

A gestão escolar e a avaliação em larga escala: rupturas e subversões

School management and large-scale assessment: ruptures and subversions

Recebimento dos originais: 01/03/2023

Aceitação para publicação: 05/04/2023

Cladair Cândida Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco

Instituição: Colégio Militar de Campo Grande

Endereço: Avenida Presidente Vargas, 2800, Santa Carmélia, Campo Grande - MS

E-mail: cladagomes@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo é fruto da tese de doutoramento que versa sobre a avaliação em larga escala e as implicações para a gestão escolar. Neste artigo discutiremos sobre as resistências nos espaços escolares que contrariam as expectativas de passividade e de atendimento às imposições das avaliações em larga escala. Sob a perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com nove gestores de quatro escolas com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em uma capital da região Centro-Oeste do país. A análise pautou-se em autores críticos do currículo que discutem a avaliação em larga escala, mormente no que tange aos aspectos de exclusão e de homogeneização, inerentes a tais avaliações. Percebe-se, pelas entrevistas, que as ações de resistência dos sujeitos escolares têm colocado em xeque o conhecimento tecnocrático e questionado sua hegemonia.

Palavras-chave: avaliação em larga escala, gestão escolar, currículo.

ABSTRACT

This article is the result of a doctoral thesis on large-scale evaluation and the implications for school management. In this article we discuss the resistance in school spaces that contradict the expectations of passivity and compliance with the impositions of large-scale assessments. From the perspective of the qualitative research approach, semi-structured interviews were conducted with nine managers of four schools with the highest Basic Education Development Index, in a capital city of the Midwest region of the country. The analysis was based on critical curriculum authors who discuss large-scale assessment, especially regarding the aspects of exclusion and homogenization inherent in such assessments. The interviews showed that the resistance actions of school subjects have put the technocratic knowledge in check and questioned its hegemony.

Keywords: large-scale evaluation, school management, curriculum.

1 INTRODUÇÃO

“Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

– Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo”.

(ASSIS, Machado, 2007, p. 326: 1839-1908.)

Machado de Assis precisa em seu “Conto de escola” o ano de 1840. Mesmo com esse distanciamento temporal, conto e autor, afinal Machado de Assis nasceu no ano de 1839 e faleceu em 1908, um conto atual em nossos tempos, porque, muitas vezes, a escola ainda não é atrativa ao aluno. Isso fica claro no fragmento, acima citado, por conta da ausência de vontade do protagonista em ir à escola. Na passagem, há ainda um conflito instalado na mente do menino, identificado pelas oposições – preso/fora, campo e morro/escola, vidraças da escola/claro azul do céu, papagaio que bojava/menino sentado, pernas unidas. Mesmo que a decisão do personagem tenha sido, como visto, a de estar presente no espaço escolar, temos já no início da reflexão de Pilar, nosso personagem/menino, uma clara demonstração de arrependimento e, concomitantemente, aparece, na descrição do que ficara lá fora, o desejo pelo espaço externo, pela “liberdade”. Dentre as evidências desse desejo, observa-se um corpo que sofria com o rito escolar. Tanto a ideia subentendida de movimento (tudo lá fora evocava isso), como o posicionamento corporal, ao final do excerto, traduzem a sua dor. Temos aí a presença de um currículo “E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos”, (ASSIS, 2007, p. 327), que caracterizamos com base em Silva (2003), como um modelo teórico tecnocrático – disciplina corporal (“ficava preso”), menção a um material didático específico (livro de leitura e gramática escolhidos *a priori*), enfim, o contexto escolar desarticulado da vida do menino.

Evidentemente, contando os poucos elementos apresentados, quanto à caracterização do currículo como tecnocrático ao contexto do conto, haverá

discordâncias, para as quais nos antecipamos e dizemos que, em outros trechos do conto machadiano, mais elementos evidenciarão tal modelo (trata-se, na verdade, de um convite à leitura do conto). Mas, o incômodo maior não é caracterizar o currículo no conto machadiano, que vem datado pelo autor de 1840, e sim que tal identificação/classificação não remonta a séculos passados, o que nos atrai mais a atenção é o uso dessa prática curricular séculos depois. Na perspectiva tecnocrática,

[...], o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimento e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem 'conhece' e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e o tecnicismo, (SILVA, 2003, p. 13).

Há nas escolas, também, a presença de outros currículos. Estes trarão características que os diferem, caso das perspectivas curriculares críticas. Tais perspectivas apresentam-nos uma possibilidade de relação crítica ao trecho literário evidenciado, porque traz uma leitura que possibilita, entre outros, visibilizar relações de poder no currículo. Ao perceber o sofrimento do corpo do personagem, evidenciamos “um currículo” que afligiu/coagiu para que houvesse o cumprimento de uma determinação, qual seja, a de estar na escola, naquele tempo/espço. Logo percebe-se uma determinada relação de poder – vertical, disciplinar, autoritária.

Assim, como visto, o personagem machadiano está inserido em uma organização de currículo que se caracteriza pelas marcas do posicionamento corporal, pelo material didático descrito e que será o único utilizado para a aula (padronização do saber). Essa perspectiva curricular não é longínqua, nem se trata de uma “prática superada”, tampouco nos arriscamos a dizer que ela não está mais presente no currículo. Entretanto, vimos/vemos que estão presentes em muitas escolas elementos de um currículo crítico, mormente a partir das décadas de 1960/1970, como apontam Ranghetti e Gesser (2011),



autoras com as quais concordamos, quando afirmam que “[...] o currículo deixa de ser uma área meramente técnica, preocupada apenas com as questões metodológicas, e passa a incorporar, também, as questões sociológicas, epistemológicas e políticas”, (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 19), significando que no final do século XX, começa-se a pensar um currículo atravessado pelas diferentes dimensões da sociedade, quer sejam referentes ao contexto social, cultural, político, quer sejam relacionadas ao reconhecimento dos diferentes conhecimentos que circulam na escola como legítimos. Por isso, ressaltamos a importância de Paulo Freire, para quem diferentes sujeitos são detentores de saberes/conhecimentos de igual valoração àqueles conhecimentos acumulados/cientificizados socialmente.

Neste sentido, também consideramos importante reiterar, com base em Saul (2010), que continua presente nas escolas o currículo tecnocrático/tradicional, entendido a partir de uma teorização sobre currículo escolar que se dá em 1949 com Ralph Tyler, como um modelo caracterizado por objetivos (Princípios Básicos de Currículo e Ensino), muito ligado à eficácia, com critério técnico de organização, trazendo áreas específicas e cursos individuais, bastante interferente até hoje. Em Ranghetti e Gesser (2011), “O modelo tradicional, tecnicista tem exercido maior influência nas políticas públicas em educação e, conseqüentemente, são dominantes na escola”, (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 24). Portanto, apesar de outras perspectivas, a hegemonia de um currículo tradicional/técnico ainda está fortemente na disputa. Ainda, para essas autoras, a teoria crítica vai tomando forma a partir de Freire, enquanto uma teoria que critica a realidade, e emancipa o indivíduo e a sociedade. Por isso, reafirmamos a nossa concordância, sinalizando a nossa opção, neste artigo, pela teoria crítica, porque questiona as desigualdades e as injustiças sociais, as relações entre conhecimento e poder. Enxergamos neste aporte teórico o auxílio nas discussões de possibilidades de visibilização ou não da diferença no currículo e nas avaliações em larga escala.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: APONTAMENTOS CRÍTICOS

Muitos estudiosos críticos do currículo (FREITAS, 2012; HYPOLITO, 2010; PACHECO, 2011/2016; SANTOMÉ, 2004), têm apontado que a avaliação em larga

escala realça a competitividade e, conseqüentemente, o gerencialismo em educação. Este conceito, gerencialismo, relaciona-se à concepção de educação de Taylor, Teoria da Administração Clássica, em que a eficácia e a eficiência empresariais, são transferidas para a escola, resultando, atualmente, entre outros, em testes que contribuem na burocratização advinda da modernização das organizações sociais e educativas. Essa abordagem atual do Taylorismo na administração escolar ou gerencialismo (HYPOLITO, 2010; FREITAS, 2012; e outros), promove uma relação muito próxima e até sustentadora de uma concepção de gestão e dos gestores também gerencialista, refletindo uma educação que classifica pela dicotomização, o que é bom ou ruim, o que é periferia ou centro, desrespeitando os aspectos socioculturais. Assim, entendemos que um teste padronizado e objetivo não avalia a educação, considerando os aspectos intrínsecos às práticas das diferentes escolas e contextos.

De fato, as escolas, representadas por suas gestões nas entrevistas semiestruturadas analisadas na pesquisa, acabam participando desse jogo/competição, ao considerarem a avaliação externa como um instrumento de medição da qualidade em educação. Entretanto, há fissuras, quanto a esses aspectos meritocráticos e excludentes inerentes aos testes em larga escala e ao gerencialismo em educação. Da análise das vozes dos nove gestores de escolas de alto Ideb, emergidas dos microespaços escolares, apontamos as resistências como possibilidades de ressignificação dessas políticas avaliativas, que não as da exclusão e da homogeneização.

Para explicitarmos essa resistência, apresentamos práticas de subversão/resistência que, nas vozes dos gestores, eclodiram dos microespaços escolares investigados. Envoltas pela perspectiva crítica, desconfiamos que, mesmo em escolas de alto Ideb, poderia, de alguma maneira, haver resistências às imposições desses testes padronizados. Assim, constatamos, nas falas dos gestores, algumas inversões fabulosas, que contrastam à característica de um único poder.

Essa análise de poderes, que serão evidenciadas pelas subversões e resistências, atestam a escola como um espaço também para o novo, o singular e, principalmente, para outras práticas, produtivas e transformadoras. Ao constatar relações de poder outras, observa-se que essas relações respondem, assim, à possibilidade de uma escola

participativa e com nuances democráticas, e é por essas relações de poder que podemos observar estratégias, emanadas das entrevistas com os gestores, que realçam uma escola que, ao mesmo tempo, molda e não se molda aos testes, ou seja, paradoxalmente, utiliza subterfúgios para resistir. Desse modo, ao problematizar os testes estandardizados sob a perspectiva crítica, lançamos olhares sobre a produção da diferença como alternativa rompedora da homogeneização e da exclusão de uma educação gerencialista, controlada, de forma meritocrática, pelos índices aferidos pelo Ideb.

3 AVALIAÇÃO EXTERNA: DA INTENSIFICAÇÃO À OPÇÃO EM RESISTIR

A educação, a escola são espaços também de resistência. Hill (2003) argumenta que “às vezes (como agora) estes espaços são menores”, portanto há limitações, mas que o potencial existe “para a mudança transformadora igualitária”, (HILL, 2003, p. 43). Para McLaren (1997), “A resistência à instrução escolar representa uma resolução da parte dos estudantes, em não serem dissimulados ante a opressão; é uma luta contra o desmantelamento de suas identidades de rua”, (MCLAREN, 1977, p. 221). Desse modo, constitui-se em um grande desafio, perceber a reação, a resistência, em nosso caso, ao processo homogeneizador da avaliação em larga escala em escolas de alto Ideb.

Hypolito (2010) ressalta o enfraquecimento da escola e dos próprios professores, enquanto classe, ao se submeterem a intensificação, calcada em um discurso para a qualidade de mercado, que “[...] tende a não reforçar o planejamento político-pedagógico global das escolas e o empoderamento do corpo docente, em termos de incremento do poder discricionário [...]”, (HYPOLITO, 2010, p. 1346), aliás, a própria divulgação de resultados já se encarrega de mostrar uma hierarquização das escolas que produz uma divisão que pode excluir também professores, alunos e comunidades inteiras, por conta dos resultados aferidos.

Desse modo, constata-se que esses testes padronizados, pela insatisfação que geram entre os atores escolares, sobretudo alunos e professores, têm produzido diversas formas de rupturas e subversões, conforme colocamos no título deste artigo.

Assim, podemos afirmar que há instalado um conflito, uma luta, ao considerar a resistência observada nos espaços escolares investigados, o que traduz um embate do

campo curricular/escolar a um currículo tecnocrático, segundo Silva (1999), de uma escola que funciona como empresa, ou seja, uma escola que se preocupa com a questão técnica e, por isso, caracteriza-se pelos objetivos, privilegiando a organização e os aspectos formais burocráticos em consonância com esse currículo tecnocrático.

É perceptível o reavivamento desse modelo tecnocrático nas avaliações em larga escala, a começar pela necessidade, nesses modelos tecnicistas, de mensurar habilidades a partir de objetivos impostos, em um “contexto de ampliação de escolarização de massas”, (SILVA, 1999, p. 27).

Tais teorias tecnocráticas reverberadas pelas avaliações em larga escala revelam a continuidade de uma hegemonia, de um controle que desconsidera as subjetividades, permitindo, inclusive, uma adaptação, via testes, dessa hegemonia: uma mesma prova, um mesmo cálculo, um mesmo *modus operandi*. Assim, há um mesmo conhecimento escolar presumido à série/faixa etária, para desenvolvimento dos itens objetivos da prova.

Portanto, concluímos que a função da avaliação em larga escala é, pela centralização que promove nos sujeitos escolares, de categorizá-los em aptos ou não, adaptando-os à competitividade; já as resistências constituem uma forma de ressignificar as políticas avaliativas no espaço escolar, bem como indicam uma atuação crítica maior dos atores escolares, permitindo a aproximação de uma escola de todos.

4 A PERSPECTIVA TEÓRICA CRÍTICA E A QUESTÃO DO CONTEXTO DO ALUNO

Antecedendo a opção feita na pesquisa pela teoria crítica, é necessário reafirmar o nosso posicionamento de que a avaliação em larga escala é um incômodo à escola. Vemos nesse tipo de avaliação, sobretudo, um teste forçoso por conta dos aspectos homogeneizantes. Basta aqui mencionar a objetividade dos itens, que consideram um conhecimento *a priori*, resultando em escala de níveis e desníveis, o alto e o baixo Ideb. Enfim, desconfiamos dos testes standardizados. Essa tônica da desconfiança é que foi ao encontro da teoria crítica, em que “As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”, (SILVA, 1999, p. 30).

Essa mesma teoria crítica deu-nos a possibilidade de um cambiamento produtivo, inclusive com críticos que produzem outros desdobramentos, sobretudo quando enfatizam os aspectos referentes às diferenças (CANDAUI, 2006; ESTEBAN, 2012), em que as concepções de currículo propõem a visibilização das diferenças nos espaços escolares. Enfim, a teoria crítica levou-nos a enxergar as mazelas de estereótipos ditados (e que precisam ser desconstruídos), entre outros, pelas habilidades e competências exigidas para as avaliações de larga escala, quando “o ser capaz de” delimita os “lugares” dos indivíduos, neste caso, os que são considerados mais dotados intelectualmente, porque suas vivências/experiências aproximam-se mais dos conteúdos oficializados para os testes. Essa falta de relação entre o conhecimento que é cobrado nos testes estandardizados e o(s) conhecimento(s) que crianças e adolescentes têm, aproxima-se, como visto na epígrafe introdutória, de uma educação escolar, através de séculos, preponderantemente afastada das experiências trazidas/vividas por todos aqueles que frequentam a escola e denuncia o afastamento do que se ensina na escola daquilo que é vivido por aquele que aprende. Enfim, o mais importante à análise é que se percebe um aprender “coisas” diversas do ensino/do conhecimento escolar, para além da escola.

No caso do protagonista Pilar, chama a atenção a vontade de subverter, percebe-se uma espécie de resistência do menino, quanto ao conhecimento produzido na escola. No caso das avaliações em larga escala, veremos que há uma resistência à demanda desses testes no espaço escolar. Por isso, a característica de ser invasiva deve ser recorrentemente atribuída a tais testes, uma vez que são apresentados nas escolas sem estabelecimento de relação com o que foi experienciado e trazido das diferentes culturas que permeiam o espaço escolar.

Torna-se, assim, óbvio que a homogeneização opera ao nível do currículo intencional (prescrito, oficial, escrito), enquanto que ao nível de sala de aula, isto é, do currículo-em-ação, existe a diversidade, ainda que as práticas curriculares sejam fortemente recontextualizadas pela política de prestação de contas e responsabilização. (PACHECO, 2011, p. 111)

A escola e também as avaliações em larga escala têm se afastado do aprendizado que é trazido para dentro da escola. Os testes estandardizados afastam-se das experiências

vividas, porque “A linguagem dos indicadores encaminha-nos aos ideais da uniformidade, penalizando as diferenças e a diversidade [...]”, (SANTOMÉ, 2004, p. 26), quando essas deveriam ser reafirmadas, ou pelo menos, respeitadas nas escolas.

5 O ENCONTRO COM O CAMPO EMPÍRICO: OS GESTORES E AS ESCOLAS PESQUISADAS

A abordagem já apontada para a pesquisa foi a qualitativa e o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, realizada com nove gestores de quatro escolas, escolhidas entre as dez com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em uma capital da região Centro-Oeste do país. Neste artigo, por uma questão de números de caracteres, apresentaremos somente a análise de algumas falas de alguns gestores, não sendo possível contemplar os nove entrevistados.

Escolhemos os gestores, pois estes estão vinculados a esse conhecimento direcionado atualmente à preparação das escolas, no sentido de produzir bons resultados quando do desenvolvimento das avaliações em larga escala. Esse ator escolar relaciona-se à articulação direta das escolas que representam com os resultados de alto Ideb, trazendo uma forte conotação de poder. Para ilustrar essa relação, rememoramos a obra “O Ateneu” – aproveito essa segunda intervenção com textos clássicos para justificar tais diálogos devido à docência no magistério, decorrente do curso de Letras. Na referida obra, relacionando, mais uma vez, a escola de séculos passados com a escola de hoje, mesmo que agora em um contexto de testes estandardizados, o menino Sérgio, narrador-personagem da obra, deixa transparecer que a escola “oferece” os conteúdos e os alunos “consomem”:

Duas vezes fora visitar o Ateneu antes da minha instalação. Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido réclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomeçar com artigos de última remessa; [...]. (POMPÉIA, 2015, p. 39).

A finalidade do fragmento acima é que observemos como as escolas de alto Ideb estão caracterizadas, sobretudo, pelo discurso da publicização de resultados, como



“grandes” escolas e, paralelamente, muitos de seus diretores/gestores têm estado presos a esse discurso perigoso, porque, como “os negociantes que liquidam”, há a ideia de manutenção/ostentação do posicionamento alcançado por muitas instituições, induzindo até a posturas autoritárias.

A partir da observação dos espaços escolares dos sujeitos entrevistados e também na tentativa de afastar a ideia mercadológica/classificatória de “escolas de alto Ideb”, vinculamos, na pesquisa, imagens literárias às escolas e aos seus gestores, que passamos a apresentar.

O primeiro gestor é “Arcádia” por ele representar uma escola bastante afastada das características de urbanização – muito silêncio, muito verde, como a retomada bucólica do Arcadismo, trazendo-nos a ideia contemplativa da natureza como um refúgio de tantos incômodos. O segundo gestor nomeamos como Quixotesca, porque, assim como os mundos de Dom Quixote, a escola representada é “multidimensional”, cabendo nela muitos mundos, atendendo toda a educação básica e, por isso, abarcando um número expressivo de alunos. O último gestor é Abaporu, porque nos apresentou a escola como sendo da “pertença”. Ao ouvir, por vezes, o vocábulo, a relação com a pintura de Tarsila do Amaral, foi imediata. Fez-nos pensar na antropofagia e respectiva proposta de devoramento do que era externo/estrangeiro, aliás, dizem que o pé do Abaporu traduz o plantar/o fincar raízes naquilo que é próprio, neste caso, à comunidade e ao espaço-escola, que nos pareceu fundida em uma só, como se uma fosse o prolongamento da outra.

6 AS POSSIBILIDADES DE RUPTURAS E SUBVERSÕES AOS TESTES

Os testes padronizados impostos à escola, principalmente via políticas de gerencialismo, traz, como visto, não só uma concepção mercadológica associada à escola contemporânea, como também um subentendido de que a escola produzirá, pela padronização, exatamente o que a demanda de mercado quer, ou seja, a eficiência. “Deste modo, qualidade, eficiência, eficácia – no quadro de uma cultura de prestação de contas –, são termos que alteram por completo as políticas e práticas curriculares, com incidência na produção da exclusão escolar dos alunos [...]”, (PACHECO, 2016, p. 112).



Entretanto, é possível observar nas vozes dos gestores entrevistados, anteriormente referenciadas, muitos sinalizadores indicativos de rupturas e subversões. Estas emanam dos espaços escolares, seja pela reação ao treinamento imposto para obtenção de resultados, uma vez que esses espaços podem estar mais preocupados, entre outros, com a abordagem de conteúdos específicos de dadas disciplinas ou ainda com uma recuperação de conteúdos que não tem a ver com os testes, seja pelas atitudes de protesto em relação a essa excessiva preocupação da escola com resultados. “Nós tivemos um problema com uma turma de nono ano que fez uma Prova Brasil, que era uma turma muito difícil, que eles, propositalmente, fizeram muito mal a prova, porque depois eles falaram isso para nós”, (GESTORA ARCÁDIA, 2017).

Consideramos na fala de Arcádia, reportada acima, que houve uma prática subversiva de uma turma de nono ano. A ação/prática adotada pela turma reflete uma reação ao espaço escolar cuja função, muitas vezes, tem sido os treinamentos e, evidentemente, tem deixado de ser um espaço secundarizado para uma relação profícua com conhecimentos outros, que não os estabelecidos para os testes. Essa relação entre “conhecimentos” tem escapado à medida que a política de testes avança sobre os espaços escolares e, infelizmente, tem permitido a instalação de uma função meritocrática em educação, que prioriza um conhecimento específico, qual seja aquele moldado “[...] em competências, indicadores, gráficos e dados, ou seja, fragmentos quantificáveis[...]”, (ESTEBAN, 2012, p. 578), articulado às individualidades, de forma que estas sejam responsabilizadas pelo conhecimento inócuo prescritos nas avaliações externas. Na fala seguinte, é possível observar como a referida turma percebeu que a responsabilização, “o peso” de toda a escola estava sobre eles, sobre suas vidas, no sentido de que exatamente aquela turma, aqueles alunos, contribuiriam ou não com a classificação em alto ou baixo Ideb.

Propositalmente.... Porque é uma coisa, isso que nós avaliamos. Nós dissemos muito a eles, que a prova era muito importante, que essa prova daria nota para a escola, e que eles saindo daqui eles deixariam uma marca. Então, a escola estaria melhor ou pior com aquilo que eles produziram. Então alguns quiseram brincar e depois falaram isso. Então agora nós combinamos. Este ano é um ano de Prova Brasil, nós combinamos de, então, não dizer a eles mais, que essa

prova é fundamental para a nota da escola. Nós vamos trabalhar assim, mais suavemente, sem dizer o peso da avaliação. (GESTORA ARCÁDIA, 2017)

No caso da resistência dos alunos, houve uma definição de tempo espaço (o dia de aplicação da avaliação na escola) de forma que demonstraram o quanto a situação em atender a uma demanda que não era específica do grupo, tampouco da escola, os afetava. A decisão em fazer o teste, em resistir para produzir um resultado que os outros atores escolares queriam, caracteriza também uma afirmação de seus espaços, de suas diferenças. Negam-se ao condicionamento de uma avaliação externa, uma vez que a partir da atitude de produzirem determinado resultado nos testes, deixam claro que a responsabilização/culpabilização, para o alto ou baixo Ideb, não seria deles. Uma isenção de culpa *a priori* por uma situação que, definitivamente, não tinha sido produzida por eles. Assim, a turma de nono ano limitou o caráter invasivo dos testes, ao intervir negativamente na produção de determinado resultado, e não tomou para si o peso daquilo que não foi construído “com” eles. Desse modo, houve reação pela resistência ao processo homogeneizador da avaliação em larga escala.

Dentre as práticas de resistência, relacionamos também o “boicote” aos testes por parte dos alunos. Ao receberem aviso de que no outro dia haverá uma prova padronizada (tomemos como exemplo a Prova Brasil), muitos alunos faltam à escola. Observa-se que essa ruptura com a rotina da escola, em que há programada a aplicação da prova para posterior resultado, a partir do desempenho do aluno, traz uma espécie de desconforto aos atores escolares, afinal os testes funcionam como algo inóspito à escola, que só faz mal, e o pior, que culpabiliza.

Você tem que mudar a rotina da sua escola para fazer isso. [...] Teve época, falando assim sinceramente que a gente oferecia um ponto para o aluno na média para ele ficar na escola e fazer a prova. Porque no primeiro dia o aluno estava aí, a gente pegava ele, meio que a laço, de surpresa. No segundo, ele sabia que tinha prova já não vinha. (GESTORA QUIXOTESCA, 2017)

Vale destacar, a partir da menção do boicote/falta, em dia de aplicação dos testes, como forma de resistência do aluno também ao constante tensionamento no espaço escolar, em que o excesso de pressão provoca a reação de faltar, ao saber que naquele dia

tem teste. Tal preocupação, em relação aos dias em que os testes são aplicados, é explicitada, até mesmo, quanto a passar ou não recados sobre essa previsão, porque a escola sabe que isso pode intervir de forma inibidora. Por isso, nas vozes dos gestores aparecem preocupações em avisar ou não sobre o dia exato do teste. Isso se justifica principalmente pela prática da falta, como forma de ratificar que os testes padronizados, ou não são bem-vindos nas escolas ou pressionam demasiadamente os sujeitos escolares.

Às vezes o professor, em determinada turma ou disciplina, fala muito e o aluno fica assustado. Eu acho que assusta o aluno. Porque tem aluno que desaparece no dia. Então, por que que falou? Porque ele fica com medo, tanto estresse, o jeito que o professor passou. (GESTORA ARCÁDIA, 2017)

Assim, percebe-se uma reciprocidade quanto à pressão na escola, quando se trata de desenvolver os testes em larga escala e, evidentemente, que essa pressão de tantos lados produz o efeito contrário, como observado, nos alunos, que optam pela tática da falta. Logo, a falta à escola evidencia-se como uma forma de subversão, porque essa opção se concretiza, após se sentirem pressionados e justamente no dia de aplicação dos testes.

Uma outra situação relaciona-se à opção de passar aviso escolar sobre a aplicação do teste, no sentido de que os alunos venham bem preparados.

Então quando chegava o dia [...] a gente pedia para eles dormirem mais cedo. Eu lembro que eu fui na sala de aula e pedi para eles dormirem mais cedo, descansarem, não pegarem mais em material, só descansar, nem assistir filme nem televisão, dormir cedo e acordar cedo para vir para escola, para fazer a prova. (GESTORA ABAPORU, 2017)

Neste caso, há recomendações, entre outras, para que durmam cedo, uma forma também de demonstrar que é um dia que merece um cuidado especial e que, entretanto, funciona de forma diferente na mente da criança, do adolescente, pois uma data especial para eles na escola não está relacionada com aplicação de um teste externo, mas, sim, à celebração com tudo e todos que os circundam. Logo, há uma forte tendência de resistir, no sentido de não se preparar bem para o dia do teste.

É notório que as escolas, mormente pela pressão que sofrem, têm incorporado a cultura meritocrática desses testes, que sufoca a socialização e insufla a competitividade.

Há um incômodo gerado quanto à “dedicação” na preparação para os testes, provocando em professores e alunos, um compromisso de resultados (responsabilização) antes mesmo da aplicação das avaliações. Os efeitos dessa política de mercado, a da avaliação em larga escala, no sentido de organizar uma prática pedagógica intensificadora do trabalho escolar, são muitos, porque, ora tem que preparar o aluno para os testes; ora tem que ceder tempos escolares extras para as disciplinas avaliadas; ora tem que se preocupar com os modelos dessas avaliações para organizarem testes semelhantes e, ao mesmo tempo que intensifica, também culpabiliza a escola pelos resultados – mesmo que sejam razoáveis ou até muito bons, poderiam ser ainda melhores.

A divulgação de resultados já se encarrega de mostrar uma hierarquização das escolas que produz uma divisão que pode excluir também professores, alunos e comunidades inteiras, por conta dos resultados aferidos. “[...] a própria divulgação dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas”, (FREITAS, 2012, p. 383). Assim, a oposição à ideia de treinamento das escolas, qualquer que seja, além de ser uma forma de subverter a política de testes, tem conseguido desabonar a aferição de resultados.

Eu falei: ‘Gente, eu não dou aula para a prova Brasil. Eu não dou aula para dados estatísticos’. E se eu tivesse na sala de aula, o meu posicionamento ainda seria o mesmo. Tanto é que eu tenho cartas que vieram, e eu nem sabia, me parabenizando porque os meus alunos [quando estava em sala de aula] foram referência nas provinhas, (GESTORA QUIXOTESCA, 2017).

Na citação da gestora, Quixotesca, é perceptível efeitos/resultados positivos, quando o processo educativo não se reduz à preparação para os testes de largo espectro, quer seja, para uma avaliação homogeneizante. A aula da professora, afastada dos treinamentos, produziu resultado positivo nos testes, o qual ela mesma desconhecia. A postura resistente percebida na fala da gestora traz a reflexão de que a despreocupação com resultados de testes evidencia o compromisso da docente, de ensinar e de aprender, afinal a não adesão aos treinamentos e aos respectivos testes, pressupõe a organização de um trabalho pedagógico de favorecimento de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, que rompe com os modelos de testes seguidos pelos treinamentos. Desse

modo, o resultado dos alunos mensurados, sem aulas específicas que atendessem às demandas da avaliação em larga escala, veio das diferentes relações estabelecidas, entre outras, com as diferenças em sala de aula, porque a professora não se preocupou com o treinamento e sim com a aquisição de um conhecimento que os empoderou suficientemente para suplantar essa política do teste, chegou-se a uma situação em que a mensuração dos testes (diríamos que o feitiço virou contra o feiticeiro), aferiu um grupo que rompeu com uma preparação antecipada e apresentou resultado positivo. Esteban (2012) ratifica a possibilidade de resultados positivos em testes estandardizados, a partir de outras práticas, no caso de Quixotesca, potencializadora de conhecimento, porque há um reducionismo, proporcionado principalmente pela utilização de itens objetivos nesses testes, para, tão somente, conformar a quantificação aos exames.

Para atender à conformação do exame, reduz-se a linguagem para torná-la mensurável, o que leva a uma estreita percepção da prática pedagógica. As questões formuladas expressam uma concepção mecanicista de alfabetização, com conteúdo e método distantes do cotidiano de expressiva parcela dos estudantes, (ESTEBAN, 2012, 582).

As vozes das gestoras, acima referenciadas, ao trazerem as subversões nos espaços escolares, no que tange, mormente, a não realização dos testes externos, fazem-nos ver que, apesar da força impositiva dessas avaliações padronizados, deparamo-nos com algumas tentativas de rupturas de uma escola que apresenta estratégias diferenciadas de enfrentamento, e estas subvertem a lógica do padrão, da homogeneização intrínseca nas avaliações em larga escala.

Na era dos testes, o conhecimento fragmentado, porque segue a técnica da objetividade dos itens, explora diferentes níveis de escolarização, porque quer também caracterizar uma escola de massas, mas a partir de um saber *a priori* determinado às avaliações, tem trazido à tona críticas, Esteban (2012), e também resistências, Arcádia (2017), Quixotesca (2017) à invisibilização, ainda maior, das diferentes formas de conhecer, de produzir conhecimentos, de convívios culturais, entre outros.

As resistências, por outro lado, visibilizam as diferenças, quando revelam que esses parâmetros tecnocráticos revisitados pelos testes de amplo espectro cujo objetivo é

atingir determinado desempenho, afastam-se do cotidiano escolar, a ponto de muitos dos sujeitos escolares, afetados/pressionados pelos constantes treinamentos e pela cobrança de resultados, romperem/subverterem a lógica do enquadramento equalizador. As ações de resistência dos sujeitos escolares têm colocado em xeque este conhecimento tecnocrático e questionado a hegemonia, e é de suma importância evidenciar que a resistência foi iniciada no próprio cotidiano escolar, trazendo indícios de um espaço crítico. Apple (2010) destaca essa relevância.

Ao revelarmos as lutas vitoriosas para construir uma educação crítica e democrática nas escolas e nas comunidades com professores e alunos, a atenção deve ser redirigida para a ação [...] também para escolas locais [...] Assim, tornar públicas essas histórias faz com que a educação crítica pareça realmente possível, e não apenas uma visão utópica sonhada pelos 'teóricos críticos' da educação, (APPLE, 2010, p. 318).

Neste sentido, é que destacamos neste item o que Apple (2010) sugere de “tornar públicas essas histórias”, ou seja, mostrar que a escola, quer seja por seus professores, alunos ou gestores é capaz de produzir movimentos contra-hegemônicos, demonstrando que “a educação crítica pareça realmente possível”, (p. 318).

7 À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao ouvir e observar as vozes dos gestores em sua totalidade, para além do recorte de algumas falas, que também não são de todos os gestores, pudemos atestar que há uma verticalização de relações na escola com vistas à produção de uma pretensa universalidade via padronização, principalmente pela organização dos testes de largo espectro. Há, portanto, como já afirmado, estratégias utilizadas pela gestão escolar em função da avaliação em larga escala. Neste processo estratégico, consideramos que, nas escolas de alto Ideb pesquisadas, há intensificação do trabalho escolar com direcionamentos específicos, como o treinamento, para produzir o sucesso escolar via aferição de dados, apesar de ser um mesmo teste, aplicado em diferentes contextos a diferentes sujeitos, e de uma mesma forma.

Mas há também, como foi explicitado, práticas de resistências. É inegável que a relação verticalizada atinge os diferentes sujeitos escolares, entretanto as resistências que



caracterizam outras práticas constituem afirmações que trazem autenticidade, singularidade e não permitem, de todo, que relações de poder que emanam verticalmente, portanto hegemônicas sufoquem/enterrem as subjetividades. Pensamos que, talvez, a crise da escola esteja exatamente nessa relação de poderes, que consiste na resistência que produz uma ideia/um senso comum de que a escola não vai bem, está em crise, porque, entre outros, os alunos não aprendem. Enxergamos que pode ser exatamente um resistir para que a escola, de vez, não ceda ao jogo do poder, do lado do conhecimento homogeneizante (Que bom que ela se sente incomodada.).

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. (2010). “Endireitar” a educação. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. Mangualde - PT: Edições Pedagogo (Coleção Contrapontos), 2010.
- ASSIS, Machado de, 1839-1908 (2007). Conto de Escola. In: GLEDSON, John (Org.). 50 Contos de Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras.
- CANDAU, V. & LEITE, M. (2006). Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006, pp. 121-137.
- ESTEBAN, Maria Teresa (2012). Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 51, 573-743.
- FREITAS, Luiz Carlos de (2012). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, 92, 911-933.
- FREITAS, Luiz Carlos de (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, 119, 379-404.
- HILL, Dave (2003). O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem fronteiras*, 2, 24-59.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, 113, 1337-1354.
- MCLAREN, Peter (1977). A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre, Artes Médicas.
- PACHECO, José Augusto (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 17, 75-90.
- PACHECO, José Augusto (2016). Currículo e inclusão: (in)variantes educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 46, 110-124.
- PARO, Vitor Henrique (2015). Diretor escolar: educador ou gerente. São Paulo: Cortez.
- POMPÉIA, Raul, 1863-1895 (2015). O Ateneu: crônica de saudades. São Paulo: FTD.
- RANGHETTI, D. & GESSER, V. (2011). Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba, Paraná: CRV.



SANTOMÉ, Jurjo Torres (2004). Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 22-34.

SAUL, Ana Maria (2010). Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2003). O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica.