no mínimo, 80% das habilidades de leitura e escrita de acordo com a Sama (Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem).
Dimensão	Formação de professores; Comunicação; Protagonismo Estudantil; Parceria; Participação da Comunidade Escolar;	Formação de Professores; Participação da Comunidade Escolar; Protagonismo

	Organização.	Estudantil; Parcerias; Comunicação.
--	--------------	-------------------------------------

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Em ambos os Planos, foram sugeridas ações efetivas, a partir dos resultados apresentados no Sama, com o intuito de desenvolver nos/as estudantes habilidades de leitura, com o foco na proficiência leitora e compreensão de textos lidos e ouvidos, como também na escrita. Porém, o plano da Escola B também ressaltou a preocupação da escola com a infrequência e a proposta de monitoramento das ações sugeridas no plano e suas aplicações em sala de aula pelos/as professores/as.

Nos objetivos elencados a partir dos resultados da avaliação diagnóstica do Sama, observamos o foco na disciplina de Língua Portuguesa, mas cada escola optou por trabalhar com um público diferente. A Escola “A” formulou um plano mais abrangente, com propostas para as turmas do 1º ao 5º ano, a fim de desenvolver o foco de leitura e interpretação de acordo com o nível almejado para cada ano e a Escola B, apresentou uma proposta voltada para as turmas dos 4º anos, para tentar sanar as dificuldades apresentadas na avaliação diagnóstica do Sama, até a realização da avaliação do Saeb. Como indicador final as Escolas A e B registram em seu plano, a meta de atingir 100% dos/as estudantes e acertar 80% das questões da avaliação com foco na avaliação de Língua Portuguesa (leitura, interpretação e escrita).

Mediante a implantação desses Planos de Ação, como forma de cumprir com as metas estabelecidas para as escolas, fica evidente a preocupação com o ensino de descritores e com os chamados “objetivos de aprendizagem”; assim, a escola acaba se moldando para atender a essas demandas e corresponder a um projeto educacional tecnicista de preparação dos/as estudantes para a realização das avaliações externas em larga escala.

Também pode ocorrer uma pressão para que a conduta dos/as gestores/as esteja focada na ação do trabalho pedagógico, a partir da cobrança de maior efetividade e produtividade acerca daquilo que é realizado em sala de aula, dentro dos moldes da administração empresarial, de modo a garantir o alcance de metas e a melhoria dos indicadores educacionais. Por esta razão, tem-se investido no monitoramento efetivo das ações realizadas pelos/as professores/as em sala de aula no intuito de reparar as limitações das aprendizagens dos/as estudantes.

Com a relevância dada à elaboração do Plano de Ação das Unidades de ensino questionamos, qual lugar o Projeto Político Pedagógico (PPP), vem ocupando no cotidiano da

escola? Verificou-se que nas duas escolas, o PPP foi reformulado, em 2020, sob a orientação da Seduc/CG. Para reformulação, as gestoras escolares da rede passaram por formação para conhecer e/ou aprofundar os princípios de um projeto pedagógico bem como alinhar as informações sobre o documento de referência obrigatória para elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, a BNCC. Observou-se também que os PPP das escolas escolhidas não apresentam informações acerca da avaliação externa local, apenas sobre as avaliações da aprendizagem formativas, bimestrais.

Nessa perspectiva, destacam-se alguns elementos de contradição: se, por um lado, ocorre uma secundarização do PPP mediante os Planos de Ação, que acabam direcionando boa parte do trabalho realizado, como elemento central da política gerencial conduzida pela Seduc/CG, visando a melhoria dos indicadores educacionais, por outro, aposta-se na adequação desses PPP como mais um elemento em favor da política de padronização e do alcance de resultados. Assim, o PPP perde sua característica enquanto documento de autoria coletiva que expressa a identidade e o sentido da escola e enquanto instrumento necessário para o exercício da autonomia escolar.

Desse modo, a gestão da escola, mesmo abarcando a forma de conduzir a organização escolar como um todo, seja nas relações políticas e na administração de recursos materiais e financeiros, tem suas ações voltadas “às práticas que incidem na dimensão pedagógica, como a elaboração e acompanhamento de planejamentos estratégicos, juntamente com os/as docentes, no intuito de direcionar os objetivos propostos ao alcance das metas e superação dos resultados” (HENRIQUES; SILVA, 2020, p. 181).

As ações desenvolvidas pela Seduc/CG articulam avaliação, monitoramento e formação e, por essa razão, a dinâmica de trabalho da equipe gestora assume uma postura globalizada e orientada para resultados, centrada em metas, índices e na gestão da sala de aula. Além disso, não se pode deixar de mencionar a presença da lógica gerencial e da adoção de parcerias público-privadas que por meio de suas agendas ultraliberais, que submetem a educação a processos de controle e monitoramento, como também a práticas reducionistas do currículo escolar, limitando-se aos descritores exigidos pelas avaliações externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver esta pesquisa, na duplicidade do olhar como pesquisadora e professora da educação básica da rede municipal de Campina Grande foi um grande desafio, pois como participe deste processo educacional, desde 2008, acompanhamos a expansão e implantação das avaliações externas e em larga escala na educação municipal em consonância com a política nacional, bem como o seu protagonismo nas ações da gestão educacional e escolar, na definição dos currículos, sobre a formação e remuneração docente.

Além disso, conhecemos e vivenciamos de perto os anseios do antes, durante e depois da aplicação das avaliações nas turmas, do monitoramento dos planejamentos e das ações realizadas em sala de aula na preparação para os testes, da organização na rotina da escola no dia da aplicação da avaliação e da cobrança por resultados satisfatórios para o sistema.

A pesquisa constatou que as políticas de avaliações externas no Brasil, implantadas a partir das reformas educacionais dos anos 1990, assumem centralidade em relação às ações estatais para área educacional. Nessa perspectiva, as avaliações externas influenciaram na política educacional na rede municipal de Campina Grande, priorizando os instrumentos avaliativos como dispositivo para monitorar a aprendizagem dos/as estudantes e melhorar os indicadores educacionais do município.

Tais mecanismos avaliativos estão apoiados numa prática padronizada, com foco nas competências e descritores, seguindo referenciais gerencialistas que enaltecem os resultados, sem atentar para os processos que se produzem no interior das escolas, alegando uma preocupação com a qualidade da educação.

Dentro dessa perspectiva gerencial, ressaltamos que o município de Campina Grande passou por uma reforma administrativa, em meados dos anos 2000, organizando as atividades nas secretarias municipais em gerências e firmando inúmeras parcerias com o setor privado, com intervenções e propostas de formações para gestores/as e docentes. Até o momento atual já firmaram parceria com a Seduc/CG instituições de renome nacional tais como: Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Camargo Corrêa, Instituto Alpargatas, Fundação Lemann, que cada vez mais propõe e organiza as formações. Essas instituições definiram alguns programas que enfatizam como deve ser conduzido o processo de ensino e aprendizagem, junto aos estudantes, como deve acontecer às formações dos/as professores/as e como deve ser organizada a gestão escolar.

Das parcerias mais recentes, enfatizamos a Fundação Lemann que desde 2016, segue atuante nas atividades da Seduc/CG, conduzindo as formações, principalmente, para os/as gestores/as escolares e técnicos-pedagógicos da secretaria e das escolas, na perspectiva de fortalecer o compromisso com os resultados.

Na ênfase do compromisso com os resultados, identificou-se que o Sama foi criado, atendendo ao proposto pelo PME (2015-2020), e a partir de sua criação as escolas da rede passaram a ser cobradas e monitoradas, contando com empenho dos/as gestores/as junto com a equipe técnica e professores/as, em prol do alcance das metas estipuladas. Além do PME (2015-2020), o Sama também tem sua Matriz de Referência que descreve as competências e habilidades que os alunos devem dominar e por meio dos seus resultados, permite ressignificar a aprendizagem e a prática pedagógica.

Chama a atenção o fato de que, mesmo tendo o interesse de sua criação sinalizado no PME (2015-2020) e em uma Matriz de Referência que discrimina os conhecimentos e competências que serão avaliados, o Sama ainda não tem uma resolução própria aprovada pelo CME que regulamente sua implantação na rede municipal. Assim, pode-se constatar que o Sama possui características de uma avaliação imposta pela Seduc/CG em consonância com interesses de um projeto ideológico ligado a grupos familiares e partidários que dominam o cenário político local, pelo que constatamos a partir da análise crítica das notícias veiculadas sobre o mesmo.

O sistema avaliativo adotado na rede municipal é tratado como um instrumento de gestão escolar, imputando nas gestoras o compromisso com o alcance de resultados. A intenção dessas iniciativas, em geral, é monitorar o ensino nas unidades escolares a fim de garantir que os alunos estejam sendo efetivamente preparados para a participação na avaliação do Saeb.

Em que pese a centralidade dos/as gestores/as e seu papel de liderança na organização do trabalho escolar, suas possibilidades de intervenção são dependentes e limitadas, tendo suas ações reguladas pela lógica gerencial influenciando no processo de ensino e aprendizagem. Isso pode ser verificado a partir da criação do GAP em 2016, sob orientação da Fundação Lemann.

O documento que fundamenta o GAP, a Resolução nº. 01 de 19 de fevereiro de 2019 reforça a responsabilidade conferida às gestoras atribuindo a responsabilidade de monitorar a formatação do trabalho escolar, enquadrando os sujeitos em práticas curriculares hegemônicas

voltadas para exames, deixando de considerar as diferentes dimensões da escola como espaço de formação.

O GAP tem sido responsável por monitorar o cumprimento das diretrizes que foram inicialmente colocadas por meio de um curso de formação realizado com os/as gestores/as das escolas para orientar e monitorar os/as gestores/as a conduzirem as ações de apresentação e análise das Devolutivas, elaborar o Plano de Ação da unidade escolar, acompanhar o mapeamento de frequência acompanhando o número de faltas dos/as estudantes, os Conselhos de Classe e reuniões departamentais.

Dentre as ações acima citadas, identificou-se que as Devolutivas não são elaboradas pelos/as gestores/as, mas a partir dos resultados do Sama, em que são tabulados e inseridos em gráficos pela Seduc/CG e pelo GAP e encaminhado às escolas. Essas Devolutivas retratam o quantitativo de estudantes por nível de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e permitem que a equipe gestora identifique em quais descritores os/as estudantes apresentaram mais dificuldades e, com isso, possam elaborar o Plano de Ação, juntamente com os/as professores no intuito de trabalhar as lacunas e dificuldades e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Com os resultados das análises das Devolutivas, o/a gestor/a juntamente com sua equipe, fica responsável por elaborar o Plano de Ação para traçar as estratégias que serão desenvolvidas com o objetivo sanar as dificuldades apresentadas. Ao analisar o modelo de elaboração Plano de Ação das escolas A e B, ficou evidente a preocupação com o ensino de descritores e dos objetivos de aprendizagem como meio de preparação dos/as estudantes e tem-se, por esta razão, investido no monitoramento e no controle do trabalho dos professores/as em sala de aula.

Assim, a escola pública vem sendo orientada a funcionar seguindo o modelo da empresa capitalista, dentro de uma lógica concorrencial pautada na racionalidade técnica, na eficiência e na produtividade. Ao mesmo tempo, entende-se que o instrumento de avaliação estudado impõe uma lógica individualista e meritocrática da competição e comparação entre escolas, colocando essas instituições em posições de *ranking*⁶², acompanhada de eventuais premiações objetivas e/ou simbólicas.

⁶² Classificação.

Com o passar dos anos e com a mudança da gestão municipal⁶³, essas ações se intensificaram com a aprovação das leis: Lei nº. 5.372, de 03 de dezembro de 2013, que torna obrigatória a divulgação do Ideb pelas escolas do município estando relacionada ao princípio de prestação de contas da escola à sociedade e, a Lei nº 072, de 10 de abril de 2013, que instituiu o 14º salário um mecanismo de pagamento coletivo de incentivos salariais aos profissionais das escolas com base nas médias de desempenho dos alunos do ano anterior.

Nesse sentido, observou-se que a criação de sistemas de avaliação próprios municipais, bem como as formas materiais e simbólicas de premiação, *rankeamento* e de competição, reforçam a prevalência de uma lógica de *accountability*, baseada na responsabilização individual das escolas e profissionais pelos fracassos do sistema, ignorando outros aspectos contextuais e as condições socioeconômicas.

A lógica gerencial atrelada ao neoliberalismo tem intensificado o sentimento de desconfiança nos profissionais da educação e vem legitimando a participação de atores externos na definição da política educacional. Assim, observa-se que a Fundação Lemann tem livre acesso à Seduc e tem interferido em uma série de dinâmicas na rede, como a criação do GAP, responsáveis por monitorar/controlar o cumprimento das diretrizes que foram inicialmente colocadas por meio de um curso de formação realizado com as gestoras das escolas.

Também verificamos que o Sama, tem se mostrado como um treinamento para as avaliações externas nacionais, uma vez que os descritores apresentados na Matriz de Referência do Sama estão alinhados com os descritores do Saeb. Além disso, resultados do Sama são apresentados em Devolutivas Pedagógicas que são analisadas pela equipe do GAP que orienta as gestoras a mediar com os/as professores/as para tentar alinhar o planejamento na direção do que deverá ser abordado para sanar as dificuldades apresentadas no Sama a tempo da realização da avaliação do Saeb.

Assim, compreendemos que tais ações objetivam a elevação do índice da escola no Ideb e não, necessariamente, a preocupação com a melhoria da aprendizagem dos/as alunos/as, uma vez que essa aprendizagem é reduzida ao treinamento para alcançar as habilidades e metas exigidas nas avaliações externas.

⁶³ Conforme mencionado no capítulo 3, a entrega de certificados aconteceu na gestão do Prefeito Veneziano Vital do Rêgo (PMDB) e a implantação do décimo quarto salário, ocorreu na gestão do Prefeito Romero Rodrigues (PSB)

A ênfase nos resultados do Ideb é cada vez mais evidente na educação municipal, e os avanços apresentados, superando as metas projetadas para o município, reforçam a ideia que as ações realizadas pela Seduc/CG como as parcerias com institutos e fundações, o monitoramento nas escolas e a adoção do sistema de avaliação local, são ações fundamentais para educação municipal e que tem tido o êxito estimado ao longo dos anos.

Evidencia-se o protagonismo do Saeb e do Ideb, promovendo um intenso processo de fortalecimento dessas políticas na rede, que se volta para a superação das metas projetadas para o município. Também pode-se observar a proposta de pagamento do 14º salário as escolas que supera a média da prova do ano anterior. Ao implantar o pagamento do décimo quarto salário tendo como referência o Ideb, o município de Campina Grande adota o pagamento de bônus aos resultados obtidos nas avaliações externas. Além disso, acentua-se o sentimento de competição entre gestores/as e professores/as.

Por fim, os resultados alcançados mostram a preocupação da Seduc/CG em intensificar as políticas de controle, monitoramento e responsabilização das escolas e de seus profissionais, fundamentado no modelo gerencial, o qual manifesta-se nas diferentes ações realizadas pela Seduc e pelas escolas, dificultando a efetivação do princípio da gestão democrática. A intenção de melhorar os indicadores de desempenho das escolas centraliza e padroniza estratégias de apoio a gestão, sistematizando o trabalho pedagógico e alterando a dinâmica do trabalho na escola.

Entende-se que, mesmo diante da dificuldade de se realizar a pesquisa num período de pandemia do Covid 19 e do acesso aos documentos da escola e da Seduc/CG, a pesquisa conseguiu alcançar os objetivos a que se propôs, evidenciando as repercussões das avaliações externas na gestão das escolas e tecendo relevantes reflexões sobre as estratégias e sobre as alterações que isso tem causado na gestão das escolas da rede municipal. Ainda assim, consideramos que é necessário aprofundar por meio de entrevista, as informações e análises acerca da introdução de novas tecnologias de controle e monitoramento nas escolas, como o GAP, as quais acabam enfraquecendo e inviabilizando o exercício da autonomia por parte das escolas, bem como a democratização da educação.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Luiz Fernando. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. *In: FLEURY, Sonia. (org.) Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006, p. 77-125.
- ADRIÃO, Theresa. A privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino. Público x privado em tempos de golpe.* São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017, p. 16-37.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. *In: ESTEBAN, Maria Tereza; AFONSO, Almerindo Janela (orgs.). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação.* São Paulo: Cortez, 2010.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos,** Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2007. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade,** Campinas, CEDES, n. 69, p. 139-164, dez., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da avaliação: problemas de delimitação do campo teórico-conceitual e de investigação. *In: AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação.* 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 13-51.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional:** para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação,** v. 13, n. 13, jul. 2009. Disponível em: <https://revistas.ulisboa.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Articulação entre qualidade e gestão da educação: as avaliações externas dos estados em questão. **37ª Reunião Nacional da ANPEd,** 2015, UFSC. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4481.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.34, n. 125, p.

1153-1174, out. dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2020.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo profissional de educação”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 593 – 626, dez. 2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

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

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. et al. O estado, a política educacional e a gestão da educação. In: BOTTLER, Alice Happ (Org.). **Política e gestão educacional em redes públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 33-56.

BARBOSA, Iolanda. Prefeitura de Campina Grande consegue elevar as notas do IDEB e mais uma vez cumpre metas definidas pelo MEC. Entrevista concedida a Redação Pauta PB. 4 set. 2018. Disponível em: <https://pautapb.com.br/2018/09/04/prefeitura-de-campina-grande-consegue-elevar-notas-do-ideb/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BARBOZA, Pedro Lúcio. **Uma vivência na educação municipal de Campina Grande**. Campina Grande: Edição do autor, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Adriana; HORTA NETO, João Luiz. Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso. Relatório final resultados do survey. v. I. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 165 p. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/AVALIA%C3%87%C3%83O+E+GEST%C3%83O+EDUCACIONAL+EM+MUNIC%C3%8DPIOS+BRASILEIROS+-+MAPEAMENTO+E+CARACTERIZA%C3%87%C3%83O+DAS+INICIATIVAS+EM+CURSO++RELAT%C3%93RIO+FINAL++RESULTADOS+DO+SURVEY/4289749a-e719-4232-8452-6d59a8f1f76d?version=1.5>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Claudia Oliveira; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3207>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/447/452> Acesso em: 12 dez. 2021.

Barroso (2004 BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, v. 39, p. 19-28, jul. 2004.

BERTAGNA, Regiane Helena. Mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação da educação (2005-2015) *In*: GARCIA, Teise; ADRIÃO Theresa (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018.

BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, Autores Associados, n. 5, p. 253-276, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38719/20248>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alícia Maria Catalano de; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BONAMINO, Alícia Maria Catalano de; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces como o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisas**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/e/p/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 mai. 2018.

BRASIL. **SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 20 abr. 2020

BRASIL. **Manual operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**. Programa Mais Alfabetização. Ministério da Educação. Brasília, abr. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pma-lfa-final/file>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conse-lho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006. 198 p.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Portaria n.º 366 de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 mai. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso: 05 dez. 2021.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Portaria 458 de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial**, n. 85, 6 mai. 2020. ISSN 1677-7042. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012. 40 p. ISBN 978-85-7783-127-2. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/materia/110.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: PDE/SAEB ensino fundamental, matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005**. Instituir o sistema de avaliação da Educação Básica-SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 17, n. 55, 22 mar 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931NovoSaeb.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado (PDRAE)**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRESSER PREREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público (RSP)**, ano 50, n. 4, out-dez, 1999, p. 5-29.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79. 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa (org.) **Política educacional: gestão e qualidade de ensino**. Brasília: Liber livro, 2009, p. 169-204.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e gerencial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p. 745-770, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v.32n116/a08v32n116.pdf>. Acesso em: 26 jan.2020.

CABRAL NETO, Antônio. Gestão democrática: um estudo em escolas de educação básica no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.** [online]. 2011, v. 32, n.116, p.745-770. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300008>. Acesso em: 2 nov. 2020.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009, p. 169-204.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº. 6.050, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME – e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Campina Grande: Semanário Oficial, nº 2.420, 22 a 26 de junho de 2015. Disponível em: http://ana.is.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7166-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº. 036, de 08 de abril de 2008**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Disponível em: https://cpcon.uepb.edu.br/concursos/pmccampinagrande/Edita/Lei_Complementar_036_pccr_magisterio.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

CAMPINA GRANDE. Resolução 01, de 01 de fevereiro de 2019. Estabelece normas para a organização e funcionamento do Suporte Pedagógico Direto nas Unidades de Ensino de Campina Grande-PB. **Semanário Oficial nº 2612**. De 25 de fev. a 01 de mar. 2019.

CAMPINA GRANDE. **Matriz de referência do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA)**. 2018. Disponível em: http://ana.is.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7166-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

CAMPINA GRANDE 150 ANOS À FRENTE: Cidade da educação, ciência e tecnologia. Fascículo 5. Campina Grande: **Jornal da Paraíba**, 31 ago. 2014.

CAMPINA GRANDE. **Lei Complementar nº 015**, de 26 de dezembro de 2002. Estabelece a estrutura administrativa do poder executivo municipal de acordo com o que dispõe o artigo 54, parágrafo único, X da Lei Orgânica do município. Campina Grande, 2018. Disponível em: <https://sesuma.campinagrande.pb.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/LEI-COMPLEMENTAR-No-055.-de-11-de-marco-de-2011..pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº 072**, de 10 de abril de 2013. Institui o décimo quarto salário dos profissionais da educação da rede pública municipal e dá outras providências. *Semanário Oficial* n.º 2.338, 2013b. Campina Grande. Disponível em: <https://sapl.campinagrande.pb.leg.br/sistema/relatorios/relatorio-por-mes?ano=2013>. Acesso em: 12 out. 2020.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº 5.372**, de 03 de dezembro de 2013. Torna obrigatória a divulgação do Ideb por parte das escolas do Município na forma como específica e dá outras providências. *Semanário Oficial* n.º 2.338, 2013a. Campina Grande. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/CG-codigo-de-obras-Lei-5410.131.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

CAMPINA GRANDE. **Lei Orgânica Municipal**. Campina Grande, 05 de abr. 1990. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/lei-organica-do-municipio>. Acesso em: 06 set. 2020.

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, out. 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2736_1234.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

CATTONAR, Branka. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 185-208, dez. 2006.

CARDOSO, Maria Angélica; LARA, Ângela Mara de Barros. Sobre as funções sociais da escola. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, out. 2009.

CARDOSO, Fernando Henrique Cardoso. Reforma do Estado. *In*: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2006. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2588>. Acesso em: 06 jul. 2021.

CASSETARI, Nathália. **Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil**. 2012. 17p. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NathaliaCassettari_res_int_GT2.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

CASSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. *In*: BEZERRA, Maura Costa; FRANÇA, Magna. **Política educacional: gestão e qualidade de ensino**. Brasília: Liber livro, 2009, p. 23-43.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A consolidação da política de avaliação na educação básica no Brasil. **Meta Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30> Acesso em: 15 dez. 2020.

CECHINEL, André; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO; Silvia Salvador do. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação-UNESC**. v. 5, n. 1, jan/jun, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2446>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: NASSER, Ana Cristina (Tradução). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DOCUMENTO do CLAD. **Uma nova gestão pública para América Latina**, 1998. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/CLAD/ngppor.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

COSTA, Renally Vital da. Desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB (2015-2019), 2020. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 05 out. 2020.

COSTA, Frederico Lustosa. Contribuição a um projeto de reforma democrática do Estado. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 239-270, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v44n2/04.pdf>. Acesso: 2 jul. 2020.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004, p. 15-25.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública. *In*: **Gestão Democrática da Educação**, Brasil, Boletim 19, out. 2005, p. 14-19.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, mai/jun./jul./ago. 1998. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_08.pdf . Acesso em: 13 ago. 2020.

DALCORSO, Claudia Zuppini. **O planejamento estratégico: um instrumento para gestor de escola pública**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai/ago, 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 jul. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DICKEL, Adriana. A avaliação Nacional da Alfabetização no Contexto do sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

responsabilização e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2007.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos**. Belo Horizonte, 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32681>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão por resultados e os reflexos no trabalho do diretor escolar. V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Biblioteca ANPAE/Série **Cadernos ANPAE**, v. 41, 2016. ISSN: 1677.3802. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_1E1_A003.html. Acesso: 10 nov. 2020.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na gestão escolar e os reflexos no trabalho do diretor: a gestão por resultados em foco. **Red Estrado. XI Seminário Internacional de la Red Estrado**. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/268.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

ESTEBAN, Maria Tereza; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00075.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson, do Socorro. (orgs). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2012, v.1, p. 52-71.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, v. 1, p. 213-238, 2009.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: Universitária da UFPE, 1998.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensões normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

FREITAS, Kátia Siqueira. Gestão Escolar, qualidade de ensino e políticas públicas. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa *et. al.* (orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. In: FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI,

Maria Márcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.8, n. 78, p.906-926, out./dez. 2018b. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7d7e/eb31e6593efad7415d1fd4bfa0994ae82789.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085- 1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição o sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Somos**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>. Acesso em: 17 out. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual 2016**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2016> . Acesso em: 11 dez. 2020.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; ROSAR, Maria de Fátima Felix (org.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 39-58.

GARCIA, Luciene Terra dos Santos. Políticas de avaliação educacional: influência no trabalho educativo de escolas do Rio Grande do Norte. In: SILVA, Andréia Ferreira da (org.). **Educação Básica: políticas de avaliação externa e outros temas**. Campina Grande: Ideia, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação Educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 10, p. 67-80, 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2320/2266>. Acesso em: 12 dez. 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educacao+C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/33c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>. Acesso em: 24 ago. 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HENRIQUES, Tatyana Almeida de Abreu; SILVA, Luciana Leandro da. Gestão escolar e o monitoramento do trabalho docente na rede municipal de Campina Grande. *In*: SILVA, Luciana Leandro da.; HYPOLITO Álvaro Moreira; MEDEIROS, Carlos Augusto de. (orgs). **Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas**. João Pessoa: Editora de CCTA 2021. 320p. ISBN: 978-65-5621-155-8.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAAE** – v. 24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008, p. 63-68.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/995/pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialistas da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, out./dez., 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo em: ensino, matrículas, docentes e rede escolar - 2010**. Campina Grande. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=250400&idtema=117&searc=paraiba/campina-grande/ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 2 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2020.

INSTITUTO ALPARGATAS. Educação pela Cultura, 2020. Disponível em: <https://www.institutoalpargas.com.br/programas/educacao-pela-cultura>. Acesso em: 2 set. 2020.

155 anos de Campina Grande: Cidade tem PIB superior a R\$ 20, 5 milhões e atrai novos negócios. **Jornal Paraíba**. Campina Grande, 11 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.jornalparaiba.com.br/economia/campina-155-o-que-a-economia-da-cidade-tem-a-comemorar.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

KLEIN, Ruben. Utilização da teoria de resposta ao item no sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). **Meta: avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.125-140, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/38>. Acesso em: 13 out. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZK, Nora. A gestão escolar: um campo minado e análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 67, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n67a04.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. *In*: LAURELL, Asa Cristina (org.) **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 151-178.

LAVALL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, L. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio C. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização de educação. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 58-81.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito; SILVA, Andréia Ferreira da. Disseminação da Cultura do Desempenho na Educação Básica Brasileira: a atuação do Governo Federal (1995-2012). **Revista Exitus**. Santarém – PA. v. 8, n. 1, p. 197 – 223, jan/abr., 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/395>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão escolar. In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, J. C; MINTO, Lalo. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LÜCK, Heloisa. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**: relatório final. Curitiba: Fundação Victor Civita, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 291-313, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2216>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MARTINS, André Silva. O Estado educador: notas para reflexão. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de Paiva (orgs). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. 248p.

MARTINS, André Silva. **À direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. Campinas, SP: [s.n.], 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina**: redes empresariais pro educação. Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

MARX, Karl, ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, Sonayra da Silva. **O gerencialismo na educação pública: a implementação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) na rede municipal de Campina Grande-PB.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4769?locale=pt_BR. Acesso em: 6 mar. 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas, SP: FE/UNICAMO; R. Vieira, 2000.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBYZjdfgPRc3v3wYZXS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, José Marciano. **A política como negócio de família: os herdeiros e a força dos capitais no jogo político das elites na Paraíba (1985-2015).** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/122/1/JOS%C3%89%20MARCIANO%20MONTEIRO%20-%20TESE%20PPGCS%202016>. Acesso em: 28 set. 2021.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios.** RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago., 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: 6 abr. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v.1).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As Reformas da Educação Escolar Brasileira e a Formação de um Intelectual Urbano de novo tipo. **Texto apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED**, novembro de 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>. Acesso em: 23 ago. 2020.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 jul. 2020.

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16, jul./dez. 2010, p. 37-56.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O governo das escolas e a nova gestão pública. *In*: LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio. **O governo das escolas: democracia, controlo e performatividade.** V.N Famalicão/Portugal: Humus, 2017, p. 61-86.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 127-145.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Organização do trabalho escolar. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívya Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, v. 15, n. 28, jan/jun 2009, p.45-62. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3520/3208>. Acesso em: 15 out. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p. 13-37.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 91-112.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 41-60.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre Willian Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos/as diretores/as. **RBP AE** - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303/46239>. Acesso em: 24 abr. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívya Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4367/3992>. Acesso em: 12 dez. 2020.

OLIVEIRA, Mônica Martins de. **Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB**: análise do Programa Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 18 abr. 2020.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9334>. Acesso em: 12 out. 2020.

PÁGINA 1 PB. **Campina Grande supera mais uma vez metas do Ideb e bate recorde histórico no índice.** 15 de dezembro de 2020. Disponível em <https://www.pagina1pb.com.br/campina-grande-supera-mais-uma-vez-metas-do-ideb-e-bate-recorde-historico-no-indice/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

PARAÍBA 1 Educação. **Veneziano homenageia escolas campinenses, bem pontuadas no IDEB (2010).** Disponível em: <https://www.jornaldaparaiba.com.br/educacao/veneziano-homenageia-escolas-campinenses-bem-pontuadas-no-ideb.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PARAÍBA ONLINE. **Romero estende 14º às equipes de outras escolas pelo desempenho do IDEB.** 31 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/2020/12/romero-estende-14o-as-equipes-de-outras-escolas-pelo-desempenho-do-ideb/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Educação com exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** uma introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PERBONI, Fábio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros.** 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PERBONI, Fabio; MILITÃO, Andréia Nunes; DI GIORGI Cristiano Amaral Garboggini. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34678/pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

PEREIRA, Margareth Conceição; CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. Algumas Implicações das Avaliações Externas no Trabalho Docente. *In:* CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOV, L. J.; PEREIRA, Margareth Conceição (orgs). **O que o IDEB não conta?** processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. Nova gestão pública e concepção dos diretores escolares do ensino médio regular do Distrito Federal. *In:* SILVA, Maria Abadiá da.; PEREIRA, Rodrigo da Silva (orgs). **Gestão escolar e o trabalho do diretor.** 1 ed. Curitiba: Aprpris, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado na Educação Básica: a democratização da educação? **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 5, UFF, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329114622>. Acesso em: 5 jan. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (PMCG). **Caderno do Educador: ensino fundamental – anos iniciais**. Secretaria Municipal de Educação. Campina Grande-PB, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. **Lei Complementar nº 15, de 26 de dezembro de 2002**. Estabelece a estrutura administrativa do poder executivo municipal de acordo com o que dispõe o artigo 54, parágrafo único, X da Lei Orgânica do município. Campina Grande, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. Portaria nº. 049, de 09 de abril de 2015. Resolve normatizar e orientar os gestores escolares quanto ao cumprimento do que dispõe o Artigo 18-A da Lei Complementar nº. 078, de 22 de novembro de 2013, que dispõe sobre a nova jornada de trabalho dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino. **Semanário Oficial nº. 2.408** – Campina Grande, 06 a 10 abr. 2015. Disponível em: <http://pmcg.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Seman%C3%A1rio-2408-06-a-10-de-abril-de-2015.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ÍNDICE de Desenvolvimento Humano – PNUD. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.br.undp.org>. Acesso em: 04 jan. 2021.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Gestão escolar pública: refém do Ideb? **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 99-112, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5899>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, Fabrício Pereira. **Representações sobre o prefeito Severino Cabral dentro de uma cultura política modernizante na cidade de Campina Grande (1958-1963)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SCHNEIDER, Marilda Pascoal; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(1), p. 7-28. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295/3191>. Acesso em: 20 set 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pascoal; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador? © **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP., v.17, n.1, p.58-74, jan./abr.2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 20 set 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pascoal; NARDI, Elton Luiz. **Política de accountability em educação: perspectivas sobre a avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos

Pela Educação. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222- 248.

SILVA, Edileuza Fernandes. Diretor da Escola Básica: “o vento que sopra carvão”. *In*: SILVA, Maria Abádia, da Silva; PEREIRA, Rodrigo da Silva (org.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Appris: Curitiba, 2018.

SILVA, Luciana Leandro; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Avaliação, estado e regulação: repercussão da prova brasil na (con)formação dos profissionais e no gerencialismo nas escolas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 128, 2018.

SILVA, Luciana Leandro da; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Regulação pública, lógica privada: repercussões da prova brasil na gestão e no currículo escolar em Campina Grande (PB). **38ª Reunião Nacional ANPEd**. UFMA, São Luiz, out/2017.

SILVA, Luciana Leandro da; MEDEIROS, Carlos Augusto de; HYPOLITO Álvaro Moreira. Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: repercussões das avaliações externas nas redes e escolas públicas de Campina Grande (PB) e Pelotas (RS). *In*: SILVA, Luciana Leandro da; HYPOLITO Álvaro Moreira; MEDEIROS, Carlos Augusto de (orgs). **Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente**: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. 320p.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de *accountability* na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBP AE**, v. 32, n. 2, p. 509-526, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/59520>. Acesso em: 5 mai. 2020.

SILVA, Itamar Mendes da; NAJJAR, Jorge Nassin Vieira; LADEIRA, Angela Maria de Almeida Silva. IDEB e políticas educacionais em quatro municípios da Grande Vitória. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 104-133, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/6908/3965>. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Nilson Robson Silva. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 6, p. 91-106, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/590>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n.124, p. 903-923, jul/set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Política de avaliação da educação e o quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf> . Acesso em: 5 jan. 2020.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 264-283.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. *In*: DOURADO, Luiz Fernando (org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 31-45.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian de; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais reitera as desigualdades. **Revista Adusp: Dossiê Educação no Brasil**, São Paulo, n. 46, p. 54-49, 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. Avaliação externa em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais da educação básica com iniciativas do governo federal. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002429819>. Acesso em: 18 mai. 2020.

SOUZA, Allan Solano. Nova Gestão Pública e as consequências da responsabilização na gestão educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. especial, set./dez. 2019, p.7-17. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/774>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. *In*: SILVA, Maria Abádia; PEREIRA, Rodrigo da Silva (orgs.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

TEODORO, António. **A educação em tempo de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas - 2010**. São Paulo, 2010. Versão Online. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 20 jul. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala**: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. Paris, 2019.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educación & Sociedad**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>

Acesso em: 15 jun. 2020.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara; PARCERISA, Luís. Reformando a governança através de instrumentos de políticas públicas: como e em que medida padrões, teses e accountability na educação se espalham pelo mundo. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellaria; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (orgs.). **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação**: qualidade total e identidade. Coleção Trabalho Docente e Currículo. Pelotas: Seiva, 2004.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. *In*: CAMPOS, Edmundo. **Sociologia da Burocracia**: organização, introdução e tradução. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 15-28. (Biblioteca de Ciências Sociais).

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

ZAPONI, Margareth; VALENÇA, Epifânia. **Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco.** abr., 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18983029-Politica-de-responsabilizacao-educacional-a-experiencia-de-pernambuco-margareth-zaponi-e-epifania-valenca-abril-2009.html>. Acesso em: 11 out. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS APRENDIZAGENS (SAMA) – FLUXO DE ATIVIDADES

Avaliação Diagnóstica das aprendizagens (SAMA)
Fluxo de Atividades

