

MACRO E MICRORREGULAÇÃO: avaliação em larga escala e alguns efeitos sobre o currículo

Maria Eliéte Lacerda Lucchesi
Celso Luiz Aparecido Conti

Resumo

As políticas públicas educacionais têm se configurado como um novo modelo de regulação do Estado, expresso de maneira vigorosa na avaliação em larga escala e na organização curricular. Há, desse modo, uma forma de macrorregulação que atinge especialmente as escolas, onde se observam também microrregulações, caracterizadas pela ação dos agentes escolares. Nessa perspectiva, por meio de estudos teóricos e pesquisa de campo realizada em uma escola pública municipal de educação básica, em município do interior do estado de São Paulo, no Brasil, este trabalho de investigação tem como objetivo analisar, em face da avaliação em larga escala denominada *Prova Brasil*, as microrregulações presentes no interior da referida unidade escolar a fim de identificar em que ações dos gestores escolares e de alguns professores elas estão presentes, como elas ocorrem, em que âmbitos de atividades e, por fim, seus motivos e suas lógicas próprias. A análise dos dados, obtidos por meio de entrevistas com professoras e gestoras e por meio de grupo focal com as professoras, permitiu identificar estratégias de ação das professoras e gestoras, nos planos formal e informal, bem como os interesses que impulsionam essas estratégias, gerando, a longo prazo, lógicas de ação, no cotidiano escolar, que orientam a conduta na escola, em especial em relação às práticas curriculares.

Palavras-chave: avaliação; macrorregulação; microrregulação; práticas curriculares.

MACRO E MICROREGULATION: large-scale assessment and some effects on the curriculum

Abstract

Public educational policies have been configured as a new model of State regulation, vigorously expressed in large-scale evaluation and curriculum organization. Therefore, there is a form of macro-regulation that especially affects schools, where micro-regulations are also observed, characterized by the school agents' actions. In this perspective, through theoretical studies and field research carried out in a municipal public school of basic education, in an inner city São Paulo state, in Brazil, this research work aims to analyze, in the face of wide evaluation scale called *Prova Brasil*, the micro-regulations present within the referred school unit in order to identify in which teachers' and school managers' actions they are present, how they occur, in which areas of activities and, finally, their reasons and their logics. The data analysis obtained through teacher's and manager's interview and through a focal group with teachers, allowed the identification of action strategies of teachers and managers, in the formal and informal plans, as well as the interests that boost these strategies, generating, in the long term, logics of action in everyday school life, which guide behavior at school, especially in curricular practices relation.

Keywords: evaluation; macro-regulation; micro-regulation; curricular practices.

MACRO E MICROREGULAÇÃO: avaliação a gran escala y algunos efectos en el currículo

Resumen

Las políticas públicas educativas se han configurado como un nuevo modelo de regulación estatal, expresado con fuerza en la evaluación y organización curricular a gran escala. Hay, por lo tanto, una forma de macrorregulación que afecta especialmente a las escuelas, donde también se observan microrregulaciones, caracterizadas por la acción de los agentes escolares. En esta perspectiva, mediante estudios teóricos e investigaciones de campo realizadas en una escuela pública municipal de educación básica, en una ciudad del interior del estado de São Paulo, en Brasil, este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar, frente a una evaluación de amplia escala denominada *Prova Brasil*, las microrregulaciones presentes dentro de la referida unidad escolar con el objetivo de identificar en qué acciones de los gestores escolares y de algunos docentes están presentes, cómo ocurren, en qué áreas de actividades y, finalmente, sus razones y sus lógicas propias. El análisis de los datos, obtenidos a través de entrevistas con docentes y directivos y a través de un grupo focal con los docentes, permitió identificar las estrategias de acción de los docentes y directivos, en los planes formales e informales, así como los intereses que impulsan estas estrategias, generando, en el largo plazo, lógicas de actuación en el cotidiano escolar, que orientan el comportamiento en la escuela, especialmente en relación a las prácticas curriculares.

Palabras clave: evaluación; macrorregulación; microrregulación; prácticas curriculares.

INTRODUÇÃO

O Brasil, a exemplo de muitos outros países, investiu na política de avaliação em larga escala, seguindo as tendências internacionais de aplicação de testes padronizados para mensurar as habilidades dos estudantes. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desde sua implantação, vem fazendo avaliação censitária dos estudantes do quinto e nono ano de escolaridade, em leitura e matemática. Seu propósito é aferir as competências que são passíveis de se medir nesses campos disciplinares, para fins de comparação entre sistemas de ensino, redes, cidades e estados, assim como para se cotejar os resultados com as avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), realizado com estudantes de quinze anos por países membros e países convidados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pela coordenação da avaliação.

Alinhando-se à tendência de atender as exigências econômicas da sociedade capitalista, as políticas de avaliação em larga escala valorizam *rankings* entre as escolas e sistemas de ensino. Dessa forma são publicados os resultados da *Prova Brasil* e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), convencionando-se denominar escolas de qualidade as que atingem a média seis, e de não qualidade as que ficam abaixo dessa média. O Estado assume a sua dimensão de Estado Avaliador no lugar de um Estado Provedor, direcionamento observado a nível global desde as décadas de 1980 em países centrais como Estados Unidos e Inglaterra.

Observe-se, portanto, que a *Prova Brasil* e o IDEB tornaram-se dispositivos do sistema de avaliação que regulam as escolas e as práticas escolares em diversos domínios de ação dos professores e dos gestores escolares, especialmente no domínio de ação pedagógico, relacionado às questões curriculares como, por exemplo: adoção da matriz da avaliação para treinar para a prova, estudo dos descritores da *Prova Brasil*, divisão do planejamento para treinar e desenvolver outros conteúdos do currículo da rede de ensino, priorização dos conteúdos avaliados em leitura e matemática. Esses atores, no entanto, não só não recebem passivamente as orientações das políticas de avaliação como as interpretam, apropriam-se delas, reagem, interagem, produzindo suas próprias regulações, denominadas microrregulações.

Na presente pesquisa analisamos, em face da avaliação em larga escala denominada *Prova Brasil*, as microrregulações presentes no interior da referida unidade escolar a fim de identificar em que ações dos gestores escolares e de alguns professores elas estão presentes, como elas ocorrem, em que âmbitos de atividades e, por fim, seus motivos e suas lógicas próprias.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO MACRORREGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Educação é hoje, no Brasil, um direito subjetivo. Além disso, dela depende, em alguma medida, o desenvolvimento econômico, não sendo de se admirar, portanto, que a economia e a política são fatores tão presentes no debate educacional, como também não surpreende a necessidade de regulação dos sistemas educacionais para que se garanta o cumprimento do direito e algum grau de qualidade do ensino, para se fazer mover a economia capitalista.

A regulação da educação representa a intervenção do Estado Avaliador na condução da política pública nessa área, o que antes se consagrava como regulamentação do Estado Provedor. Antes feito mais ao controle dos processos e procedimentos flexíveis quanto à qualidade e eficácia dos resultados, como ressalta Barroso (2005); agora o Estado passa a exigir mais resultados, melhor desempenho, controle sobre o produto.

A conjuntura internacional marcada pelo neoliberalismo, inicialmente adotado na Inglaterra e nos Estados Unidos, fez com que que esses países centrais e outros periféricos, como o Brasil, reformassem seus sistemas educacionais com vista à competitividade econômica, reduzindo-se a intervenção do Estado, mas controlando-se os resultados da educação por meio da avaliação em larga escala. No caso brasileiro, é a *Prova Brasil* que inicia um ciclo de criação de quase mercado na educação pública, de utilização dos resultados da avaliação para fomentar entre os pais dos estudantes a procura, para seus filhos, por percursos individuais de formação, valorização de rankings e de competitividade entre escolas, fenômenos já observados por Barroso (2004).

Por macrorregulação compreendemos aquelas consideradas por Barroso (2005) como regulação institucional. São diretrizes e ações formuladas por instâncias governamentais e que orientam os atores sobre os quais tais instâncias exercem autoridade. A avaliação em larga escala estimula nos atores escolares a performatividade e a adoção do gerencialismo como forma de gestão, mecanismos considerados por Ball (2005) como oriundos do campo econômico visando-se alcançar eficiência e eficácia. Isso produz “[...] uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545).

Nas sociedades democráticas, entendemos, a exemplo de outros autores (MULGAN, 2000; SCHEDLER, 2004), ser de suma importância a prestação de contas para se controlar e restringir o poder. Concordamos também com Schedler (2004) quanto às duas dimensões básicas da prestação de conta ou *accountability*: informação pelos agentes públicos (como políticos e funcionários) a respeito das suas decisões, justificando-as; sanções a esses agentes em caso de violação das regras oficialmente estabelecidas.

Assim compreendida, a avaliação é condição imprescindível para a prestação de contas. Para Afonso (2009), um sistema de *accountability*, numa lógica progressista e democrática, deve articular avaliação, prestação de contas e responsabilização, não de forma negativa, mas para garantir a informação, a transparência, a participação e cidadania. Parece-nos importante considerar que muitas vezes a responsabilização recai somente sobre os atores escolares, que são culpabilizados enquanto o Estado se exime da responsabilidade. Isso ocorre devido à lógica da performatividade, do gerencialismo, conforme ressalta Ball (2005). Para Amestoy (2019), o IDEB

representa um modelo de *accountability* de três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização, sendo a responsabilização semelhante à culpabilização para professores e gestores.

Assumindo essa responsabilização, professores e gestores não querem estar na posição de culpados pelos resultados baixos ou por um índice que não dê à escola o *status* de escola de qualidade num ranking midiático, o que faz com que eles assumam certas lógicas de ação que levem ao reducionismo do currículo ao ensino de conteúdos da matriz avaliativa, como leitura e matemática, deixando em segundo plano outros conteúdos, dimensões e áreas curriculares.

As lógicas de ação são constituídas na e pela ação na escola em resposta a políticas implementadas na educação há muito tempo, desde as reformas curriculares da década de 1950, como destaca Thiesen (2014), lembrando as reformas ocorridas no Estados Unidos em razão da corrida espacial frente ao lançamento do satélite Sputnik que fez com que os americanos tentassem recuperar o ineditismo científico e tecnológico usando o currículo a serviço da “[...] racionalidade instrumental e do atendimento à demanda industrial” (THIESEN, 2014, p. 199).

Como país central na geopolítica, os Estados Unidos influenciaram outros países periféricos, como o Brasil, tendo como disseminadores de suas ideias organismos internacionais como a Unesco, exercendo o que Barroso (2006) denominou de regulação transnacional. Avaliações estandardizadas foram implementadas nessa época e diante de poucos resultados levaram a mais reformas curriculares culminando com o uso de avaliações em larga escala como forma de monitorar os avanços, divulgar os resultados e executar mudanças. Porém, sem a participação dos professores ou gestores escolares.

A MICRORREGULAÇÃO NA ESCOLA

Os formuladores de políticas as escrevem pensando na melhor escola ou na mais ideal possível. Porém, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que os textos das políticas não podem ser implementados tal como são escritos, pois eles são traduzidos em virtude da vida real das escolas, por exemplo. Isso é feito pelos professores e outros atores escolares que interpretam, reagem ao texto da política, produzindo as microrregulações, definidas como:

[...] o processo de coordenação da ação dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença, quer numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) escolas, territórios educativos, municípios etc. (BARROSO, 2006, p. 56-57, grifos do autor).

Essa definição de microrregulação se coaduna com o que Ball (1994) e González (1998) definem como micropolítica: utilização de estratégias, negociações e interações para atingir as metas na escola (BALL, 1994), implicando as pessoas que trabalham na escola, seja pela interação delas ou mesmo pela passividade (GONZÁLEZ, 1998).

Na escola não há somente uma política circulando, mas várias, e algumas delas recebem mais a atenção dos atores escolares do que outras (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). A avaliação em larga escala é uma política de peso circulando na escola, e isso determina as microrregulações em maior intensidade. Por isso, no caso da *Prova Brasil* e do IDEB, por representarem macrorregulações que estão no centro das atenções de professores e gestores, há um notável

esforço de coordenação de ações para colocá-la em prática. Ainda mais que, em não sendo os atores que formularam ou foram ouvidos na elaboração da política de avaliação, precisam colocá-la em prática ajustando o currículo à matriz avaliativa.

Entre os elementos configuradores da microrregulação na escola destacados por Ball (1994), Ruiz (1997), González (1998), Barroso (2006), Van Zanten (2006) estão os atores escolares, suas estratégias, seus interesses, suas lógicas de ação e os conflitos resultantes da relação entre eles.

Os atores individuais ou grupais estão implicados na microrregulação ou micropolítica de modo que podem se unir temporária ou permanentemente para lutar por interesses em comum, a depender do contexto e do momento (GONZÁLEZ, 1998).

As estratégias adotadas por esses atores podem ser formais ou informais, explícitas ou implícitas com o intuito de atingir seus objetivos – comuns no caso de grupos (GONZÁLEZ, 1998). Segundo a autora, como os grupos não são estáticos e permanentes, suas estratégias de ação também não o são, por conta dos interesses em jogo. Apesar de a coalisão dos atores se dar em torno de um objetivo ou meta como, por exemplo, aumentar o IDEB, os interesses são diferentes. Para Ball (1994), eles podem ser: criados, pessoais ou ideológicos. Os interesses criados dizem respeito a preocupações materiais dos atores, como: condições de trabalho, recursos disponíveis, espaços e materiais que poderão ser utilizados. Os interesses pessoais remetem a preocupações voltadas à identidade e à carreira profissional. Os interesses ideológicos são aqueles que vão expressar as preocupações filosóficas dos atores.

Os interesses, dessa forma, produzem disputas pelo poder, conflitos. Embora nem tudo seja conflito o tempo todo, como destaca Ball (1994), os atores individuais ou grupais contam com alguma fonte de poder que lhes dá vantagem. De acordo com González (1998), o poder em disputa pode ser de autoridade ou de influência. O poder de autoridade se assenta na prerrogativa formal de tomar decisões, como é o caso de quem está acima dos demais na hierarquia estrutural do sistema e conta, nesse caso, com a submissão involuntária dos demais membros. O poder de influência “[...] no conlleva, necesariamente, una relación superior-subordinado, es decir, puede fluir de arriba-abajo, de abajo-arriba u horizontalmente, y puede provenir de distintas fuentes” (GONZÁLEZ, 1998, p. 232). Além disso, ele tem como característica a submissão voluntária dos sujeitos.

Atores, interesses e conflitos constituem, diante das regulações que atuam sobre a escola, lógicas de ação, no cotidiano escolar, que “[...] suponen una relación, no siempre explícitamente declarada, entre metas y medios que asumen los miembros de la organización” (GONZÁLEZ, 1998, p. 227). Para Barroso *et al* (2006, p. 179), lógicas de ação são dispositivos construídos na e pela ação e remetem à “[...] existência de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objetivo) às suas escolhas e às suas práticas [...]”; e elas são influenciadas por determinantes externos e por dinâmicas internas à escola. Van Zanten (2006, p. 197, p. 196), por sua vez, entende que as lógicas de ação são “[...] escolhas axiológicas conduzidas por valores e normas, não estando confinadas a processos exclusivamente instrumentais”, e elas se referem “[...] à orientação global das atividades da escola”, mas não apresentam uma racionalidade nas opções realizadas, ao contrário do que acontece nas escolhas de estratégias.

A microrregulação se dá, então, entre as pressões externas da macrorregulação e a pressão interna representada pela regulação própria da escola podendo se converter: em um tipo de controle que impõe a vontade do sistema sobre a escola; em um tipo de controle marcado pelo equilíbrio entre a vontade do sistema e a vontade da escola; em um tipo de controle mais autônomo da escola, que cria suas próprias regras (BARROSO *et al*, 2006), situação na qual a regulação interna dependerá do estilo de liderança da gestão e de suas estratégias de exercício do poder.

A MICRORREGULAÇÃO NA ESCOLA INVESTIGADA DIANTE DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A pesquisa, realizada em uma unidade escolar de município do interior do estado de São Paulo, obteve seus dados por meio da combinação de um grupo focal e entrevistas com nove professoras, e por meio de entrevistas apenas com quatro membros da gestão escolar. As referências para a pesquisa foram as edições da *Prova Brasil* e do IDEB de 2011 a 2019.

Os dados apresentados a seguir, antes da discussão dos resultados propriamente dita, são aqueles obtidos primeiro com as professoras e depois aqueles obtidos com a equipe gestora da unidade escolar. Eles também estão organizados de acordo com os domínios de ação dos sujeitos pesquisados: pedagógico, administrativo, relação escola-família.

Ao longo dos anos de aplicação da *Prova Brasil*, as professoras foram adotando estratégias comuns nos domínios de ação de sua competência. No domínio pedagógico de ação, por exemplo, utilizavam-se de estratégias como: aplicação de simulados; aulas divididas entre o ensino de conteúdos curriculares e o estudo dos itens e descritores da matriz da prova; agrupamentos de estudantes por nível de desempenho; recompensa aos estudantes que se esforçassem mais; maior uso de dados da avaliação formativa do que da avaliação somativa. No domínio administrativo de ação, as professoras apresentavam menor interação nas reuniões coletivas e maior interação nas reuniões de pequenos grupos, onde se sentiam mais seguras para opinar; buscavam parceria com professores de outras áreas e segmentos para preparar os estudantes para a prova; ampliavam o reforço por recompensa aos estudantes para que se saíssem melhor nos simulados e, conseqüentemente, na *Prova Brasil*; ampliavam a aplicação dos simulados para os sábados; e retiravam os estudantes com muita dificuldade da realização da *Prova Brasil*. Já na relação escola-família, outro domínio de ação, as professoras realizavam reuniões para engajarem os pais ou responsáveis para garantir a presença dos estudantes no dia da prova, especialmente os de bom desempenho, e para ajudá-los a cobrar o empenho e desempenho na avaliação.

Para além desses três domínios, as professoras demonstraram haver empenho em relação às estratégias para a participação na *Prova Brasil* relacionadas à cultura escolar, de modo que as mais experientes e com mais tempo em serviço na escola acolhiam e envolviam as mais novas ou que estavam entrando no grupo de professoras de quinto ano repassando-lhes as estratégias que já estavam em andamento. Sobre os interesses por trás dessas lógicas de ações, as professoras reagem ao questionamento de suas práticas ao mesmo tempo em que desejam: manter ou subir o IDEB; evitar passar vergonha; responder à altura da responsabilidade; evitar posicionamento baixo da escola no *ranking*; manter a reputação da escola; dividir a responsabilidade com os pais; preservar a aprendizagem e autoestima dos estudantes; manter a ética da profissão; corresponder às expectativas das autoridades locais; ser parte do todo; preservar o currículo e as outras disciplinas não avaliadas; manter a unidade no grupo e o trabalho no segmento.

A equipe de gestão escolar, com competências também nos mesmos domínios de ação, demonstrou preconizar algumas das estratégias adotadas pelas professoras. No domínio pedagógico: aplicação de simulados aos estudantes como preparação para a *Prova Brasil*; eventos formativos para os professores; monitoramento das aulas; discussão dos resultados da avaliação. No domínio administrativo: retirada de estudantes com dificuldades da realização da prova; escolha dos professores para o quinto ano de escolaridade e para outros segmentos; escolha dos funcionários para apoio ao trabalho docente. No domínio da relação escola-família: realização de reunião com os pais para garantir assiduidade dos estudantes e bom desempenho no dia da prova; adoção de estratégia inversa à conversa com os pais, iniciando um diálogo sobre desempenho com os próprios estudantes, o que, posteriormente, reverberou na família.

As gestoras apresentaram, assim como as professoras, estratégias adotadas em domínios apenas de sua competência, e fizeram uma adesão à avaliação em larga escala representada pela *Prova Brasil* como sua pauta de trabalho. Essa escolha foi da própria diretora, sendo apropriada pelas demais componentes da gestão escolar. E no domínio estrutura de atendimento de ação, a equipe de gestão implementou o período integral na escola. Os interesses que permearam a decisão por essas estratégias foram variados: evitar exposição negativa; salvar o projeto da escola; dar destaque à escola, evitar passar vergonha, evitar o rótulo de não ser uma escola de qualidade; preocupação com a aprendizagem e com a autoestima dos estudantes; medo da nota cair; como preparar os estudantes para os anos finais do ensino fundamental; manter a honra e superar o desafio; dividir a responsabilização com os pais e responsáveis; aumentar o efeito-escola e melhorar a escolarização discente; manter e subir o IDEB.

Se comparadas as lógicas de ação dos dois segmentos – professoras e equipe de gestão escolar – algumas são comuns, direcionadas à realização da *Prova Brasil* na escola e à melhoria do IDEB, a saber: treinamento para a prova; uso da porcentagem mínima de participação, abordagem família-estudante. Cabe salientar, no entanto, que embora a maior parte das professoras entrevistadas, assim como a equipe de gestão escolar considere a avaliação em larga escala importante e necessária, as docentes dão mais ênfase do que as gestoras ao fato de que ela não é capaz de expressar a qualidade do ensino na escola, porque ela não leva em consideração muitos outros critérios e dimensões curriculares trabalhadas na escola não expressos na avaliação da habilidade em leitura e matemática.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Algumas políticas podem ter mais ou menos atenção dos atores escolares, mas no caso da avaliação em larga escala, ela se mostra muito importante. A *Prova Brasil* e o IDEB, por sua publicização e pelos *rankings* das escolas e sistemas que eles promovem, provocam muito mais estratégias de ação devido a interesses diversos e muitas vezes conflituosos. Isso tudo pode passar despercebido, mas se traduz em uma dinâmica muito rica quando examinado de perto. Nessa tentativa de olhar a escola em suas microrregulações ou micropolíticas, analisemos os dados baseando-nos nas seguintes categorias: estratégias formais, informais, explícitas e implícitas (GONZÁLEZ, 1998); interesses criados, pessoais e ideológicos (BALL, 1994); conflito na disputa pelo poder de influência ou de autoridade (GONZÁLEZ, 1998); lógicas de ação (VAN ZANTEN, 2006).

Estratégias, interesses, conflitos e lógicas de ação

As estratégias adotadas pelas professoras e membros da gestão escolar são, como aponta González (1998), formais e explícitas, ou informais e implícitas. A princípio, algumas das estratégias identificadas eram informais e implícitas, mas com o passar do tempo foram se tornando mais formais e explícitas. É o caso da adoção da *Prova Brasil*, em relação à qual a equipe de gestão escolar, por meio da articulação com algumas professoras, iniciou a aplicação informal de simulados aos estudantes de quinto ano, vindo a tornar-se essa uma estratégia formalizada pelo grupo de professoras do quinto ano. A ação da gestão sobre os professores envolvendo monitoramento, formação e discussão dos resultados da prova foi se tornando, também, cada vez mais formal na unidade escolar.

A escolha do docente para atuar no quinto ano de escolaridade é uma estratégia formal, ao contrário do que ocorre com a escolha dos funcionários. E bem menos formal e mais implícita é a retirada de estudantes do dia da prova. A equipe gestora, considerando o fato de que a porcentagem mínima para se obter o índice é de 80% de participação dos estudantes matriculados, utiliza-se da margem de 20% como espaço para manobras que intentam a manutenção ou elevação do IDEB.

As professoras compactuam com as estratégias formais e explícitas, mas implicitamente também adotam outras estratégias, como: a retirada de estudantes no dia da prova; as interações em grupos menores, que lhes dão mais segurança do que opinar diante de toda a equipe e na presença das gestoras escolares; a manutenção das estratégias utilizadas em face da avaliação e do trabalho em grupo, ocasião em que as professoras com mais tempo de serviço acolhem e envolvem as mais novas de forma implícita e informal. Algumas dessas estratégias são de proteção à história da escola construída inclusive por vários dos sujeitos investigados. Essa atitude traduz o que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de elementos vivos na consciência coletiva da escola. Nas estratégias mais informais e implícitas, nota-se uma transfiguração de estratégias individuais em coletivas: a ideia de uma professora se torna de todas, no jogo da avaliação; se há uma equipe, o que é de uma é de todas.

É interessante observar que algumas estratégias parecem fazer o caminho inverso de outras. Por exemplo, enquanto algumas que se iniciaram informal e implicitamente e se tornam formais e explícitas, a divisão do planejamento para ensinar conteúdos e treinar para a prova, parece ter sido formalmente bem definida no início das edições da *Prova Brasil*, e nas edições mais recentes não há tanta clareza na definição dessa divisão, passando a ser uma estratégia mais implícita e informal.

Há outras estratégias mais informais e implícitas que conformam parte da dinâmica escolar e não são nem mesmo citadas pelas professoras e pela equipe gestora, tais como: a articulação, a formação de coalisões, a negociação, a confrontação, a persuasão e a transfiguração. Por exemplo, no processo de acolhimento das novas professoras ocorre a persuasão para que elas adotem o trabalho e as estratégias existentes; e a transfiguração do individual no coletivo é identificada quando a sugestão ou a ideia de uma professora do grupo é adotada e se torna uma estratégia de todas. A aproximação entre a equipe gestora e as professoras têm como um de seus propósitos orientá-las a aplicar simulados como treinamento para a prova, e nessa aproximação está o uso do movimento estratégico da articulação no domínio pedagógico. Além disso, as professoras do quinto ano buscam coalisões com professores de outras áreas, com a intenção de ter mais pessoas atuando junto aos estudantes a fim de se obter melhor desempenho deles na avaliação.

Os interesses que movem essas estratégias se mesclam e são de difícil dissociação (GONZÁLEZ, 1998). Dependendo do ponto de análise, podemos associar um determinado tipo de interesse a uma determinada estratégia. Referenciando-nos nos três tipos de interesses envolvidos nas microrregulações (BALL, 1994) – criados, pessoais e ideológicos –, é possível verificar que nas estratégias adotadas pelas docentes nos domínios pedagógico, administrativo e na relação escola-família, o segundo interesse a que se refere o autor – o pessoal – é marcante principalmente porque o que os atores escolares desejam é obter nota alta, alimentar o ego, estar em destaque perante a rede e evitar a responsabilização negativa. Mas esses interesses estão muito mesclados aos interesses ideológicos – terceiro tipo de interesse – que, para Ball (1994), dizem respeito às questões curriculares, avaliativas, relação professor-aluno, métodos de ensino, concepções e práticas pedagógicas. E quando as docentes expressam a preocupação com a aprendizagem real dos estudantes, ao mesmo tempo em que querem manter e subir a nota, percebemos o amálgama entre os interesses pessoais e ideológicos.

Eles podem se mesclar e em certos momentos sobressair, um em relação ao outro, dependendo de quais atores estamos falando. As professoras mais experientes e há mais tempo na

escola deixam transparecer melhor a prevalência dos interesses pessoais sobre os ideológicos nas estratégias adotadas, enquanto as mais novas apresentam os interesses ideológicos em primeiro plano. Isso ocorre em parte porque as professoras com mais experiência estão há muito tempo passando pelas edições da *Prova Brasil* e tiveram sua formação em serviço moldada pela avaliação em larga escala. Elas desejam corresponder às expectativas externas por um IDEB mais elevado, e internamente se preocupam com tudo o que alcançaram até agora e que se reflete na imagem da escola (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Os interesses criados e que se referem, segundo Ball (1994), às condições de trabalho, recursos e acesso a espaços e insumos, parecem, por sua vez, configurar um jogo de toma-lá-dá-cá entre professoras e entre professoras e gestoras escolares. A professora nova, que passou a integrar o grupo, é bem acolhida, mas deve dar uma contribuição nas estratégias. A professora especialista ajuda a professora do quinto ano só se for do seu jeito. Assim, também a equipe gestora cede a alguns pedidos para depois cobrar de volta nos resultados.

Os interesses pessoais e ideológicos ficam mais em evidência quando tratamos das professoras, enquanto para a equipe de gestão escolar o destaque é para os interesses criados. Tais interesses subjazem à escolha de estratégias como: pautar a *Prova Brasil*, discutir os resultados, monitorar as aulas, escolher o perfil docente e até mesmo implementar o período integral. As gestoras consideravam que, instrumentalizando as professoras, elas teriam condições de promover melhor desempenho dos estudantes, e isso aumentaria o IDEB, dando maior credibilidade ao trabalho da escola perante a rede de ensino, interesse que, por outro lado, se classificaria como pessoal.

Para a equipe de gestão escolar, observamos que o amálgama de interesses tem início naqueles criados e que se revezavam com os pessoais numa constante e dinâmica órbita das estratégias. Porém, não menos importante e presente, os interesses ideológicos subjazem também a maior parte das estratégias, principalmente quando a equipe de gestão escolar expressa responsabilidade e preocupação com o percurso dos estudantes e com a forma como eles seguirão com a escolarização nos anos finais do ensino fundamental.

Ball (1994) assinala que a vida na escola não se resume à questão de elevados ideais ou embates ideológicos, mas esse tipo de interesses está bastante presente em grande parte das estratégias adotadas em face da avaliação em larga escala, e às vezes em primeiro plano. O que ocorre é que a rede de atuação das políticas e a publicização de resultados reconfiguram interesses ideológicos em pessoais, colocando como prioridade institucional o índice a ser atingido porque, conforme acentuam Ball, Maguire e Braun (2016), reputação e desempenho são fatores não humanos de grande impacto sobre a escola. Por essa razão, dentre outras, os conflitos entre os atores individuais ou grupos de atores demonstram como a disputa por influência junto à equipe de gestão escolar ou outros grupos visam manter as coalisões dos grupos ou promover novas articulações, ou ainda manter o poder de autoridade que advém de uma posição hierárquica, o que se revela importante para alguns atores no sentido de interferirem nos meios para se atingir a meta da escola.

A meta tem relação com o índice da escola, mas no percurso para atingi-la muito está em jogo e diz respeito ao currículo na escola. Como se observou, há, em contrapartida à preocupação com a nota, a preocupação com a escolarização dos estudantes e a noção clara de que a avaliação, ao mensurar apenas leitura e matemática, deixa de fora conteúdos, disciplinas e dimensões curriculares que são desenvolvidos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns aspectos merecem destaque a título de considerações finais. O primeiro deles é que as lógicas de ação constituídas diante das macrorregulações institucionais da *Prova Brasil* exercem fortes influências sobre a dinâmica da unidade escolar, mobilizando interesses, lógicas de ação em vários domínios, o que produz inclusive conflitos mais ou menos velados. O segundo aspecto é que as microrregulações produzidas na escola, pelas professoras e pela equipe de gestão escolar, também bastante influentes, às vezes condizem e às vezes não com os objetivos da *Prova Brasil*. Em terceiro lugar, as lógicas de ação surgem em tempos distintos. Algumas delas são fruto de outras políticas igualmente capazes de produzir efeitos sobre o cotidiano da escola, e nesses casos elas se repetem, agora, com a avaliação em larga escala. Outras lógicas se formam em razão de condições impostas especificamente por essa política de avaliação.

Os interesses parecem ser a força motriz das microrregulações, pois eles impulsionam os conflitos e a escolha das estratégias na tradução da política, na prática. Assim, se há interesse em manter um IDEB alto, há também interesse em proporcionar aos estudantes algo mais do que o aprendizado do conteúdo da matriz avaliativa. Portanto, os interesses mantêm em cena as outras dimensões do currículo, mesmo que dividindo o palco com as lógicas que orientam a conduta na escola diante da macrorregulação representada *Prova Brasil*. É certo que a formulação de políticas deve envolver o coletivo escolar, pois apenas reformar ou modificar o currículo e monitorá-lo por meio de avaliações em larga escala não é o suficiente porque não é só isso que influencia a aprendizagem e a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- 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*, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em 22 mar. 2021.
- AMESTOY, Micheli Bordoli *et al.* *A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS*. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19401/TES_PPGECQVS_2019_AMESTOY_MICHELLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 18 mar. 2021.
- BALL, Stephen John. *La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar*. Espanha: Paidós, 1994.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 39, p. 19-28, jul. 2004. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982004000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 7 set. 2020.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - out. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em 8 jun. 2020.

- BARROSO, João *et al.* A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In: BARROSO, João (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Coimbra: Educa, 2006.
- BARROSO, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Coimbra: Educa, 2006.
- GONZÁLEZ, Maria Tereza. La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, n. 316, p. 215-239, mayo/ago. 1998. Disponível em <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf>. Acesso em 10 maio 2020.
- MULGAN, Richard. Accountability: an ever-expanding concept? *Public Administration*, Oxford, v. 178, n. 3, p. 555-573, 2000. Disponível em https://crawford.anu.edu.au/pdf/staff/richard_mulgan/MulganR_02.pdf. Acesso em 22 mar. 2021.
- RUIZ, Teresa Bardisa. Teoría y práctica de la micropolítica em la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 15, p. 13-50, sep./dec. 1997. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/1120>. Acesso em 10 maio 2020.
- SCHEDLER, Andreas. Que es la rendición de cuentas? *Cuadernos de Transparencia*, México, Instituto Federal de Acceso a la Información Pública (IFAI) n. 3, jan. 2004. Disponível em https://works.bepress.com/andreas_schedler/6/. Acesso em 23 abr. 2021.
- THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob mira dos *standards* educacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.
- VAN ZANTEN, Agnès. Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, João (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Coimbra: Educa, 2006.

Submetido em setembro de 2022

Aprovado em fevereiro de 2023

Informações dos autores

Maria Eliéte Lacerda Lucchesi
Universidade Federal de São Carlos
E-mail: elietelucchesi@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4743-997X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3020150292701026>

Celso Luiz Aparecido Conti
Universidade Federal de São Carlos
E-mail: celsocon@ufscar.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2825-7679>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6967887143687279>