

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NOS CENTROS EDUCACIONAIS DE TEMPO INTEGRAL: MAIS TEMPO, MELHORES RESULTADOS?

EVALUATION IN LARGE SCALE IN FULL TIME EDUCATION CENTERS: MORE TIME, BETTER RESULTS?

LA EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA EM LOS CENTROS DE EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO: MÁS TIEMPO, MEJORES RESULTADOS?

Rosana Ramos de Souza^I

Anselmo Alencar Colares^{II}

^IUniversidade Federal do Oeste do Pará, Pará – Brasil. E-mail: rgr-rosa@hotmail.com

^{II}Universidade Federal do Oeste do Pará, Pará – Brasil. E-mail: anselmo.colares@hotmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na última década, impulsionou as redes estaduais a criarem sistemas próprios de avaliação. No Amazonas foi criado, em 2008, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). Ambos os sistemas (nacional e estadual) apresentam como objetivos a melhoria na qualidade educacional e a concretização de políticas públicas pautadas nos diagnósticos e

resultados das avaliações. Ao verificar que os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETIs), têm alcançado índices satisfatórios no IDEB, este artigo visa analisar o desempenho do CETI Deputado Gláucio Gonçalves nas avaliações em larga escala. O estudo pautou-se na análise de documentos, tais como o Plano de Gestão e Regimento Geral dos CETIs; a análise de microdados do IDEB e IDEAM e a descrição da avaliação implementada pelo Estado, bem como entrevista com a gestora para identificar as ações geridas no CETI Deputado Gláucio Gonçalves para atingir as metas nas avaliações externas. Constatou-se um aumento contínuo das notas no IDEB e IDEAM dos CETIs. Identifica-se no local pesquisado uma tendência de utilizar este “mais tempo” para intensificar a preparação dos alunos para as avaliações em larga escala. Com isso, não é consenso afirmar que estes resultados sejam traduzidos como qualidade educacional.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Tempo integral. Qualidade.

Abstract

The consolidation of the National System for the Evaluation of Basic Education (SAEB) in the last decade has stimulated state networks to create their own evaluation systems. In Amazonas was created, in 2008, the System of Evaluation of Educational Performance of Amazonas (SADEAM). Both systems (national and state) have as objectives the improvement in educational quality and the implementation of public policies based on the diagnoses and results of evaluations. When verifying that the CETIs have achieved satisfactory indexes in the IDEB, this article aims to analyze the performance of CETI Deputy Gláucio Gonçalves in the large-scale evaluations. The study was based on the analysis of documents, such as the Management Plan and General Rules of CETIs; the IDEB and IDEAM microdata analysis and the description of the evaluation implemented by the State, as well as an interview with the manager to identify the actions managed in the CETI Deputy Gláucio Gonçalves to reach the goals in the external evaluations. There was a continuous increase in CETI's IDEB and IDEAM grades. A tendency to use this “more time” to intensify student preparation for large-scale assessments is identified at the site surveyed. Therefore, it is not a consensus to say that these results are translated as educational quality.

Keywords: Large scale evaluation. Full-time. Quality.

Resumen

La consolidación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), en la última década, impulsó a las redes estatales a crear sistemas propios de evaluación. En el Amazonas se creó, en 2008, el Sistema de Evaluación del Desempeño Educativo del Amazonas (SADEAM). Ambos sistemas (nacional y estadual) presentan como objetivos la mejora en la calidad educativa y la concreción de políticas públicas pautadas en los diagnósticos y resultados de las evaluaciones. Al verificar que los Centros Educativos de Tiempo Completo (CETIs), han alcanzado índices satisfactorios en el IDEB, este artículo busca analizar el desempeño del CETI Diputado Gláucio Gonçalves en las evaluaciones a gran escala. El estudio se basó en el análisis de documentos, tales como el Plan de Gestión y Reglamento General de los CETIs; el análisis de microdatos del IDEB e IDEAM y la descripción de la evaluación implementada por el Estado, así como entrevista con la gestora para identificar las acciones gestionadas en el CETI Diputado Gláucio Gonçalves para alcanzar las metas en las evaluaciones externas. Se constató un aumento continuo de las notas en el IDEB e IDEAM de los CETIs. Se identifica en el lugar investigado una tendencia a utilizar este “más tiempo” para intensificar la preparación de los alumnos para las evaluaciones a gran escala. Con ello, no es consenso afirmar que estos resultados sean traducidos como calidad educativa.

Palabras clave: *Evaluación en larga escala. Tiempo integral. Calidad.*

1 INTRODUÇÃO

A ênfase na preparação para a avaliação educacional em larga escala tem nortado atividades que compõem a organização do trabalho pedagógico das escolas públicas brasileiras, destacando-se como prerrogativas o alcance das metas estabelecidas pelo sistema de ensino e a melhoria da qualidade educacional na Educação Básica. Os resultados e diagnósticos das avaliações externas visam a auxiliar as ações de intervenção da realidade escolar.

No entanto, é contestável a melhoria na qualidade educacional como resultado das avaliações em larga escala, bem como o discurso de qualidade implícito nas políticas públicas, a partir das reformas educacionais nos anos 1990, que orientaram as referidas medidas e instituíram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As instituições públicas de Educação Básica têm enfatizado, na organização do trabalho pedagógico e na

formação de professores, temáticas que auxiliam os alunos na realização de tais provas, como foi possível identificar no CETI Deputado Gláucio Gonçalves.

O presente artigo não tem a pretensão de analisar o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) na sua complexidade e metodologias adotadas para articular índices, indicadores e fatores contextuais, nem definir metas para as escolas e/ou propor análises pedagógicas dos resultados, mas analisar o desempenho dos Centros Educacionais de Tempo Integral (CETIs) nas avaliações em larga escala, ressaltando suas especificidades estruturais, pedagógicas e curriculares.

1.1 Dimensões da avaliação em larga escala no sistema educacional brasileiro

A avaliação educacional, na escola, é uma característica natural, construída social e historicamente, aplicada com diferentes objetivos e abordagens. Dentre eles, Gatti destaca “a avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar [...], de programas, dentre outros, com enfoques diversos, tais como: avaliação sistêmica, avaliação compreensiva e avaliação participativa” (2002, p. 17). O papel da avaliação educacional deve superar a mensuração de conhecimento e a comparação entre o desempenho de alunos e escolas. Todavia, estas questões perpassam o conceito de qualidade que se deseja alcançar para instituições públicas de Educação Básica, assumido nas políticas públicas educacionais.

Cavalcante (2012) afirma que a discussão sobre a qualidade educacional no Brasil não é algo novo, porém abrange distintos interesses. A temática vem sendo discutida desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, e naquela época já não havia consenso acerca do tema:

O Manifesto composto por liberais elitistas defendia a educação de qualidade na perspectiva de ter o papel de formadora das elites, re-arranjando os indivíduos na sociedade, de acordo com suas “aptidões”, uns iriam para o trabalho manual e outros para o trabalho intelectual. Para os liberais igualitaristas a escola deveria ser aberta a todas as classes sociais, pautar-se na democracia, ser capaz de servir de contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo capitalismo. (CAVALCANTE, 2012, p. 215).

A autora enfatiza duas perspectivas presentes no discurso da educação pública de qualidade:

Para a classe trabalhadora a educação pública, de qualidade deve estabelecer como um dos objetivos fundamentais propiciar a todos o acesso aos bens científicos e culturais, historicamente produzidos pela humanidade, possibilitando o desenvolvimento integral do indivíduo, para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho. Na perspectiva do discurso neoliberal, no entanto, a educação de qualidade é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa e está vinculada a conceitos como produtividade, otimização de recursos e redução de custos. (CAVALCANTE, 2012, p. 222).

No período do Manifesto, o discurso dos liberais elitistas prevaleceu na conjuntura educacional brasileira. No contexto atual, prevalece a perspectiva neoliberal nas políticas públicas educacionais, “a avaliação em larga escala ganhou centralidade, ancorada pelos desdobramentos da reforma do Estado nos anos de 1990” (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2013).

Bonamino e Souza (2012) pontuam três gerações de avaliações da educação em larga escala no Brasil, ambas com consequências diferenciadas para o currículo:

A primeira geração consiste na avaliação como caráter diagnóstico, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. As avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Já, as avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados e escolas. (BONAMINO; SOUZA, 2012).

No caso do Brasil, o SAEB tem-se caracterizado pela avaliação de primeira geração, com os resultados acessíveis para consulta pública sem serem, necessariamente, retornados para a escola. No âmbito estadual, as avaliações já apresentam características das avaliações de terceira geração, com impactos positivos ou negativos para a escola, dependendo dos resultados alcançados, com explícitas distinções de responsabilização dos agentes escolares pelos resultados dos alunos e da escola.

O SAEB foi a primeira iniciativa de avaliação nacional regulamentada pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (GATTI, 2002, p. 26). A partir de 2005, o SAEB foi alterado por meio da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), integrando a Avaliação Nacional de Educação Básica e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC).

Seguindo a **lógica** do SAEB, as redes estaduais de educação implementaram nos anos subsequentes sistemas próprios de avaliação. Alguns estados, tais como Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Ceará, Bahia e Rio de Janeiro, **já haviam implementado as avaliações** em larga

escala nas redes estaduais desde o início da década de 1990; e no estado de Pernambuco, desde 1987 (GATTI, 2002).

Ambos têm o objetivo de avaliar as escolas (quanto à aprovação, reprovação, evasão escolar) e aferir o nível de aprendizagem dos alunos, tendo como subsídios de análise as matrizes de referências específicas para cada área de ensino.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do ponto de vista mais geral, é o resultado do cálculo da Prova Brasil, questionário socioeconômico e índice de aprovação dos alunos na escola. A Prova Brasil é aplicada, nos anos ímpares, aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com ênfase em conhecimentos de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas). Já o Índice de Educação do Amazonas (IDEAM) é calculado como produto entre a nota de proficiência normalizada e a taxa de aprovação; a proficiência, neste caso, é a nota do aluno obtida na prova do SADEAM.

na última edição (2014) o SADEAM foi aplicado em todos os 62 municípios do Amazonas, abrangendo um total de 117.969 estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, do 3º ano do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Avaliou-se ainda a rede municipal de Manaus. (AMAZONAS, 2014, p. 7).

O princípio de avaliação adotado pelo Estado, conforme Souza (2009, p. 34), “gera competição, e a competição gera qualidade. [...] sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerentes aos resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação”. Carnoy e Loeb (2004), ao referirem-se ao caso chileno, afirmam que “a criação de um mercado competitivo no setor educativo não teve impacto na melhoria da qualidade do sistema, mas aumentou as desigualdades”. Ravitch (2011), no livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano*, corrobora semelhantes conclusões, ao descrever as distorções nos objetivos da escola, a ênfase nos resultados quantitativos, excluindo-se distintas variáveis que não podem ser mensuradas nas avaliações (fatores emocionais, apoio familiar, nível socioeconômico, dentre outros), a responsabilização e exposição de administradores e professores, os “truques” e atalhos utilizados por agentes escolares para obtenção de melhores resultados.

No intuito de fomentar a “participação” de agentes escolares, os governos estaduais têm implementado premiações e salários extras para funcionários de instituições que atingiram

ou superaram as metas propostas. Esse processo distorce as finalidades da educação, afetando diretamente o fazer docente e as perspectivas dos alunos, a partir de três aspectos:

- 1) na organização da escola, ao priorizar atividades multidisciplinares para preparar os alunos para tais provas;
- 2) na responsabilização dos agentes escolares pelo desempenho dos alunos, diante das avaliações;
- 3) no resultado positivo nas avaliações, que ocasionará a entrada de recursos e salários extras.

É discutível traduzir o alcance das metas estabelecidas no sistema estadual ou federal como resultado qualitativo na educação. Os resultados apontados pelos indicadores educacionais expõem a reputação da escola, dos professores e dos gestores, não sendo incomum identificar artifícios/atalhos de agentes escolares para alcançar melhores resultados nas avaliações. Ravitch (2011, p. 93), ao se referir ao sistema educacional americano, destaca:

No novo mundo da responsabilização, a aquisição das habilidades e conhecimentos que os estudantes necessitam para terem mais educação e para o mundo do trabalho é secundária. O que mais importa é que a escola, o distrito e o Estado possam dizer que mais estudantes atingiram a “proficiência”. Esse tipo de fraude ignora os interesses dos estudantes enquanto promove os interesses dos adultos que recebem créditos por melhorias que não existem.

No Amazonas, o SADEAM foi criado em 2008. Tem-se ainda o Prêmio Escola de Valor, instituído pelo Decreto nº 27.040, de 5 de outubro de 2007, que busca beneficiar as escolas que alcançam ou superam as metas no IDEB e IDEAM, de modo que a unidade escolar com melhor desempenho nas avaliações externas recebe um valor em dinheiro. Concomitantemente, a Política de Bonificação visa a pagar 14º, 15º e 16º salários aos funcionários da escola (do vigilante ao gestor) que alcançaram ou superaram as metas previstas pelo governo (AMAZONAS, 2011). Em relação aos professores há exceções, pois recebem bonificação apenas os professores atuantes no nível de ensino que tenha alcançado as metas.

Casassus (2007) alerta a respeito da efetivação de prêmios e bonificações oferecidas a escolas e agentes escolares como instrumentos de recompensa: estas ações podem diminuir a dignidade do docente, minar sua motivação intrínseca, enrijecer os currículos e destruir vínculos entre professores e alunos.

Conforme exposto, o sistema de avaliação em larga escala está consolidado na esfera nacional e estadual como pré-requisito para avaliar a qualidade educacional oferecida nas escolas públicas. No âmbito do Amazonas, destacam-se os prêmios e bonificações para a escola e os professores que alcançam ou superam as metas estabelecidas, identificadas por Bonamino e Souza (2012) como avaliações de terceira geração, pois responsabilizam os agentes pelo fracasso ou sucesso da escola.

Ao analisar os sistemas estaduais de educação de cinco estados, Souza (2009) pôde constatar que a relação entre avaliação e implementação de medidas de melhoria na qualidade de ensino não ocorre na realidade; porém, tem responsabilizado os professores pelo desempenho dos alunos e reforçado a competitividade entre as escolas, em busca de maiores recursos financeiros para as instituições.

Na busca por atingir tais metas, as coordenações estaduais, os gestores e os professores inserem na organização do trabalho pedagógico mais tempo/espço na preparação dos alunos para tais provas. Podem-se constatar tais iniciativas nos documentos, na prática educativa e no discurso dos agentes escolares de um CETI do Amazonas.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NOS CETIS/AM

Cabe neste ponto especificar as distinções entre Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) e CETI. Ambos integram o Programa Nacional de Educação em Tempo Integral, que visa ampliar o tempo do aluno na escola, possibilitando o desenvolvimento das habilidades afetivas, cognitivas, sociais e artísticas, entre outras. As EETIs **são escolas de turno regular**, adaptadas para o atendimento dos alunos em tempo integral, enquanto os CETIs **são escolas construídas com uma estrutura padrão para o atendimento em período integral**.

As EETIs estão distribuídas em 42¹ unidades escolares, sendo 22 localizadas em Manaus, capital do Amazonas, e 20 unidades nos municípios do interior do estado: Novo Airão (3), Boca do Acre (2), Carauari (2), Maués, Nhamundá, Novo Aripuanã, Santa Izabel do Rio Negro, São Sebastião do Uatumã, Urucará, Anori, Envira, Humaitá, Itamarati, Itapiranga, Japurá, Lábrea.

Os CETIs constituem 14 unidades, sendo que cinco estão localizadas no interior do Amazonas (Parintins, Iranduba, Carauari, Manacapuru, São Gabriel da Cachoeira) e os demais centros, em Manaus. A construção destes centros iniciou-se na gestão do governador Eduardo

¹ SEDUC/DPGF/SIGEAM/GEPES, dados atualizados em 26 de abril de 2016.

Braga (2003-2006 e 2007-2010) e prosseguiu no mandato do governador Omar Aziz, seu sucessor (2011-2014). Os CETIs apresentam uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas. A estrutura física comporta um projeto arquitetônico que envolve três pavimentos, em que se distribuem 96 dependências, e com acessibilidade para portadores de necessidades especiais.

A Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) propõe metas diferenciadas a serem atingidas por instituições públicas com distintas organizações estruturais, curriculares e pedagógicas, distribuídas em escolas convencionais (incluindo escolas virtuais de ensino mediado pela tecnologia), EETIs e CETIs. Por exemplo, para que os professores, gestores e funcionários pudessem receber um 14º salário em 2014, nos anos finais do Ensino Fundamental, as escolas convencionais deveriam atingir a meta 5,5; as EETIs, 5,7; e os CETIs, 5,8. A meta dos CETIs era, portanto, mais alta em relação às demais instituições.

Mesmo com metas mais altas a serem atingidas, as escolas de jornada ampliada têm se destacado nas avaliações em larga escala (nacional e estadual): em 2013, das 10 escolas com melhores índices de aproveitamento na avaliação do SADEAM aplicada ao Ensino Médio, seis foram escolas de tempo integral, sendo três CETIs e três EETIs, conforme dados da tabela 1:

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação no Amazonas (IDEAM):
3º ano Ensino Médio (2013)

Ordem	Escola	Tipologia da escola	IDEAM 3º ano EM	Município
1	CETI Marcantonio Vilaça II	CETI	7,9	Manaus
2	CETI Marcantonio Vilaça	EETI	6,9	Manaus
3	Colégio Militar da Polícia Militar	Convencional	6,8	Manaus
4	Instituto de Educação do Amazonas	EETI	6,8	Manaus
5	EETI Senador Petrônio Portella	EETI	6,8	Manaus
6	Escola Estadual Senador João Bosco	Convencional	6,2	Parintins
7	Centro Educacional Governador Gilberto Mestrinho	Convencional	6,1	Tefé
8	Escola Estadual de Tempo Integral	CETI	6,1	Manaus
9	Escola Estadual de Tempo Integral Dra. Zilda Arns Neumann	CETI	6,0	Manaus
10	Escola Estadual Maria Amélia do Espírito Santo	Convencional	5,7	Manaus

Fonte: CAED/SEDUC/DPFG/GAD

Os CETIs e EETIs circunscrevem uma nova trajetória de tempo e espaços diferenciados para o acesso, permanência e melhoria da qualidade educacional no Amazonas e poderão vir a constituir espaços educativos capazes de transformar a realidade social e educacional dos

alunos das camadas populares, desde que gestores, pedagogos e professores tenham clareza dos pressupostos assumidos pela escola: se a concepção de integralidade visa ao desenvolvimento do aluno no convívio social, político e cultural, ou se apenas os integra num espaço com atividades compensatórias, com mais educação do mesmo, onde ele possa ter mais tempo para se preparar para as avaliações em larga escala e provas de vestibulares, a fim de melhorar o desempenho da escola nos índices e recompensar a escola e professores com bônus e premiações.

A tabela 2 apresenta dados do Ensino Fundamental de dez unidades escolares (CETIs), a maioria com dados a partir de 2010, ano de funcionamento das instituições; o CETI Gilberto Mestrinho/Manaus e o CETI Deputado Gláucio Gonçalves/Parintins apresentam dados de 2005, porque são escolas que já funcionavam em outras instalações e, com a construção dos CETIs, os alunos e professores foram transferidos para a nova escola, preservando-se o nome da instituição anterior.

Tabela 2 – Dados IDEB e IDEAM: anos finais do Ensino Fundamental (2005-2013)

Escola	IDEB	IDEB	IDEAM	IDEB	IDEAM	IDEB	IDEAM	IDEB
	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
CETI Dra. Zilda Arns	–	–	–	–	4,7	4,6	4,4	4,9
CETI Garcitylzo do Lago e Silva	–	–	–	–	3,6	4,2	5,2	4,9
CETI João dos Santos Braga	–	–	–	–	4,8	5,3	5,2	5,7
CETI Marcantonio Vilaça 2	–	–	–	–	4,8	6,4	4,3	6,2
CETI Elisa Bessa Freire	–	–	–	–	–	5,3	5,2	5,6
CETI Prof. ^a Cinthia Régia Gomes do Livramento	–	–	–	–	–	4,5	4,8	4,9
CETI Eng. Prof. Sérgio Pessoa	–	–	–	–	–	–	–	5,7
CETI Aurea Braga	–	–	–	2,8	2,9	3,4	3,8	4,5
CETI Gilberto Mestrinho ²	2,7	2,8	1,8	1,8	2,4	2,6	3,2	3,3
CETI Gláucio Gonçalves/Parintins	2,6	3,2	2,7	3,7	3,6	4,4	4,9	5,1

Fonte: INEP/CESPE/CAED/SEDUC/DPGF/GAD

Ainda não constam dados do IDEB e IDEAM dos CETIs inaugurados nos últimos anos no interior do Amazonas:

- a) **2014** – CETI Maria Izabel Ferreira Xavier Desterro e Silva (Iranduba);
- b) **2015** – CETI Carauari (Carauari);
- c) **2016** – CETI Prefeito Washington Luís Régis da Silva (Manacapuru) e CETI Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira (São Gabriel da Cachoeira).

²O CETI ainda não tem alunos próprios, atende alunos de outra escola.

As metas a serem atingidas pelos CETIS são mais altas quando comparadas às das escolas convencionais e escolas de tempo integral, mesmo assim, as notas dos CETIs no IDEB e IDEAM têm sido crescentes. No entanto, as metas atingidas nos indicadores educacionais não constituem sinônimos de qualidade educacional nas instituições públicas.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CETI/PARINTINS

O CETI Deputado Gláucio Gonçalves foi escolhido como locus de pesquisa, por estar localizado no interior do Amazonas, e como menos de cinco anos de inauguração, desponta um desempenho satisfatório. Os acessos ao CETI, aos documentos, bem como a entrevista com a gestora, ocorreram após autorização prévia da Secretária Regional da SEDUC em Parintins.

O CETI Deputado Gláucio Gonçalves foi inaugurado no dia 4 de julho de 2011, na gestão do governador Omar Aziz, e está localizado na Rua Fausto Bulcão; antes, era a Escola Estadual Deputado Gláucio Gonçalves que funcionava nas dependências do Bumbódromo. Este CETI tem-se destacado nas avaliações em larga escala (estadual e nacional). Em 2014, esta escola recebeu R\$ 100.000,00 (cem mil reais) do Prêmio Escola de Valor, pelas metas atingidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com base nos resultados do IDEB e IDEAM do ano de 2013.

A tabela 3 expõe o avanço das metas alcançadas no IDEB pelo CETI Dep. Gláucio Gonçalves nos Anos Finais do Ensino Fundamental de 2011 e 2013; os dados de 2007 e 2009 fazem referência à escola anterior de tempo convencional.

Tabela 3 – Desempenho do CETI no IDEB

Escola	Metas	2007	2009	2011	2013
CETI Dep. Gláucio Gonçalves	Projetadas	2.6	2.7	3.0	3.4
	Atingidas	3.2	3.7	4.4	5.1

Fonte: IDEB, 2014

Percebe-se que o desempenho do CETI Deputado Gláucio Gonçalves no IDEB é crescente e as metas atingidas ao longo dos anos de realização das provas são superiores às metas projetadas. Em entrevista, a gestora da referida escola destacou, como fator preponderante para alcançar bons resultados nas avaliações em larga escala, a implementação do sistema de monitoramento por turmas:

O sistema permite separar os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio não por dificuldades, mas com foco nas habilidades. As turmas são organizadas com base nas habilidades, por exemplo, turma 1- os alunos com habilidades em matemática, turma 2- língua portuguesa, turma 3- Ciências e afins, turma 4- geografia e história. Nos anos de avaliação, os alunos são agrupados e tornam-se monitores dos seus colegas, assim, a escola não tem aluno fraco no 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Este sistema também permite a execução de projetos de intervenção direcionado para atenuar as dificuldades educacionais de cada grupo. (MACEDO, 2015).

Embora o centro tenha alcançado bons resultados quantitativos nas avaliações em larga escala, destacando-se em competições, concursos e eventos, lida com desafios referentes à ausência de profissionais de áreas específicas e recursos financeiros.

Durante a entrevista, a gestora retomou diversas vezes o bom desempenho da escola na avaliação nacional e estadual, e reafirmou que “o foco da escola é garantir e melhorar o desempenho dos alunos no IDEB e IDEAM” (AMAZONAS, 2008). O mesmo fato ocorreu na entrevista com o coordenador pedagógico da SEDUC/AM em Parintins. Estes fatos demonstram que as atividades da gestão, dos professores e alunos têm como objetivo principal melhorar o desempenho nas avaliações em larga escala. Para Ravitch (2011, p. 94), “a preparação excessiva para testes distorce o propósito do teste, que é avaliar o aprendizado e o conhecimento, não produzir escores mais altos”.

A qualidade educacional proposta nos sistemas de avaliação educacional está consolidada na perspectiva neoliberal, a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa vinculada ao conceito de produtividade, otimização de recursos e redução de custos (CAVALCANTE, 2012, p. 222). Para Saviani (2009), “uma educação que se pretenda ser emancipadora deve estar comprometida a produzir nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

No Plano de Gestão do CETI Parintins constam quatro atividades de preparação multidisciplinar, a serem realizadas no período de fevereiro a novembro, as quais visam à realização de simulados para preparar os alunos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes, Literatura, Biologia, Sociologia etc. A gestora afirmou: “nossos alunos são competitivos, gostam de participar, tivemos semanas em que durante três dias os alunos realizaram provas” (MACEDO, 2015).

Percebem-se, nas ações da escola e da secretaria, metas, objetivos e ações que visam a melhorar o desempenho da escola nas temidas avaliações. Conforme Koretz (*apud* RAVITCH, 2011, p. 183):

As mudanças induzidas pelas pressões da responsabilização corrompem o próprio propósito da escolarização, causando a focalização dos profissionais da educação na mensuração, ao invés dos objetivos da educação. A pressão para aumentar os escores nos testes provavelmente produzirá escores mais altos, seja pelo treinamento, pela trapaça ou manipulação da população testada.

A utilização deste maior tempo na escola de tempo integral, para preparar os alunos para avaliações em larga escala, precisa ser repensado por gestores, professores e pais, cabendo rever a concepção de educação integral assumida por gestores, professores e demais agentes escolares, ainda que o treinamento e a preparação para as avaliações sejam justificados por ausência de profissionais de áreas específicas, de estrutura e/ou outros recursos que viabilizassem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, sociais e esportivas dos educandos.

Arroyo (2012) enfatiza que mesmo as boas intenções dos projetos/programas Mais Educação, Educação Integral e Educação Integrada são forçadas a se submeter a políticas seletivas e classificatórias mais fortes:

Encontramos escolas e redes de ensino que orientaram esse mais tempo, mais educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provas, provinhas e provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras redes de ensino. (ARROYO, 2012, p. 34).

Em relação à avaliação das escolas públicas, Saviani (2009) propõe:

Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equiparar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar, não terão como não aprender. (p. 16).

A escola que pretenda possibilitar uma formação integral aos alunos advindos das minorias étnicas, populações rurais e pobres urbanos não pode restringir sua organização pedagógica e curricular à preparação intensiva de adolescentes e jovens para testes e avaliações, desconsiderando ou colocando em segundo plano as dimensões afetivas, sociais e culturais.

Quando, no Plano de Gestão, a escola apresenta como prioridades, nas atividades desenvolvidas na escola, a ênfase nas avaliações em larga escala, corre-se o risco de concretizar na prática educativa o estreitamento do currículo escolar, sob a égide da busca da instituição por atingir os melhores resultados e destacar-se na sua categoria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, ao sinalizar as avaliações em larga escala como algo primordial na organização do trabalho pedagógico, no Plano de Gestão e nas atividades multidisciplinares, corre o risco de estreitar o currículo escolar e reduzir os objetivos da educação, com o argumento de atingir os melhores resultados e destacar-se na sua categoria, possibilitando prêmios e bonificações para escola e professores.

Identifica-se na escola pesquisada uma tendência a utilizar deste “mais tempo” para intensificar a preparação dos alunos para as avaliações em larga escala. É tênue a preocupação dos agentes escolares em analisar os resultados dos indicadores educacionais como reflexo das atividades escolares, pois o foco está no alcance das metas.

Percebe-se que o alcance das metas nos indicadores educacionais (nacional e estadual) pelas escolas não implica, necessariamente, na qualidade da educação, ao levarmos em conta que a preparação intensiva para os testes desconsidera os múltiplos objetivos da escola na formação dos alunos enquanto sujeitos de direitos.

Referências

AMAZONAS. Decreto nº 28.164, de 17 de dezembro de 2008. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Poder Executivo, Manaus, 17 dez. 2008. n. 31.491, ano CXIV, p. 1-2.

AMAZONAS. Decreto nº 31.488, de 2 de agosto de 2011. Altera, na forma que especifica, o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica. 2011. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Poder Executivo, Manaus, 3 ago. 2011. n. 32.127, p. 1-2. Disponível em: <<https://goo.gl/jcriS6>>. Acesso em: 30 maio 2016.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas. **SADEAM 2014 – Revista Pedagógica. Matemática 5º ano do Ensino Fundamental e EJA Anos Iniciais**. Manaus, 2014, 72 p.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 23-34.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr.-jun. 2012.

CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. de. Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. In: MARTINS, A. M. et al. (Org.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 139-163.

CARNOY, M.; LOEB, S. A responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos? Uma análise entre os estados dos EUA. **Documento de PREAL**, n. 29, abr. 2004.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Trad Lia Zatz. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro; Unesco, 2007.

CAVALCANTE, M. S. A. O. O discurso da educação de qualidade produzindo efeitos de sentidos antagônicos. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica de revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MACEDO, F. B. Depoimento [jul. 2015]. Entrevistador: R. R. Souza. Entrevista concedida para fins de pesquisa acadêmica.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, jun. 2002, p. 17-41.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/CsrBPt>>. Acesso em: 22 maio 2014.

SOUZA, S. Z. Avaliação e gestão da Educação Básica: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009.

Recebido em: 19/10/2016

Revisado em: 06/12/2017

Aprovado para publicação em: 15/12/2017

Publicado em: 20/12/2017